

Tuncel, M., Yıldız, S., Yıldız, K. & Yavuz, R. (2018). Öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık ve eleştirel düşünme motivasyonları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1127-1155.

Geliş Tarihi: 21/09/2017

Kabul Tarihi: 05/06/2018

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİSEL KARARSIZLIK VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME MOTİVASYONLARI*

Meriç TUNCEL**
Sevilay YILDIZ***
Kaya YILDIZ****
Ramazan YAVUZ*****

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeyleri ile eleştirel düşünme motivasyonlarını tespit etmek ve öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeyleri ile eleştirel düşünme motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modellerinden açıklayıcı ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Kuzey Batısında bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi 2016-2017 akademik yılı güz döneminde öğrenim gören 417 son sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil olan öğretmen adaylarının karar alırken araştırma yaptıkları ve aceleci davranmadıkları; eleştirel düşünme motivasyonları beklenti, değer/yararlılık ve değer/bedel alt boyutlarında "katılıyorum"; değer, değer/başarı ve değer/içsel değer- ilgi değeri "kesinlikle katılıyorum" seçeneklerinde yığılma göstermektedir. Kişisel Kararsızlık Ölçeği'nin aceleci kararsızlık alt boyutu ile Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'nin değer ve değer/yararlılık alt boyutları arasında negatif orta düzeyde anlamlı; diğer alt boyutları arasında yine negatif düşük düzeyde anlamlı ilişki görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünce, kişisel kararsızlık, eleştirel düşünce motivasyonu

THE OPINIONS OF THE PROSPECTIVE TEACHERS TAKING PEDAGOGICAL FORMATION EDUCATION ON CRITICAL PEDAGOGY

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the personal indecisiveness levels of teacher candidates and their critical thinking motivations beside to determine if there is a significant difference between these two variables. In the study, explanatory correlational design of the relational screening models was used. The study group comprised of 417 senior teacher candidates studying at the faculty of education at a state university in the northwest of Turkey at 2017- 2018 academic year fall term. It can be said that the teacher candidates involved in the research do research while making the decision and do not act hastily. Within the scope of the study, the sub-dimensions of critical thinking motivations of the teachers candidates are seen "agree" at expectation, value/utility and as "strongly agree" at value/cost, value, value/success and value/intrinsic value-interest value. It is seen there is a negative significant medium-level relationship between hasty indecisiveness sub-dimension of personal indecisiveness and the 'value' and 'value/utility' sub-dimensions of critical thinking motivation; also a negative significant low-level relationship between the other sub-dimensions.

Key Words: Critical thinking, personal indecisiveness, critical thinking motivation

* Bu makale IV. International Eurasian Educational Research Congress 2017'de sunulan sözel bildiriden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, AİBÜ, Eğitim Fak., Eğitim Bil. Böl., Eğitim Prg. ve Öğretim ABD, tuncel_m@ibu.edu.tr

*** Dr. Öğr. Üyesi, AİBÜ, Eğitim Fak., Eğitim Bil. Böl., Eğitim Prg. ve Öğretim ABD, sevil_yil@yahoo.com

**** Doç. Dr., AİBÜ, Eğitim Fak., Temel Eğit. Böl., Sınıf Öğretmenliği ABD, kayayildiz@mynet.com

***** Öğr. Gör., AİBÜ, Yabancı Diller YO., Modern Diller Bölümü, ramazanyavuz@ibu.edu.tr

1. GİRİŞ

İnsanoğlu hayatının her dönemi ve her anında derinliği değişse de çeşitli kararlar almaktadır. Özellikle bilim ve teknolojiye meydana gelen devasa değişim ve gelişimler karşısında ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp sonuçlarına katlanma durumları ile karşı karşıya kalınmaktadır. Alınan bu kararlar neticesinde kimi zaman haz, kimi zaman da elem duyguları yaşanmaktadır. Şayet alınan kararların yaşatmış olduğu iki uçlu duygu durumları göğüslenabiliyorsa, yaşanan olayları kontrol edebilme ve yönetebilme özelliklerine de sahip olunabildiği düşünülebilir. Oysaki karşılaşılan durumlarda yaşanabilecek olan kararsızlık durumları kontrol mekanizmalarını bozma ya da zorlaştırma gibi sonuçlara yol açabileceğinden bu durum, bireylerde ağır problemlere yol açabilmektedir.

Karar verme, bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir objeye ulaştırabilecek birden fazla yol olduğu zaman, yaşanan sıkıntıyı giderici bir yöneliş şeklinde tanımlanabilir (Kuzgun, 1992). Anavatanı kişilik özelliklerine dayanan ve kariyer de dahil olmak üzere hayatın içinde karşılaşılan tüm karar verilmesi gereken durumlara genellenebilen kişisel kararsızlık durumunda bir birey, uygun karar verme davranışları gösteremiyor ve sürekli güçlüklerle karşılaşıyorsa kararsız bir birey olduğu söylenebilir. Örneğin, sorun tanımlandıktan ve uygun seçenekler belirlendikten sonra karar verme sürecinin daha sonraki basamaklarına katılması, katılımı sınırlandırmaktadır. Diğer taraftan, öğretmenlere soruna ilişkin veriler sağlayarak sorunun tanımlamasını isteyip ve karar verme sürecinin diğer basamaklarına katılımının sağlanması, geniş katılım yansıtmaktadır (Öztemel, 2010).

Karar verme durumu ile karşı karşıya kalan birey/öğretmen/öğretmen adayı seçenekler arasından bir seçimin yapılabilmesi için bir takım ipuçlarını kullanmakta; fakat karar vermesi gereken durum, nesne vb. ile ilgili herhangi bir ipucu yoksa sadece tahmin yoluna gidebilmektedir (Gigerenzer, 1991). Bahsedilen tahmin yolu en kötü karar verme seçeneği olsa da birey/öğretmen/öğretmen adayında eğer eleştirel düşünme eğilimi var ise bu durumu en azından az da olsa tolere edebilmektedir. Yükleme kuramcılarında (örneğin; Heider, 1958; Kelley, 1967) bazılarına göre ise, kişiler herhangi bir olay ya da davranışla ilgili karar vermek durumunda kaldıklarında naif bilimciler gibi davranırlar. Diğer bir deyişle, insanlar davranışı inceleyen bir psikolog gibi gözlem yaparlar, çıkarsamalarda bulunurlar ve sonuçta bir yargıya varırlar (Akt: Kökdemir, 2003).

Nitekim karar verme durumu, bir düşünme sonucunun ürünüdür. Düşünme, soluk alıp verme, beslenme gibi oldukça doğal bir durum olsa da, nitelikli düşünme ancak eğitim ile gerçekleştirilebilir. Anlık kararlar alıp sonuçlarına katlanmak yerine, düşünme, özellikle eleştirel düşünme süreçlerini işlevselleştirip karar vermenin bireyin lehine bir durum sergileyebileceği söylenebilir. Dolayısıyla hayatımızda düşünme süzgeçlerinden geçirilmiş ve bilinçli olarak alınmış kararların oranını arttırmak 21. yüzyıl dünyasının önemli becerileri haline gelmiştir. Ancak, Kahneman, Slovic ve Tversky (1982)'e göre bilimsel ve istatistiksel modellerin doğru olarak kabul edildiği ve insan karar verme süreçlerinin karşılaştırıldığı çalışmalarda, bireylerin hiç de bilim insanı gibi davranmadıkları aksine pek çok yargısal hata (bias) yaptıkları ve kestirme yollar (heuristics) kullandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile insanların karar verirken bilişsel kapasitelerini sonuna kadar kullanmadıkları, kısa ve kestirme yolları tercih ettikleri görülmektedir. Kişilerin karar verme ve sosyal yargı sırasında bilişsel sistemlerini kullanırlarken cimri davrandıkları sonucuna varılmıştır (Kökdemir, 2003).

Kişisel kararsızlık, uzun karar verme periyotları, karar verme sürecinde belirsizlik, kararları erteleme ve kaçma eğilimi, karar verme işleminden sonra kaygı ve pişmanlık hissetme, karar vermede istikrarsızlık, kararı vermeyi başkalarına bırakmak gibi bazı karar verme problemlerini içermektedir (Germeijs & Verschueren, 2011). Bu sebeple, kişisel kararsızlık, bireylerin yaşamlarında önemli olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir sorun olarak görülmektedir (Gati & Asher, 2001). Kararsız bireyler, kararsızlığı daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları için, sonuca ulaşmadan önce hissederler ve bundan ötürü, bu durum karar verme sorunlarına sebep olabilir (Rassin & Muris, 2005). Araştırmacı kararsızlık; hata yapma korkusu, tutarsız kararlar, bilgiyi arama, süre baskısı altında panik ve belirsizlik içinde hissetmek, tüm seçenekler önceden incelenmiş olsa bile uzun süre zarfında karara ulaşma olarak belirtilebilir. Aceleci kararsızlık; sabırsız olma, kararları değiştirme, fırsatları kaçırma korkusu, dikkatsizce düşünme, bir an önce sorumluluklardan kurtulmayı denemek, yetersizlik, bilgiye ulaşmada zorluk, çabucak karar verme ve kolayca bir fikirden vazgeçme gibi durumları içermektedir (Potworowski, 2010).

Bu bağlamda, bütün dünya düşündüğüne ve de düşünmek biz insanların doğasında var olduğuna göre bu süreci bilinçli bir şekilde işletmek insanın ve insanlığın menfaatine bir durum arz edebilir. Fakat düşüncelerimizin çoğu kendine özgü, nesnellik olarak eksik ve deforme olmuş, önyargılı, bilgisiz ya da sadece önyargıya dayalıdır. Bununla birlikte bizim yaşamımızın, ürettiklerimizin, yaptıklarımızın ve de inşa ettiklerimizin kalitesini, düşüncelerimizin kalitesi belirlemektedir. Düşüncelerimizin kalitesizliği yaşam kalitemiz ve paradan daha pahalıdır. Ancak, düşüncelerimizin mükemmelliği sistematik bir şekilde işlenmesi, eğitilmesine bağlıdır (Paul ve Elder. http://www.criticalthinking.org/files/SAM_FR_ConceptsLOCK.pdf. 09.02.2017 tarihinde erişildi). Düşüncelerin nitelik düzeyini arttırmada rolü yadsınamayacak olan eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünmedir (Özden, 1999). Eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ile neye inandığı veya ne yaptığına karar vermeye odaklanma ile ilişkilendirilebilir. İnsanlar bir problemi çözmek istediklerinde, bir konuyu değerlendirirken, bir fikre karar verirken veya bir fikri oluştururken, eleştirel olarak düşünebilirler. Bu amaçlara ulaşabilmek için eleştirel düşünme; inançlar, tercihler, sonuçlar, hipotezler gibi düşüncelerin sadece çıktılarını değil, ayrıca bu çıktılara götüren sebeplerin oluşum süreçleri ve farklı alternatifler oluşturan karar verme süreçlerinin yapısı ele almaktadır. Bu sebeple, eleştirel düşünme üst seviye bir süreç olup, ayrıca kendiliğinden olmayan bireysel çabayı yansıtma, özdenetim ve üstbilmiş gerektirmektedir (Ennis, 1996). Davidson (1998), eleştirel düşünmeyi bir muhakeme gibi ele almış olup, bireyin bu süreçte; yorumlama, analiz etme, değerlendirme, çıkarım yapma ve hükmen dayandığı temel kanıtsal, kavramsal, metodolojik, içeriksel hususlarını açıklaması olarak açıklamaktadır. Ghaemi ve Taherian (2011), bireyin eleştirel düşünmesinin göstergelerinin; uygun sorular sorması, ilgili bilgileri toplaması ve sağlıklı sonuçlara mantıksal çıkarımlarla ulaşması olarak ifade etmektedirler. Wang (2009), eleştirel düşünmenin, mantıklı ve yansıtıcı düşünebilmek olduğunu ifade ederken, öğrencilerin fikirlerini özgürce açıklayabilmesine ve üst düzey düşünme oluşturmaya olanak sağlayan bir beceri olarak belirtmiştir.

Karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmada önemli bir misyona sahip olan öğretmen adaylarının öncelikle kendilerinin bu becerilerle donanık olarak yetişmeleri gerekmektedir. Nitekim ilgili alanyazın incelendiğinde, karar verme

ile ilgili olarak: Philips, Paziienza ve Walsh (1984), üniversite öğrencilerinin karar verme stillerinin mesleki anlamda karar verme sürecindeki rolü ve bunun yaşam süreçleriyle olan ilişkisine odaklanmışlar; Burnett (1991), üniversite öğrencilerinin karar verme durumunda benliğin etkisine ve stresli bir durumda karar vermede kullanmış oldukları ölçütleri incelemişler; Tatlıoğlu (2014), üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiş; Sarı (2007), Türk üniversite öğrencilerinin aceleci, araştırmacı ve genel kararsızlık biçimlerinin kendilik saygısı düzeylerine etkilerini araştırmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi ilgili olarak da: O'Hare ve McGuinness (2009), İrlandalı öğrencilerin, eleştirel düşünme becerilerinin nasıl zaman içerisinde değiştiğini ölçen bir çalışma yapmışlardır. Elde ettikleri sonuçlara göre, eleştirel düşünmenin sınıf seviyelerine göre değişiklikler gösterdiği ve bu becerilerin geleneksel değerlendirme yöntemleri ile tespit edilemediği ortaya çıkmıştır. Dehghani, Mirdoraghi, Pakmehr (2011), lisansüstü öğrencilerin başarı hedeflerine ulaşmada, eleştirel düşünmeye eğilimin rolünü araştırdıkları çalışmada, öğrencilerin başarı hedefleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulmuşlardır. Ayrıca, öğrencilerin başarı hedeflerinin de eleştirel düşünmeye olan eğilimlerinden tahmin edilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Fahim ve Hajimaghsoodi (2014), yaşları 18-34 yaş arasında değişen 101 İngilizce öğrenen öğrenci ile eleştirel düşünme ve motivasyon arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye çalıştıkları araştırmada, iki kavram arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, Bayat (2014), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişkiyi, Kırmızı, Fenli ve Kasap (2014) sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi, Akar (2017) sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çokkültürlülük değerlerini yordama düzeyini, Aliustaoğlu ve Tuna (2015), da eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini bazı değişkenlere göre araştırmışlardır. Nitekim, araştırmacılar tarafından kişisel kararsızlık ve eleştirel düşünme eğiliminin bir arada incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Oysaki bu iki değişkeni birlikte ele alan bu araştırma en az üç nedenden dolayı önemlidir.

Birincisi, öğretmen adaylarının karar verme süreci ve karar verme sürecinden sonra yaşayacakları ve karşılaşılabilecekleri durumlar hem kendi iş doyumları hem de öğrencileri ve öğrenme öğretme sürecinin yönetimi üzerinde etkili olabilecektir. Bu bağlamda ileriki dönemde mesleğe atılacak olan öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık durumları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bağımsız ve birbirleri ile ilişkisel olarak analizi var olan mevcut durumu göz önüne serecektir. *İkincisi*, bu araştırmadan elde edilecek olan bulgular, karar verme ve eleştirel düşünme eğilimi gibi iki değişkenin birbiri ile nasıl ilişkilendiğini ortaya koyarak, program geliştirme çalışmalarında bu iki değişkenin programların hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri bağlamında dikkate alınmasını sağlama açısından önemli görülmektedir. *Üçüncüsü*, bundan önce yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarında kişisel kararsızlık ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmemiş olmasıdır. Oysaki bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi, okulöncesi dönemden yükseköğretime kadar ki eğitimsel süreçte öğrenme-öğretme süreçlerinin bu özellikleri geliştirmesi açısından arbuluculuğu düşünüldüğünde, bu duruma göre tasarlanması bakımından oldukça önemli görülmektedir. Söz konusu değişkenlerin akademik başarı ile ilişkili olduğuna dair araştırmalar da (Kökdemir, 2003) mevcuttur. Kökdemir (2003)'e göre eleştirel düşünme eğitimi, hem karar verme süreçlerinin rasyonelliği hem de akademik

performans açısından önemlidir ve ayrıca da eleştirel düşünme eğitimi öğretilmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeyleri ile eleştirel düşünme motivasyonlarını tespit etmek ve öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeyleri ile eleştirel düşünme motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Alt Problemleri

- 1- Öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeyleri nedir?
- 2- Öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeyleri cinsiyet, yaş, bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyon düzeyleri nedir?
- 4- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyonları ile kişisel kararsızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, ona uygun bir biçimde 'gözleyip' belirleyebilmektir (Karasar, 2004; 77). İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değer verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2004; 81). Bu çalışmada da incelenen değişkenler bağlamında, ilişkilere yönelik olarak yeterince kanıt olmadığından açıklayıcı ilişkisel desen kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Kuzey Batısında bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde 2016-2017 akademik yılı güz döneminde öğrenim gören 417 son sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken bölümlerin toplam öğrenci sayıları dikkate alınmış, bölümler arasında bir denge oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımları incelendiğinde; en üst düzeyde katılımın 64 kişi ile (%15,3) sınıf öğretmenliği, en az katılımın ise 21 kişi ile (%5) resim-iş öğretmenliği bölümlerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Eğitim Gördükleri Bölümlere Dağılımı

BÖLÜM	f	%
Yabancı Diller Eğitimi	32	7,7
Fen Bilimleri Eğitimi	33	7,9
Okulöncesi Öğretmenliği	42	10,1
Matematik Eğitimi	35	8,4
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	30	7,2
Sınıf Öğretmenliği	64	15,3
Türkçe Eğitimi	53	12,7
Sosyal Bilgiler Eğitimi	33	7,9
Özel Eğitim	30	7,2
Müzik Eğitimi	22	5,3
Resim-İş Eğitimi	21	5,0
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	22	5,3
Toplam	417	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 324'ü (%77,7) kadın, 93'ü (%22,3) erkektir. Öğretmen adaylarının yaş özellikleri incelendiğinde ise 273 kişinin (%65,5) 22-23 yaş aralığında, 106 kişinin (%25,4) 20-21 yaş aralığında, 38 kişinin (%9,1) 24 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Valenzuela, Nieto ve Saiz tarafından geliştirilen, Dönmez ve Kaya (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği ile Bacanlı (2005) tarafından geliştirilen Kişisel Kararsızlık Ölçeği (KKÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Kararsızlık Ölçeği kişilerin karar verirken benimsediği davranışları betimleyen bir ölçektir. Ölçek, Bacanlı (2005) tarafından kararsızlığı, karar verme sürecinde yaşanan güçlükleri, kararsızlığın sebebi ya da ilişkili olduğu değişkenleri betimleyen ifadelerden oluşması şeklinde üç kriterden yola çıkılarak geliştirilmiştir. KKÖ, Bacanlı (2005) tarafından bireylerin kararsızlık örüntüleri ve kararsızlık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen Kararsızlık Ölçeği (Bacanlı, 2000) revize edilerek oluşturulmuştur. Ölçek, beşli Likert tipinde (1=Hiç Uygun Değil, 2=Pek Uygun Değil, 3=Biraz Uygun, 4=Uygun, 5=Çok Uygun) puanlanan toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda **araştırmacı kararsızlık** (10 madde) ve **aceleci kararsızlık** (8 madde) diye adlandırılan iki alt ölçek belirlenmiştir (Bacanlı, 2005). Bu nedenle kişisel kararsızlığı ölçmektedir. Bu nedenle araştırmalarda ölçeğin bütününden değil, alt ölçeklerin her birinden elde edilen puanların kullanılması önerilmektedir. Bir alt ölçekten elde edilen yüksek puan o alt ölçeğin ölçtüğü kişisel kararsızlık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tümü için hesaplanan iç tutarlık katsayısı .90, araştırmacı kararsızlık için .88 ve aceleci kararsızlık için .85 olarak rapor edilmiştir (Bacanlı, 2005). Bu araştırmada araştırmacı kararsızlık alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .94, aceleci kararsızlık alt boyutu için .93 bulunmuştur.

Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği (EDMÖ) 19 maddeden ve "beklenti" ile "değer" adında iki ana alt boyuttan oluşmaktadır. İlk ana alt boyut olan "beklenti" boyutu 4

maddeden, diğer ana alt boyut olan “değer” 15 maddeden oluşmaktadır. “Değer” ana alt boyutu “başarı”, “yararlılık”, “içsel değer/ilgi değeri” ve “bedel” alt boyutlarından oluşmaktadır. İkinci ana alt boyut olan “değer” deki ilk alt boyut olan “başarı” 4 maddeden, “yararlılık” 4 maddeden, “içsel değer/ilgi değeri” 4 maddeden ve “bedel” 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 1’den 6’ya kadar Likert tipi derecelendirilmiştir (1 = “Hiç Katılmıyorum” ve 6 = “Aynen Katılıyorum”). Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin puanlaması için öncelikle her bir soruya 1’den 6’ya kadar değişen değerlerden birisi verilmektedir. Daha sonra her bir alt boyut için toplam puan elde edilip o boyuttaki madde sayısına bölünerek ortalama puan elde edilmektedir. Bu işlem ölçekte yer alan 5 alt ölçek için ayrı ayrı uygulanmaktadır.

EDMÖ’nün “beklenti” boyutunda yer alan maddeler, bireylerin görevleri başarma ihtimaline ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. “Değer” boyutunun ilk alt boyutu olan “başarı” ile ilgili maddeler, bir görevi iyi yapmanın önemini; “içsel değer” ile ilgili maddeler, görevi yapmaktan kaynaklanan hazzı; “yararlılık” ile ilgili maddeler, bir görevin bir bireyin gelecek planlarıyla nasıl uyduğunu; “bedel” ile ilgili maddeler ise, bir aktiviteyle uğraşmanın diğer aktiviteler üzerine getirmiş olduğu kısıtlamayı, aktiviteyi tamamlamak için ne kadar çaba gerektiğinin değerlendirilmesini ve bunun duygusal bedelini ifade etmektedir.

EDMÖ’nün iç tutarlık katsayısı beklenti alt boyutu için .77, değer alt boyutu için .94, değer/başarı alt boyutu için .82, değer/içsel değer-ilgi değeri alt boyutu için .86, değer/yararlılık alt boyutu için .76 ve değer/bedel alt boyutu için .81, toplamda .90 olarak hesaplanmıştır. EDMÖ’nün bu araştırmada iç tutarlık katsayısı beklenti alt boyutu için .85, değer alt boyutu için .94, değer/başarı alt boyutu için .91, değer/içsel değer-ilgi değeri alt boyutu için .91, değer/yararlılık alt boyutu için .87 ve değer/bedel alt boyutu için .85 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre hem ölçeklerin alt boyutları hem de kişisel değişkenler açısından verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplamaları yapılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere uygun olarak bulgular aşağıda detaylandırılmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin analizler neticesinde araştırmaya dahil olan öğretmen adaylarının kişisel kararsızlığın araştırıcı kararsızlık alt boyutunda $\bar{x}=27,89$ aceleci kararsızlık alt boyutunda ise $\bar{x}=19,10$ düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırıcı ve aceleci kararsızlık alt boyutlarından alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar dikkate alındığında öğretmen adaylarının karar alırken araştırma yaptıkları ve aceleci davranmadıkları ifade edilebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde yer alan demografik değişkenler tek tek ele alınarak aşağıdaki şekilde ifadelendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Kişisel Kararsızlık Düzeyleri İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Araştırmacı Kararsızlık	Kadın	324	219,65	71165,00	11617,000	-3,368	,001*
	Erkek	93	171,91	15988,00			
	Toplam	417					
Aceleci Kararsızlık	Kadın	324	214,51	69502,00	13280,000	-1,745	,081
	Erkek	93	189,80	17651,00			
	Toplam	417					

Tablo 2. incelendiğinde yapılan analizler sonucunda araştırmacı kararsızlık alt boyutu ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$U=11617,000$, $z=-3,368$ $p<0,05$, $r=568,9$]. Kadın öğretmen adaylarının (medyan=2,8, $n=324$) araştırmacı kararsızlık düzeyi, erkek öğretmen adaylarının (medyan=2,3, $n=93$) düzeylerinden daha yüksektir. Bu veriler için hesaplanan etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Aceleci kararsızlık alt boyutu ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$U=13280,000$, $z=-1,745$ $p>0,05$, $r=000$]. Kadın öğretmen adaylarının (medyan=2,25, $n=324$) araştırmacı kararsızlık düzeyi, erkek öğretmen adaylarının (medyan=2, $n=93$) düzeylerinden daha yüksektir. Ancak bu durum istatistiksel bir fark yaratmamaktadır.

Öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Kişisel Kararsızlık Düzeyleri İle Yaş Değişkeni Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi

Alt Boyutlar	Yaş Aralıkları	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	P
Araştırmacı Kararsızlık	20-21 yaş	106	220,29	1,314	2	,518
	22-23 yaş	273	204,50			
	24 ve üstü yaş	38	209,83			
	Toplam	417				
Aceleci Kararsızlık	20-21 yaş	106	209,11	,781	2	,677
	22-23 yaş	273	206,71			
	24 ve üstü yaş	38	225,13			
	Toplam	417				

Tablo 3. incelendiğinde yapılan analizler sonucunda yaşa göre öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeylerinin farklılaşmadığı saptanmıştır [araştırmacı kararsızlık için $H=1,314$, $p>0,05$; aceleci kararsızlık için $H=0,781$, $p>0,05$].

Öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeylerinin eğitim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Kişisel Kararsızlık Düzeyleri İle Eğitim Gördükleri Bölüm Değişkeni Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi

Alt Boyutlar	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	P
Araştırmacı Kararsızlık	Yabancı Diller Eğitimi	32	215,89	14,719	11	,196
	Fen Bilimleri Eğitimi	33	181,45			
	Okulöncesi Öğretmenliği	42	181,85			
	Matematik Eğitimi	35	235,36			
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	30	214,55			
	Sınıf Öğretmenliği	64	206,73			
	Türkçe Eğitimi	53	190,07			
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	33	199,52			
	Özel Eğitim	30	219,42			
	Müzik Eğitimi	22	276,68			
	Resim-İş Eğitimi	21	222,62			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	22	214,20			
	Toplam	417				

Tablo 4. incelendiğinde yapılan analizler sonucunda eğitim gördükleri bölümlere göre öğretmen adaylarının araştırmacı kararsızlık düzeylerinin farklılaşmadığı saptanmıştır [H=14,719, p>0,05].

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Kişisel Kararsızlık Düzeyleri İle Eğitim Gördükleri Bölüm Değişkeni Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi

Alt Boyutlar	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p
Aceleci Kararsızlık	Yabancı Diller Eğitimi	32	214,98	23,786	11	,014
	Fen Bilimleri Eğitimi	33	181,98			
	Okulöncesi Öğretmenliği	42	193,57			
	Matematik Eğitimi	35	237,07			
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	30	179,03			
	Sınıf Öğretmenliği	64	198,33			
	Türkçe Eğitimi	53	189,31			
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	33	226,97			
	Özel Eğitim	30	221,30			
	Müzik Eğitimi	22	307,05			
	Resim-İş Eğitimi	21	205,10			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	22	206,91			
	Toplam	417				

Tablo 5. incelendiğinde yapılan analizler sonucunda eğitim gördükleri bölümlere göre öğretmen adaylarının aceleci kararsızlık düzeylerinin farklılaştığı saptanmıştır [$H=23,786$, $p<0,05$]. Aceleci kararsızlık alt boyutu ile öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölümler arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda Müzik Eğitimi Bölümü ile diğer tüm bölümler ve Matematik Eğitimi Bölümü ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyonları beklenti ($\bar{x}=4,8429$), değer/yararlılık ($\bar{x}=5,1319$) ve değer/bedel ($\bar{x}=4,7834$) alt boyutlarında “katılıyorum”; değer ($\bar{x}=5,1741$), değer/başarı ($\bar{x}=5,3034$) ve değer/içsel değer-ilgi değeri ($\bar{x}=5,3801$) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde yer alan demografik değişkenler tek tek ele alınarak aşağıdaki şekilde ifadelendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 6.’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Motivasyon Düzeyleri İle Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Beklenti	Kadın	324	211,67	68582,50	14199,500	-,856	,392
	Erkek	93	199,68	18570,50			
	Toplam	417					
Değer	Kadın	324	204,64	66302,50	13652,500	-1,381	,167
	Erkek	93	224,20	20850,50			
	Toplam	417					
Değer/Başarı	Kadın	324	205,00	66421,00	13771,000	-1,295	,195
	Erkek	93	222,92	20732,00			
	Toplam	417					
Değer/İçsel Değer-İlgi Değeri	Kadın	324	204,27	66182,50	13532,500	-1,545	,122
	Erkek	93	225,49	20970,50			
	Toplam	417					
Değer/Yararlılık	Kadın	324	207,85	67343,50	14693,500	-,368	,713
	Erkek	93	213,01	19809,50			
	Toplam	417					
Değer/Bedel	Kadın	324	206,93	67046,50	14396,500	-,661	,509
	Erkek	93	216,20	20106,50			
	Toplam	417					

Tablo 6. incelendiğinde yapılan analizler sonucunda eleştirel düşünme motivasyon düzeylerinin alt boyutları ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark

Öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık ve eleştirel düşünme motivasyonları.

bulunmamıştır. Beklenti alt boyutunda [U=14199,500, z=-,856 p>0,05], değer alt boyutunda [U=13652,500, z=-1,381 p>0,05], değer/başarı alt boyutunda [U=13771,000, z=-1,295 p>0,05], değer/içsel değer-ilgi değeri alt boyutunda [U=13532,500, z=-1,545 p>0,05], değer/yararlılık alt boyutunda [U=14693,500, z=-,368 p>0,05], değer/bedel alt boyutunda [U=14396,500, z=-,661 p>0,05].

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyon düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Motivasyon Düzeyleri İle Yaş Değişkeni Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi

Alt Boyutlar	Yaş Aralıkları	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p
Beklenti	20-21 yaş	106	214,87	,349	2	,840
	22-23 yaş	273	206,87			
	24 ve üstü yaş	38	207,93			
	Toplam	417				
Değer	20-21 yaş	106	201,31	1,693	2	,429
	22-23 yaş	273	208,93			
	24 ve üstü yaş	38	230,92			
	Toplam	417				
Değer/Başarı	20-21 yaş	106	207,69	,324	2	,850
	22-23 yaş	273	208,07			
	24 ve üstü yaş	38	219,34			
	Toplam	417				
Değer/İçsel Değer-İlgi Değeri	20-21 yaş	106	203,85	1,182	2	,554
	22-23 yaş	273	208,40			
	24 ve üstü yaş	38	227,64			
	Toplam	417				
Değer/Yararlılık	20-21 yaş	106	205,30	2,180	2	,336
	22-23 yaş	273	206,66			
	24 ve üstü yaş	38	236,14			
	Toplam	417				
Değer/Bedel	20-21 yaş	106	194,67	2,055	2	,358
	22-23 yaş	273	213,87			
	24 ve üstü yaş	38	213,99			
	Toplam	417				

Tablo 7. incelendiğinde yapılan analizler sonucunda yaşa göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığı saptanmıştır [beklenti alt boyutu $\chi^2=0,349$ p>0,05; değer alt boyutu $\chi^2=1,693$ p>0,05; değer/başarı alt boyutu $\chi^2=0,324$ p>0,05; değer/içsel değer-ilgi değeri alt boyutu $\chi^2=1,182$ p>0,05; değer/yararlılık alt boyutu $\chi^2=2,180$ p>0,05; değer/bedel alt boyutu $\chi^2=2,055$ p>0,05].

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyon düzeylerinin eğitim gördükleri bölümlere göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 8. / Tablo 13.'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Motivasyon Düzeyleri İle Eğitim Gördükleri Bölüm Değişkeni Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi

Alt Boyutlar	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	P
Beklenti	Yabancı Diller Eğitimi	32	212,03	15,480	11	,162
	Fen Bilimleri Eğitimi	33	207,47			
	Okulöncesi Öğretmenliği	42	218,12			
	Matematik Eğitimi	35	180,10			
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	30	185,47			
	Sınıf Öğretmenliği	64	234,14			
	Türkçe Eğitimi	53	221,07			
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	33	182,65			
	Özel Eğitim	30	227,40			
	Müzik Eğitimi	22	230,82			
	Resim-İş Eğitimi	21	217,29			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	22	150,05			
	Toplam	417				

Tablo 8. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyonu beklenti alt boyutu ile eğitim gördükleri bölümler arasında yapılan analizlere göre anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2=15,480$ $p>0,05$].

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Motivasyon Düzeyleri İle Eğitim Gördükleri Bölüm Değişkeni Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi

Alt Boyutlar	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	P
Değer	Yabancı Diller Eğitimi	32	206,78	19,322	11	,056
	Fen Bilimleri Eğitimi	33	192,50			
	Okulöncesi Öğretmenliği	42	181,63			
	Matematik Eğitimi	35	171,59			
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	30	201,55			
	Sınıf Öğretmenliği	64	235,39			
	Türkçe Eğitimi	53	255,25			
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	33	191,29			
	Özel Eğitim	30	194,47			
	Müzik Eğitimi	22	212,18			
	Resim-İş Eğitimi	21	229,71			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	22	194,16			
	Toplam	417				

Tablo 9. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyonu değer alt boyutu ile eğitim gördükleri bölümler arasında yapılan analizlere göre anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2=19,322$ $p>0,05$].

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Motivasyon Düzeyleri İle Eğitim Gördükleri Bölüm Değişkeni Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi

Alt Boyutlar	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	P
Değer/Başarı	Yabancı Diller Eğitimi	32	206,67	25,559	11	,008
	Fen Bilimleri Eğitimi	33	193,92			
	Okulöncesi Öğretmenliği	42	190,55			
	Matematik Eğitimi	35	187,34			
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	30	210,15			
	Sınıf Öğretmenliği	64	230,64			
	Türkçe Eğitimi	53	267,67			
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	33	173,09			
	Özel Eğitim	30	181,28			
	Müzik Eğitimi	22	180,75			
	Resim-İş Eğitimi	21	235,21			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	22	193,70			
	Toplam	417				

Tablo 10. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyonu değer/başarı alt boyutu ile eğitim gördükleri bölümler arasında yapılan analizlere göre anlamlı bir fark vardır [$\chi^2=25,559$ $p<0,05$].

Değer/başarı alt boyutu ile öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölümler arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalarda Türkçe Eğitimi Bölümü ile Sınıf Öğretmenliği ve Resim-İş Eğitimi Bölümü hariç diğer bölümler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca Sınıf Öğretmenliği Bölümü ile Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümleri arasında da anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Motivasyon Düzeyleri İle Eğitim Gördükleri Bölüm Değişkeni Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi

Alt Boyutlar	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p
Değer/İçsel Değer-İlgi Değeri	Yabancı Diller Eğitimi	32	201,91	23,822	11	,014
	Fen Bilimleri Eğitimi	33	184,06			
	Okulöncesi Öğretmenliği	42	177,74			
	Matematik Eğitimi	35	198,59			
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	30	243,22			
	Sınıf Öğretmenliği	64	232,09			
	Türkçe Eğitimi	53	258,22			
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	33	177,45			
	Özel Eğitim	30	183,87			
	Müzik Eğitimi	22	194,82			
	Resim-İş Eğitimi	21	209,81			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	22	195,59			

Tablo 11. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyonu değer/içsel değer-ilgi değeri alt boyutu ile eğitim gördükleri bölümler arasında yapılan analizlere göre anlamlı bir fark vardır [$\chi^2=23,822$ $p<0,05$].

Değer/içsel değer-ilgi değeri alt boyutu ile öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölümler arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalarda Türkçe Eğitimi Bölümü ile Fen Bilimleri, Okulöncesi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Özel Eğitim, Müzik ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümleri arasında; Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü ile Okulöncesi, Sosyal Bilgiler ve Özel Eğitim bölümleri arasında; Sınıf Öğretmenliği Bölümü ile Okulöncesi, Sosyal Bilgiler ve Özel Eğitim bölümleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Motivasyon Düzeyleri İle Eğitim Gördükleri Bölüm Değişkeni Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi

Alt Boyutlar	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p
Değer/Yararlılık	Yabancı Diller Eğitimi	32	203,92	12,870	11	,302
	Fen Bilimleri Eğitimi	33	212,09			
	Okulöncesi Öğretmenliği	42	196,05			
	Matematik Eğitimi	35	166,26			
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	30	189,37			
	Sınıf Öğretmenliği	64	238,30			
	Türkçe Eğitimi	53	233,31			
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	33	201,52			
	Özel Eğitim	30	193,23			
	Müzik Eğitimi	22	215,20			
	Resim-İş Eğitimi	21	219,02			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	22	204,39			
	Toplam	417				

Tablo 12. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyonu değer/yararlılık alt boyutu ile eğitim gördükleri bölümler arasında yapılan analizlere göre anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2=12,870$ $p>0,05$].

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Motivasyon Düzeyleri İle Eğitim Gördükleri Bölüm Değişkeni Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi

Alt Boyutlar	Bölümler	N	Sıra Ortalaması	χ^2	df	p
	Yabancı Diller Eğitimi	32	209,92			
	Fen Bilimleri Eğitimi	33	197,42			
	Okulöncesi Öğretmenliği	42	183,30			
	Matematik Eğitimi	35	183,83			
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	30	166,52			
	Sınıf Öğretmenliği	64	229,88			
Değer/Bedel	Türkçe Eğitimi	53	219,65	15,578	11	,158
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	33	206,94			
	Özel Eğitim	30	216,97			
	Müzik Eğitimi	22	261,70			
	Resim-İş Eğitimi	21	235,02			
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	22	200,36			
	Toplam	417				

Tablo 13. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyonu değer/bedel alt boyutu ile eğitim gördükleri bölümler arasında yapılan analizlere göre anlamlı bir fark yoktur [$\chi^2=15,578$ $p>0,05$].

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyonları ile kişisel kararsızlık düzeyleri arasındaki ilişki Spearman sıra farkları korelasyonu ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 14.'de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Motivasyonları İle Kişisel Kararsızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Sıra Farkları Korelasyonu

	Beklenti	Değer	Değer/Başarı	Değer/İçsel Değer-İlgi Değeri	Değer/Yararlılık	Değer/Bedel
Araştırmacı Kararsızlık	r -,15**	-,19**	-,13**	-,13**	-,20**	-,13**
	p ,002	,000	,008	,006	,000	,008
Aceleci Kararsızlık	r -,25**	-,32**	-,28**	-,21**	-,32**	-,20**
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tablo 14. incelendiğinde Kişisel Kararsızlık Ölçeği'nin aceleci kararsızlık alt boyutu ile Eleştirel Düşünme Motivasyonu ölçeğinin değer ($r=-,32$ / $p<,05$) ve değer/yararlılık ($r=-,32$ / $p<,05$) alt boyutları arasında negatif orta düzeyde anlamlı; diğer alt boyutları (beklenti $r=-,25$ / $p<,05$; değer/başarı $r=-,28$ / $p<,05$; değer/içsel değer-ilgi değeri $r=-,21$ / $p<,05$; değer/bedel $r=-,20$ / $p<,05$) arasında yine negatif düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kişisel Kararsızlık Ölçeği'nin araştırmacı kararsızlık alt boyutu ile Eleştirel Düşünme Motivasyonu ölçeğinin tüm alt boyutları (beklenti $r=-,15$ / $p<,05$; değer $r=-,19$ / $p<,05$;

değer/başarı $r=-,13 / p<,05$; değer/içsel değer-ilgi değeri $r=-,13 / p<,05$; değer/yararlılık ($r=-,20 / p<,05$; değer/bedel $r=-,13 / p<,05$) arasında negatif düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bilinçli veya bilinçsiz olsun her insanın zaman zaman karar vermek durumunda kaldığını belirten Hammond ve diğerleri (1998), verilen her kararın hayatı şekillendirdiği kanısındadır. Çünkü hayat boyu karşılaşılabilecek kararların çoğu kolay ve belirgin çözümleri olmayan, kişide kararsızlık meydana getirebilecek kararlardır. Aynı zamanda bu kararların yüksek riskleri ve ciddi sonuçları vardır. Bunun içindir ki bazen insanlar belirsizlikten dolayı ya çok çabuk karar verirler veya keyfi kararlar alırlar ya da uzun süre kararsız kalırlar. Sonuçta verilen karar ise vasat bir seçim olur (Akt. Özkan, 1998; 2-3).

Kararsızlık, bir eylemi, düşünceye gelen bir aksiyonu ortaya koyma esnasında ister bir anlık, isterse uzun süreli olsun, insanı bloke edip adeta bitkisel hayata sokar. Bu duruma girildiğinde konunun basit ya da zor olması fark etmeyecek, hiçbir kıpırdama olmayacak ve bir çeşit şok yaşanacaktır. Kararsızlığın getirdiği bir sürü acaba, kişiyi başka bir boyuta sürükleyecek, kuşkulu, evhamlı bir insan hüviyetine sokacaktır. Hayatın her karesinde kendini gösteren bu durum, bazen kısa bazen de uzun süre devam etmektedir. Kişinin özgüven duygusunu yok ettiği gibi, insanın toplum içinde de pasif ve istikrarsız kalmasına sebep olur. Kararsızlık yaşayan bir insanın bir problemi çözmesi beklenemez. Zira donuklaşan beyin hücreleri karar verme yetisini kendi kendine önlemiş durumdadır. Bu nitelikteki insanların olayları anlayabilmesi, geniş planda düşünebilmesi, mümkün görülmemektedir (Yüksel, 2000; 2).

Kendi başına karar verememe, seçimlerini başkalarına bırakma, başkalarının beklentilerine, tercih ve planlarına öncelik verme zorunluluğu duyma, kararın sorumluluğunu almaktan kaçınma ve başkalarının kendi adına karar vermesini bekleme önemli bir kişilik sorunudur.

Karar verme durumu, bir düşünme sonucu alınan kararlardır. Anlık kararlar alıp sonuçlarına katlanmak yerine, düşünme, özellikle eleştirel düşünme süreçlerini işlevselleştirip kararlar vermenin bireyin lehine bir durum sergileyebileceği söylenebilir. Dolayısıyla hayatta düşünme süzgeçlerinden geçirilmiş ve bilinçli kararların oranını arttırmak gerekmektedir. Düşüncelerin kalite düzeyini arttırmada rolü yadsınamayacak olan eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünmedir (Özden, 1999). Karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmada önemli bir misyona sahip olan öğretmen adaylarının öncelikle kendilerinin bu becerilerle donanık olarak yetişmeleri gerekmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan ilki öğretmen adaylarının kişisel kararsızlığın araştırmacı kararsızlık boyutunda biraz uygun, aceleci kararsızlık alt boyutunda ise pek uygun değil düzeyinde bulduklarıdır. Düzeylerin düşük olması, öğretmen adaylarının kararsızlık yaşama durumlarının düşük olduğu anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının karar verirken araştırma yaptıkları ve aceleci davranmadıkları söylenebilir. Hem hizmet öncesi eğitim aşamasında hem de - araştırmaya katılan bireylerin 4. sınıf olmaları dikkate alındığında- mezun olduktan sonra hizmet aşamasında öğretmen adaylarının bu özelliklere sahip olmaları önemli görülebilir.

Öğretmen adayları/öğretmenler her an problem durumlarıyla karşılaşmakta, her an karar verme durumunda kalmaktadırlar. Öğrencilerinde istendik davranış değişikliğini oluşturmak için, doyuma ulaşacakları bir meslek hayatı için karar verirken yeterli ve etkili araştırma yapmaları, ani karar vermeden karar verme sürecini gerektiği kadar uzatabilmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmen adaylarındaki kararsızlık düzeyi yani bu dönemdeki öğrencilerin yüksek derecede kararlılık sergilememeleri de öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün kariyerleri konusunda kararsızlığa düşmeleri ve karar vermekte birtakım güçlük yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir (Gordon, 2007).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan ikincisi öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile aceleci kararsızlık alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken, araştırmacı kararsızlık alt boyutunda bu farkın manidar olmasıdır. Sarı (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Sarı (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin aceleci kararsızlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t(318)=-0,24$ $p>0,05$). Erkek üniversite öğrencilerinin aceleci kararsızlık düzeyleri ($\bar{x}=17,78$), kadın üniversite öğrencilerinden ($\bar{x}=17,60$) daha yüksektir. Kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin aceleci kararsızlık puan ortalamaları arasındaki bu fark istatistiki bakımdan anlamlı bulunmamaktadır. Aceleci kararsızlık alt boyutunda kadın ve erkek üniversite öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur (Sarı, 2007). Kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin araştırmacı kararsızlıkları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(318)=3,13$ $p<0,05$). Kadın üniversite öğrencilerinin araştırmacı kararsızlıkları ($\bar{x}=25,73$), erkek üniversite öğrencilerinden ($\bar{x}=22,82$) daha yüksektir. Kadın üniversite öğrencileri erkek öğrencilere göre daha çok araştırmacı kararsızlık göstermektedirler (Sarı, 2007). Karar verme becerisi, dinamik ve karmaşık bir süreci ifade ederken değerlere, kişiler arası ilişkilere, kültürel sınırlamalara ve kısıtlamalara, sosyal ve psikolojik durumların değişimine vb. bağlıdır (Yalçınkaya Dulkadiroğlu ve Şanlı, 2003). Bu araştırmada da doğu toplumlarında olduğu gibi Türk toplumunun yapısı, araştırmacı kararsızlık bağlamında bu farkın çıkmasına neden olmuş olabilir İlkcaracan, 1998; Arslan, 2015; T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Politika Dokümanı, 2008; Özyadınlık, 2014; Orhan,2014 ve Demirgöz Bal, 2014).

Oysa Arslan (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarının tam tersi bir özellik göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır. Aceleci kararsızlık alt boyutunda erkek öğrencilerin lehine $p<0,05$ düzeyinde anlamlı fark elde edilmiştir. Kadın öğrencilerin ortalaması (18,92) iken, erkek öğrencilerin ortalaması (19,09) olarak daha yüksek bulunmuştur. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla karar verirken daha aceleci davrandıkları söylenebilir (Arslan, 2007). Aceleci kararsızlık alt boyutunda erkek öğrencilerin puanları yüksek bulunmuştur. Bu farklılığın nedeni, kadınların karar verirken çevrenin beklentilerine daha duyarlı olmalarından ve beklentilerini gerçekleştirme hususunda erkeklerden daha fazla sorumluluk duymalarından dolayı daha dikkatli karar verme eğiliminden kaynaklandığı düşünülmektedir (Arslan, 2007).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan üçüncüsü öğretmen adaylarının yaşları ile kişisel kararsızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamasıdır. Arslan (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Arslan (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre yaş değişkenine göre araştırmacı kararsızlık alt boyutunda 18-22 yaş aralığında ortalama

(25,33), 23-27 yaş aralığında ise (25,86) olarak bulunmuştur. Aceleci kararsızlık alt boyutunda 18-22 yaş aralığında ortalama (18,95), 23-27 yaş aralığında ise (19,56) olarak bulunmuştur. Elde edilen bulguların hiç biri $p < 0.05$ düzeyinde manidar değildir. Dolayısıyla yaşları büyük olan öğrencilerin kişisel kararsızlık düzeyinin daha yüksek olduğu varsayımı bu sonuçla reddedilmiştir (Arslan, 2007). Bu araştırmada, kararsızlık bağlamında öğretmen adaylarında yaşa göre anlamlı bir fark bulunmasa da yaş ilerledikçe kararsızlık durumunun artıyor olması, dikkat çekicidir. Yaşla birlikte artan bilgi ve deneyim zenginliği, seçim yapma zorluğu, ayrıntılı düşünme gibi nedenlerin de bu duruma yol açtığı düşünülebilir. Zira Eğinli Temel (2009)'e göre kişinin içinde bulunduğu yaşı ve yaşam dönemi, kişinin tutumları, davranışları ve kararları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan dördüncüsü öğretmen adaylarının eğitim gördükleri bölüm ile araştırıcı kararsızlık boyutunda bir fark bulunmazken, aceleci kararsızlık boyutunda Müzik Eğitimi Bölümü ile diğer tüm bölümler ve Matematik Eğitimi Bölümü ile Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmasıdır. Bu duruma, bölümlerde uygulanan ya da örtük programların etkisi olduğu söylenebilir. Örneğin sanat yönü ağır basan Müzik Bölümü öğretmen adaylarının karar durumlarında aynı zamanda karar stratejilerini kullanmada sıkıntı yaşadıkları ya da sanat alanının da kendilerine yüklemiş olduğu duygusal yönün ağır basmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan beşincisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyon düzeylerinin beklenti, değer/yararlılık ve değer/bedel alt boyutlarında “katılıyorum”; değer, değer/başarı ve değer/içsel değer-ilgi değeri “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme, bireylerin olaylara bakış açısını, çevrelerinde olup bitenlere ilişkin değerlendirmelerini ve karar verme sürecini etkileyen oldukça önemli bir bilişsel beceridir. İjaiya ve Fasasi (2011)'ye göre eleştirel düşünme, bilgi işleme ile ilişkili olan amaçlı, karmaşık ve yargılayıcı problem çözme ve karar vermeye atfedildiği gibi üst düzey bir akıl yürütmedir (Akt. Yüksel, Sarı Uzun ve Dost, 2013). Dolayısıyla öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyonlarının ortanın üstünde olması bilginin kazanılması ve kullanılması açısından kabul edilebilir bir düzeydir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan altıncısı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyon düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamasıdır. Kaya (1997), Kürüm (2002), Özdemir (2005), Akar ve Akar (2007), Çekiç (2007), Ay ve Akgöl (2008), Çetin (2008), Genç (2008), Saçlı ve Demirhan (2008), Şen (2009), Tümkaya (2011), Yüksel, Sarı Uzun ve Dost (2013), Aypek Arslan (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların sonuçları, bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bununla birlikte, eleştirel düşünme becerisinin kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Gülveren, 2007; Yıldırım, 2005; Zayıf, 2008). Kartal (2012) ise fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinde; erkek öğrencilerin toplam puanlarının kadın öğrencilerden yüksek olduğunu, yani erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ve özellikle bunun açık fikirlilik ve doğruyu arama boyutlarından kaynaklandığını bulgulamıştır. Eleştirel düşünmenin özellikleri şu şekilde

sıralanmaktadır: 1. Değişkenler arasında mantıksal açıdan anlamlı ilişkiler kurma, anlamsız bağlantıları eleme. 2. Bir bilgi kümesinden yeni bilgiler üretmek, geliştirilen çözüm önerilerinin geçerliklerini doğrulama ve yanlışlama, 3. Düşünme süreçlerine yaratıcılık, esneklik ve geliştirilebilirlik becerisi yansıtma, 4. Soruna çok boyutlu ve bütünsel yaklaşma, 5. Değişkenler arasında anlamsal ve yapısal tutarlılık taşıyan ilişkiler kurarak bunları uygun sayı ve nitelikte gözlemlerle ardışık olarak test etme, 6. Doğrulanana denece sonuçlarına göre aşamalı olarak problem alanını sınırlandırma, sorunu tanımlama ve geçerli çözümleri raporlaştırma (Aydın, 2000; 138, Akt. Şen, 2009). Bu çalışmada ortaya çıkan eleştirel düşünme motivasyonunun cinsiyet değişkeninden bağımsız bir özellik göstermesi, başka bir ifadeyle, kadın ya da erkek her öğretmen adayının sayılan bu özelliklere sahip olması beklenen ve istenen bir durumdur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yedincisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyon düzeyleri ile yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamasıdır. Şen (2009)'in yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yaş aralıklarına göre eleştirel düşünme tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumun sebebini, öğretmen adaylarının birbirine yakın yaş aralıklarında olmaları şeklinde yorumlamıştır. Akar (2007) yaptığı çalışmada, yaşın eleştirel düşünme becerisinde belirleyici bir rol üstlenmediğini belirtmektedir. Ancak öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri sınıf düzeyi değişkeni bakımından değerlendirildiğinde, farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Akar (2007) ve Gülveren (2007), eğitim fakültesi öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisinde daha iyi olduğunu, sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünme becerisinde azalma olduğunu ifade etmektedir. Kürüm (2002) de öğretmenin adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin yaşlarına göre farklılık gösterdiğini, yaş küçük olanların düşünme becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yüksel, Sarı Uzun ve Dost (2013) ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermediğini tespit etmişlerdir. Branch (2000) bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kullandıklarını gösteren yedi özelliğin bulunduğunu ve bunlar; meraklı olma, açık görüşlü olma, çözümleyici olma, sistematik olma, entelektüel olgunluğa sahip olma, doğruyu arama, özgüven sahibi olma şeklinde belirtmiştir (Akt. Aliustaoğlu ve Tuna, 2015). Bu özellikler öğretmen adaylarının her yaşta sahip olması gereken özellikler olarak düşünülebilir. Bütün bu çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde, eleştirel düşünme becerisinin yaş değişkeni boyutunun daha detaylı incelemeye muhtaç olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan sekizincisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyon düzeylerinin beklenti ve değer boyutları ile eğitim gördükleri bölümler arasında anlamlı bir fark bulunmamasıdır. Değer boyutunun alt boyutları dikkate alındığında ise değer/yararlılık ile değer/bedel alt boyutlarında bir farka rastlanmamış, ancak değer/başarı ve değer/içsel değer- ilgi değeri alt boyutlarında farklılıklar tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımda bulunmanın yanı sıra kararın dayandığı delilsel, kavramsal, metotsal, ölçütsel ya da içeriksel değerlendirmelerin açıklamasıyla sonuçlanan öz düzenleyici, amaca yönelik bir karar mekanizmasıdır (Facione, 1990; Akt. Beşoluk ve Önder, 2010). Valenzuela ve diğerleri (2011), motivasyon konusunu Eccles ve Wigfield (2002)'in geliştirdiği Beklenti/Değer teorisini temel alarak çalışmışlardır. Bu teoride önerilen modelin ilk unsuru olan *beklenti*, bir kişinin bir görevi yeterli seviyede yapabilmesine yönelik beklentisidir. İkinci unsur olan *değer* ise, bir göreve verilen değeri ifade etmektedir

(Valenzuela ve diğerleri, 2011). Bu bağlamda eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde eğitim gören öğretmen adaylarının kendi alanlarına ilişkin beklenti ve değer açısından aynı görüşe sahip olmaları sevindiricidir. Çünkü bu bir anlamda her öğretmen adayının kendi bölümünü önemli ve değerli kabul etmesi anlamına gelmektedir. Bir görevin değeri dört alt unsurdan oluşmaktadır: başarı, ilgi, yararlılık ve bedel. İlk unsur olan *başarı*, bir görevi iyi yapmanın önemidir. İkinci unsur olan *içsel değer/ilgi değeri*, bir görevi uygulamaktan alınan keyiftir (Valenzuela ve diğerleri, 2011). Bu iki alt boyutta eğitim görülen bölümler arasında farklılığın ortaya çıkması farklı alanların uygulamasındaki kolaylık ya da zorluklarla ilişkilendirilebilir. Üçüncü unsur olan *yararlılık*, bir görevin bir bireyin gelecek planlarıyla nasıl uyduğunu ifade etmektedir. Dördüncü unsur olan *bedel* ise, bir görevi gerçekleştirme kararının diğer görevlerin yerine getirilme ihtimalindeki kısıtlama anlamına gelmektedir (Valenzuela ve diğerleri, 2011). Bu iki alt boyutta eğitim görülen bölümler arasında farklılığın ortaya çıkmaması da öğretmen adaylarının hem gelecek planları hem de kendilerini geliştirme açısından farklı bölümlerde bulunmalarının bir etkisi olmadığını gösterebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan sonuncusu kişisel kararsızlığın aceleci kararsızlık alt boyutu ile eleştirel düşünme motivasyonunun değer ve değer/yararlılık alt boyutları arasında negatif orta düzeyde anlamlı; diğer alt boyutları arasında yine negatif düşük düzeyde anlamlı ilişki görülmesidir. Yine kişisel kararsızlığın araştırmacı kararsızlık alt boyutu ile eleştirel düşünme motivasyonunun tüm alt boyutları arasında negatif düşük düzeyde anlamlı ilişki görülmektedir. Düşünme becerileriyle ilgili tanımlarda ortak olarak problem çözüme ve karar verme süreçlerinden söz edildiği dikkat çekmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Problem çözüme süreci ve eleştirel düşünme bileşenleri karşılaştırıldığında da problem çözüme ile çıkarımda bulunmanın örtüştüğü görülmektedir (Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Ennis (1989) eleştirel düşünmenin üç aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Ennis'e göre, birinci aşamada eleştirel düşünme diğer insanlarla ve çevre ile etkileşime girerek problem çözüme ile başlar. İkinci aşamada ise, mevcut bilgiler ile ilişki kurularak akıl yürütme süreci devreye girer, tümevarım-tümdengelim ve karar verme yoluyla çıkarımlarda bulunma söz konusu olur. Son aşamada ise, eleştirel düşünme bireyin inanıp inanmayacağı durumlar konusunda bir karara varması ile sonuçlanır (Akt. Yüksel, Sarı Uzun ve Dost, 2013). Bu bağlamda kişisel kararsızlık ile eleştirel düşünme motivasyonu arasında düşük ve orta düzeyde tespit edilen ilişkinin varlığı doğal kabul edilebilir. Çünkü eleştirel düşünme motivasyonu arttıkça kararsızlık düzeyi azalmaktadır. Başka bir ifadeyle

4.1. Öneriler

Öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeylerini ortaya koymak; onların eleştirel düşünme motivasyonlarını tespit etmek ve kişisel kararsızlık düzeyleri ile eleştirel düşünme motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının karar verirken araştırma yaptıkları ve aceleci davranmadıkları bulgulanmıştır. Ancak bu düzey yüksek derecede kararlılık sergileme açısından yine de düşük kalmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri her derste tam bir kararlılık içeren davranış sergilemelerini sağlayacak programın en önemli uygulama ögesi olan ve hedeflere nasıl ulaşılması gerektiğini kılavuzlayan eğitim

durumları (örneğin genel kültür, alan ve mesleki problem durumları) ile karşı karşıya getirilmeleri önerilebilir.

Araştırmacı kararsızlık alt boyutu ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın öğretmen adaylarının araştırmacı kararsızlık düzeyi, erkek öğretmen adaylarının düzeylerinden daha yüksektir. Programın en önemli temellerinden biri olan toplumsal temel bağlamında Türk toplumunun kültürel özellikleri ve araştırmanın bu bulgusu düşünüldüğünde kadınların da araştırma sürecinde daha aktif rol almaları, girişkenlik, liderlik, karar verme becerilerini geliştirici ve kullanmaya teşvik edici eğitim durumları düzenlenebilir.

Öğretmen adaylarının yaşları ile kişisel kararsızlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmasa da yaş ilerledikçe kararsızlık durumunun artıyor olması, dikkat çekicidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının yaşla birlikte artan bilgi ve deneyimlerini kullanabilecekleri daha karmaşık problem durumlarıyla karşı karşıya getirilmeleri onların karar verme davranışlarını geliştirebilir.

Araştırma sonucunda özellikle Müzik Eğitimi Bölümü ile diğer tüm bölümler arasında aceleci kararsızlık alt boyutunda fark çıkmıştır. Müzik Eğitimi Bölümünün öğretim programının psikomotor ve duyuşsal ağırlıklı hedefleri kapsamaktadır. Ancak karar verme sürecindeki seçim yapma, düşünme, tartışma vb. pek çok eylemler büyük oranda bilişsel bir yapı göstermektedir. Bu bağlamda müzik eğitimi programında yer alan genel kültür, meslek bilgisi ve pedagojik formasyon dersi ayrımı yapılmaksızın karar verme süreçlerinin etkili ve verimli işletildiği eğitim durumları düzenlenebilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme motivasyonlarının ortanın üstünde olması kabul edilebilir bir düzeydir ancak yeterli değildir. Öğretmen adaylarına sorunu anlamak için birden fazla yöntem ve çözmek için de farklı bakış açıları olabileceği kazandırılmalıdır. Bunun için iyi soru sorma, varolan bilgiyi kullanabileceği problem durumları yaratma, işbirliği ve iletişimi gerektirme, insan hakları ve ilişkilerine duyarlı olma vb. davranışları içeren eğitim durumları düzenlenebilir.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık durumları ile eleştirel düşünme motivasyonları arasında anlamlı düzeyde ilişkilendiğini ortaya koyması açısından önemlidir. Ders öğretim elemanları genelde eleştirel düşünme özel de ise kişisel karar verme becerilerini olumlu yönde etkilemek amacıyla planlanan eğitim durumlarında, dilemmalı, karar vermeyi gerektirecek senaryo tabanlı öğrenme durumlarını (örneğin, ilgi uyandırıcı materyaller ve öğrencilerin dersteki konuya/konulara yönelik ön bilgi düzeyleriyle neyi ya da neleri öğrenmeyi hedefledikleri arasındaki bilgi boşluğuna odaklanarak hazırlanmış bulmacalar, örnek olaylar vb.) gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Öğretmen adaylarının ilgili değişkenlerdeki yeterlik düzeylerinin artırılması açısından bu tür uygulamaların önemli doğurguları olacağı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının karar verme becerilerini geliştirici etkinlikler, öğrenme-öğretme süreçlerinin planlama ve uygulama aşamalarında işe koşulmalıdır. Nitekim Ersever (1996) de, karar vermeye ilişkin becerilerin, oluşturulacak eğitim programları ve etkileşim grupları ile geliştirilebilecek bir beceri olduğuna değinmiştir. Bu bağlamda program geliştirme çalışmalarında karar verme becerilerini geliştirici kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme etkinlikleri düzenlenebilir.

Araştırmanın çalışma grubunu 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Bunun anlamı, araştırmada elde edilen bulguların ilköğretim ya da ortaöğretim düzeylerinde öğrenim gören öğrencilere genellenemeyeceğidir. Dolayısıyla gelecekte yalnızca üniversitelerin eğitim fakültesi 4. sınıflarında öğrenim gören öğrencileri değil, ilköğretim ve/veya ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencileri de kapsayan araştırmalar yapılmalıdır.

Yukarıdaki örneklerden hareketle gerçekleştirilecek araştırmaların, öğrencilerin bu iki özellik açısından düzeylerinin ders başarısını farklı eğitim kademelerinde nasıl açıkladığına ilişkin daha kapsamlı ve ayrıntılı sonuçlar ortaya koyma potansiyeline sahip oldukları söylenebilir.

Karar verme becerileri ile eleştirel düşünme motivasyonunun zaman içinde değişim ve gelişim durumlarını tespit etmeye yardımcı olacak boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerine göre eleştirel düşünme motivasyonları ile kararsızlık durumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ancak hem eleştirel düşünme hem de kararsızlık; ilgi, merak, özyönetim, derin düşünme, kişilik, mizaç türleri vb. birçok değişkenle de ilişkilenebilir ve değişkenler birbirlerini etkileme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla gelecekte söz konusu değişkenlerin farklı değişkenlerle ilişkileri nasıl ve ne yönde etkilediklerinin incelendiği araştırmalardan elde edilecek olan bulguların, bu araştırmadan elde edilenlerin çerçevesini önemli ölçüde genişletecekleri ifade edilebilir.

Son olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgular nicel araştırma yöntem ve tekniklerine dayalı olarak elde edilmiştir. Bu yaklaşım, elde edilen bulguların geçerliği, güvenilirliği ve genellenebilirliği açısından önemli avantajlar içermesine rağmen, verilerin derinlemesine bir biçimde incelenmesine olanak sağlaması açısından sınırlıdır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda hem nitel, hem de nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerin tercih edilmesi, değinilen sınırlılığın aşılması bakımından önemli olabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, C. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çokkültürlülük değerlerini yordama düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 18, Sayı 1, Nisan, Sayfa 741-762.
- Aliustaoğlu ve Tuna (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Kastamonu Üniversitesi örneği). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 4, Eylül 2015, s. 131-142.
- Arslan, Ç. (2007). *Üniversite öğrencilerinin sürekli kaygı ve kişisel kararsızlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Konya.
- Arslan, F. (2015). 21. Yüzyılda kadın hakları. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*. Volume: 1(3).
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (2), 65-75.
- Aypek Arslan, A. (2016). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet faktörü kapsamında eleştirel düşünme eğilim düzeyleri. *Ulakbilge*, Cilt 4, Sayı 8, Volume 4, Issue 8.
- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Education and Science*. Vol.39, No:173.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 679–693.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal Cinsiyet Olgusu ve Türkiye’de Kadınlık. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16 (Özel Sayı I): 108-114.
- Burnett, P. C. (1991). Decision-making style and self-concept. *Australian Psychologist*. 26. 55-58.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 93-108.
- Davidson, B. W. (1998). Comments on Dwight Atkinson’s “A critical approach to critical thinking in TESOL”: A case for critical thinking in the English language classroom. *TESOL Quarterly*, 32(1), 119-123.
- Dehghani, M., Mirdoraghi, F. & Pakmehr, H. (2011). The role of graduate students’ achievement goals in their critical thinking disposition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2426-2430.
- Demirgöz Bal, M.(2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genel bakış. *Kashed*. 1(1):15-28

- Eğinli Temel A. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu: kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 23, Sayı: 3, 2009 35
- Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Ersever, Ö. H. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Fahim, M., & Hajimaghsoodi, A. (2014). The relationship between motivation and critical thinking ability of Iranian EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 5(2), 605-619.
- Ghaemi, H. & Taherian, R. (2011). The role of critical thinking in EFL teachers' teaching success. *Modern Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 8-22.
- Genç, S. Z. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 89-116.
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2011). Indecisiveness and Big Five personality factors: Relationship and specificity. *Personality and Individual Differences*, 50, 1023-1028.
- Gigerenzer, G. (1991). From tools to theories: A heuristic of discovery in cognitive psychology. *Psychological Review*, 98(2), 254-267.
- Gordon, V. N. (2007). *The undecided college students: An academic and career advising challenge* (Third Edition). Springfield, IL: Charles C Thomas
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2).
- Kökdemir (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Kuzgun, Y. (1992). Karar stratejileri ölçeği: geliştirilmesi ve standardizasyonu. VII. Ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- O'Hare, L. & McGuinness, C. (2009). Measuring critical thinking, intelligence, and academic performance in psychology undergraduates. *The Irish Journal of Psychology*, 30(3-4), 123-131.
- Özaydınlık, Kevser (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. Sayı: 33.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Öztemel, K. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Çalışma Anlayışının Yordayıcıları Olarak Kişisel Kararsızlık ve Öz Saygı. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Türkiye.
- Paul ve Elder. http://www.criticalthinking.org/files/SAM_FR_ConceptsLOCK.pdf. 09.02.2017 tarihinde erişildi.
- Phillips, S. D., Paziienza, N. J. ve Ferrin, H. H. (1984). Decision-making styles and problem-solving appraisal. *Journal of Counseling Psychology*, 31. 497-502.
- Potworowski, G. A. (2010). *Varieties of Indecisive Experience: Explaining the Tendency to Not Make Timely and Stable Decisions* (Unpublished doctoral dissertation).
- Rassin, E., & Muris, P. (2005). To be or not to be indecisive: Gender differences, correlations with obsessive-compulsive complaints, and behavioural manifestation. *Personality and Individual Differences*, 38, 1175-1181.
- Saçlı, F. ve Demirhan, G. (2008). beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 19 (2), 92-110.
- Sarı, E. (2007). Türk üniversite öğrencilerinin aceleci, araştırmacı ve genel kararsızlık biçimlerinin kendilik saygısı düzeylerine etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*. 7(2) • Mayıs / May 2007 • 897-926.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *ZfWT Vol. 1, No.2*.
- Tatlıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 1, Mart 2014, s. 150-170.
- Tümkaya, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 215-234.
- Valenzuela J., Nieto A. M., Saiz C. (2011). Critical Thinking Motivational Scale: a contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 823-828. ISSN: 1696-2095.
- Wang, Y. H. (2009). Incorporating critical thinking skills into an English conversation program. *European Journal of Social Sciences*, 11(1), 51-60.
- Yalçinkaya Dulkadiroğlu H. ve Şanlı N. (2003). İlköğretim Okulu 11-16 Yaş Öğrencilerinin Ailede Karar Vermeye Katılımı Konusundaki Görüşleri. *Milli eğitim Dergisi*. Sayı:157
- Yetki ve karar alma sürecinde kadın (2008). T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü Politika Dokümanı. Ankara.

Yüksel, N. S., Sarı Uzun, M., Dost, Ş. (2013). Matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı (1)*, 393-403.

Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Individuals have been always confronted with the problems about which they have to take decisions since their births. Decisions, which can be defined as the final judgment as a result of a certain thinking process, give important responsibilities to the individual since they entail to make a selection among some options. It is obvious that the ability to take a healthy decision has certain processes in it. For instance, due to the anxiety, lack of self-efficacy and critical thinking, personal structure, inexperience or lack of giving a decision resulting with negative experiences, individuals may sometimes have difficulties about giving a decision which entails the individual to determine the expected result, to collect data about options, to think advantages and disadvantages of each option and which is also one of the most important abilities of the 21st century. The individual's status of being undecided in the situation in which s/he must give a decision causes discomfort both for the individual and also for the people around him/her. In fact, the state of giving a decision is the product of thinking.

The quality thinking can only be realized with education though thinking is quite natural just like breathing and nutrition. It can be said that, giving a decision by mobilizing the thinking processes put a favorable result for the individual, instead of taking instant decisions and consenting to its undesirable results. Therefore, taking a conscious decision at the end of a thinking process has become one of the most important abilities of the 21st century world. The aim of the present study within this context is consisted of three dimensions. The aim of the study is to reveal the levels of personal indecisiveness of prospective teachers; to determine the prospective teachers' thinking motivations and to determine if there is a relation between the prospective teachers' personal indecisiveness and critical thinking motivations.

2. Method

The present study is limited with the data, collected from the senior students, enrolled in the Faculty of Education of a state university located in the North-West of the Black Sea region in the academic year of 2016-2017 and with the factors being involved in the Personal Indecisiveness Scale and Critical Thinking Disposition Scale. Relational screening model was used in the study. Discovery relational screening model was used since there was not sufficient evidence about the relations with regards to the investigated variables in the present study. The study group consisted of 417 senior students, majoring in diverse programs in the Faculty of Education. A great effort was made to make a balance among the programs while composing the study group, considering the total student numbers of the programs.

On investigating the distribution of prospective teachers according to the departments, it can be seen that the highest level participation is from the Department of Classroom Teaching with 64 students (15,3 %), the lowest participation is from the Department of Art Teaching with 21 students (5 %). Critical Thinking Motivation Scale, which was developed by Valenzuela, Nieto and Saiz and adapted to Turkish by Dönmez and Kaya (2016) and Personal Indecisiveness Scale which was developed by Bacanlı (2005) were used in the data collection procedure. Normality of the data distribution in the study was tested by Kolmogorov Smirnov. According to the results, it was seen that the data were

distributed normally neither for sub-dimensions of the scales nor for the personal variables. Therefore, Man Whitney U test and Kruskal Wallis test were done and Spearman's rank order correlation coefficient was calculated. Findings can be summarized as follows according to the sub-problems which are in line with the aim of the study.

3. Findings, Discussion and Results

It can be said that the teacher candidates involved in the research do research while making the decision and do not act hastily.

Results of the analyses show that there is a significant difference on the Investigator Indecisiveness Sub-Dimension Scale according to gender [U=11617,000, $z=-3,368$ $p<0,05$, $r=568,9$]. Female prospective teachers' level of investigator indecisiveness (median= 2,8, n= 324) is higher than male prospective teachers' level (median= 2,3, n= 93). There is not a significant difference on the Hasty Indecisiveness Sub-Dimension Scale according to gender [U=13280,000, $z=-1,745$ $p>0,05$, $r=000$]. It has been determined that female prospective teachers' level of investigator indecisiveness (medyan=2,25, n=324) is higher than male prospective teachers' level (medyan=2, n=93); yet, the difference is not statistically significant. It has also been determined that prospective teachers' personal indecisiveness level doesn't differ according to age [for investigator indecisiveness, $H=1,314$, $p>0,05$; for hasty indecisiveness, $H=0,781$, $p>0,05$]. On the other hand, the finding that prospective teachers' indecisiveness level doesn't differ according to department variable [$H=14,719$, $p>0,05$] is another finding of the present research. It has been determined that prospective teachers' hasty indecisiveness level differs according to department variable [$H=23,786$, $p<0,05$]. The binary comparisons on the Mann Whitney U Test which was done for determining the origin of this difference show that there are significant differences between the Department of Music Education and all the other departments on one side and, between the Department of Mathematics Teaching and the Department of Psychological Counseling and Guidance on the other side.

It is seen that critical thinking motivations of the prospective teachers in the present study are at the level of "agree" on the sub-dimensions of expectation ($\bar{x}=4,8429$), value /usefulness ($\bar{x}=5,1319$) and value / cost ($\bar{x}=4,7834$); "absolutely agree" on the sub-dimensions of value ($\bar{x}=5,1741$), value / achievement ($\bar{x}=5,3034$) and value / internal value - interest value ($\bar{x}=5,3801$). No significant difference has been found on the sub-dimensions of critical thinking motivation according to gender. Therefore, none of the calculated values on the sub-dimensions of expectation [U=14199,500, $z=-,856$ $p>0,05$], of value [U=13652,500, $z=-1,381$ $p>0,05$], of value / achievement [U=13771,000, $z=-1,295$ $p>0,05$], of value / internal value - interest value [U=13532,500, $z=-1,545$ $p>0,05$], of value / usefulness [U=14693,500, $z=-,368$ $p>0,05$] and of value / cost is significant [U=14693,500, $z=-,368$ $p>0,05$].

The analyses show that prospective teachers' critical thinking motivation levels don't differ according to age. Besides, there is no significant difference between the sub-dimensions of expectation [$\chi^2=15,480$ $p>0,05$] and value [$\chi^2=19,322$ $p>0,05$] on the Critical Thinking Motivation Scale, according to department variable as well. The binary comparisons done for determining the origin of this difference show that the difference is among all the departments except for the couplings of the department of Turkish

Language Teaching with the departments of Classroom Teaching and Art Teaching. There are also significant differences between the departments of Classroom Teaching and Social Sciences Teaching. There is a significant difference on the sub-dimensions of value/internal value-interest value of prospective teachers' critical thinking motivation according to department [$\chi^2=23,822$ $p<0,05$]. On the binary comparisons done for determining the origin of the difference on the value/internal value-interest value, it is seen that there are significant differences between the department of Turkish Language Teaching and the departments of Natural Sciences, Pre-school, Mathematics, Social Sciences, Special Education, Music and Computer and Teaching Technologies Teaching and between the department of Psychological Counseling and Guiding and the departments of Pre-school, Social Sciences and Special Education Teaching and finally between the department of Classroom Teaching and Pre-school, Social Sciences and Special Education Teaching. There is no significant difference on the Value/Usefulness and Value/Cost Sub-Scales of Critical Thinking Motivation according to department [$\chi^2=12,870$ $p>0,05$]. It is seen that there is a negative and moderate significant correlation between the hasty indecisiveness dimension of Personal Indecisiveness Scale and value and value / usefulness sub-dimensions of Critical Thinking Scale and also a negative and low significant correlation with the other sub-dimensions. A negative and low significant correlation has been found between investigator sub-dimension of Personal Indecisiveness Scale and all sub-dimensions of Critical Thinking Motivation Scale. In fact, the existence of the moderate relationship between the critical thinking motivation which starts with problem solving, continues with reasoning and results with giving a decision about the situations the individual can believe or not and personal indecisiveness can be accepted natural.