

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.790840>

Geliş Tarihi: 05.09.2020

Received: 05.09.2020

Kabul Tarihi: 02.11.2020

Accepted: 02.11.2020

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Tümen Akyıldız, S. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 219-234.



Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Engellerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Fırat Üniversitesi Örneği)

Seçil TÜMEN AKYILDIZ¹

Öz

Eleştirel düşünme 21. yüzyıl eğitim ortamlarının yaşamsal becerisidir. Bu becerinin yükseköğretim kurumlarındaki gerekliliği yapılan araştırmalarla ispatlanmıştır. Bu denli önemle üzerinde durulan bu becerinin hâlihazırda üniversite kademesine gelmiş öğrencilerde istenilen düzeyde bulunmadığı da açıktır. Bu durumda öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin önündeki engelleri ortaya çıkarmak bu durumu netleştirmek ve çözüm önerileri geliştirebilmek noktasında önem arz etmektedir. Bu noktadan yola çıkarak tarama modelinde tasarlan araştırmanın veri toplama aracı olarak Semerci vd. tarafından geliştirilen ELDEN ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümünde okuyan 330 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeyi belirlemek üzere betimsel istatistiksel işlemler uygulanmıştır. Öte yandan eleştirel düşünme engellerinin bazı değişkenler bazında ne derece değişiklik gösterdiğini belirlemek için de bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir:

Katılımcıların eleştirel düşünme engelleri düzeyinin orta derecede olduğu anlaşılmıştır. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde okuyan öğrencilerin diğer bölümde okuyan öğrencilere oranla daha fazla eleştirel düşünme engeline sahip oldukları tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme engelleri düzeyi cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Son olarak da eleştirel düşünme engelleri yaş değişkeni bağlamında değişiklik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme engelleri, üst düşünme becerileri, yükseköğretim.*

Examining the Critical Thinking Barriers of College Students in terms of Some Variables (Fırat University Case)

Abstract

Critical thinking is a vital skill for the educational settings of 21st century. The necessity of this skill in higher education has been proved by research. However, it is clear that the college students have not developed critical thinking skills as intended. In this case, in order to clarify this problem and offer some solutions it is important to reveal the barriers to critical thinking. The current research was designed as a survey model. Semerci and others' (2019) Critical Thinking Barriers Scale was utilized. The scale was implemented to 330 undergraduates of Fırat University department of Western Languages and Literatures. Descriptive statistics were utilized to determine the participants' level of critical thinking barriers. On the other hand, independent samples t test and one way anova test were done to determine whether these barriers differ in terms of some variables. The results of the study:

The participants have moderate levels of critical thinking barriers. The students in the department of English Language and Literature have more critical thinking barriers than the students in German Languages and Literatures department. There was no significant difference between critical thinking barriers and gender. Lastly, there was a significant difference between age and critical thinking barriers.

Keywords: *Critical thinking skill, critical thinking barriers, higher level of thinking skills, higher education.*

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, stakyildiz@firat.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0003-4116-7344>

Giriş

Eleştirel düşünme, 21. yüzyıl ile özdeşleşmiş olan bilgi patlaması sonucunda edinilmesi gereken yaşamsal bir beceridir. Bilginin her geçen gün çıg gibi arttığı ve de sadece bir 'tık'la her türlü bilgiye ulaşılabilen bu yüzyılda yaşayan her bireyin nasıl öğrenmesi gerektiğini ve de nasıl daha açık bir şekilde düşünmesi gerektiğini bilmesi bir önkoşuldur (Halpern, 2003; 2014). Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisi temel bir gereksinim olarak hayatın her alanında oldukça önemli bir hale gelmiştir. İleriki yaşamlarında bireylerin eleştirel düşünmelerine yardımcı olabilmek için bu beceriyi eğitim hayatlarında bireylere kazandırmak gerekmektedir. Eğitimde eleştirel düşünme becerisinin önemi esasında Dewey (1910) zamanından beri vurgulanmaktadır (Davies, 2003; Marin, Halpern, 2011; Moore, 2011). Ancak çağdaş eğitimciler bahsi geçen şartlar altında bu anahtar niteliği son zamanlarda daha fazla ön plana çıkarma gereksinimi duymuşlardır. Nitekim Moeti, Mgavi ve Mealosi (2017) de eleştirel düşünmenin 21. yüzyıl öğrencilerinin öğrenme süreçleri, paydaşlarıyla ilişkileri ve hatta aile yaşamları için bir anahtar niteliğinde olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar eleştirel düşünme becerilerinin öğretilbilir ve öğrenilebilir nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır (Niu, Behar-Horenstein, and Garvan 2013). Kazancı (1989), Behar-Horenstein and Niu (2011) ve Puig ve diğerleri (2019) öğretim ortamlarında geleneksel öğretim yaklaşımı olan 'ne düşünmeliyim' yerine 'nasıl düşünmeliyim' paradigmasının benimsenmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu yolla eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılacağı öngörülmektedir.

Kariyer yaşamına adım atmadan önceki son basamak olan yükseköğretime bu beceriyi entegre etmek iş yaşamına daha nitelikli bireyler kazandırma noktasında oldukça büyük önem taşımaktadır. Zira yükseköğretimin geleneksel rol tanımı incelendiğinde bağımsız ve eleştirel düşünebilen (Halpern, 2014; Mitchell ve diğerleri, 2003), bulguların güvenilirliğini sorgulayan ve de gerçekleri fikirlerden ayırt edebilen (Renaud ve Murray, 2008) bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir. İçinde bulunduğumuz çağda bilgi kirliliğinin günbegün artışı, eleştirel düşünme ihtiyacını da beraberinde artırmıştır. Yeni neslin şimdiye kadar hiç olmadığı kadar bilginin güvenilirliğini sorgulamaya ve de fikirlerle gerçekleri ayırt etmeye ihtiyaçları bulunmaktadır (Soufi ve See, 2019). Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) (2012) eleştirel düşünmenin, öğrenci-merkezli öğrenmenin bir parçası olarak pek çok üniversite öğretim programında bulunduğunu belirtmiştir. Aynı doğrultuda yapılan araştırmalar son 20 yıldır yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına çok daha fazla maruz kaldığını göstermekte ve bu durum onların sadece profesyonel gelişimlerine değil küresel toplumun birer bireyi olarak kişisel gelişimlerine de oldukça önemli katkılar yapmaktadır (Crenshaw, Hale, & Harper, 2011; Facione, 2013; Moore, 2013). Eleştirel düşünme bir süreçtir ve bu beceriyi edinme zaman alır. Bu zaman zarfında yükseköğretim düzeyindeki eğitimciler geçmişten getirdikleri alışkanlıkların değişmesi ve dönüşmesi gerektiğinin bilincinde olmalı ve öğretimlerini öğrenci ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlemelidirler (Bezanilla ve diğerleri, 2019).

Yükseköğretimde eleştirel düşünme araştırılan en önemli konuların başında gelmektedir. Bu bağlamda öğrencilere eleştirel düşünmeyi açık bir şekilde öğretmeyi hedefleyen çalışmalar (Crenshaw, Hale, & Harper, 2011), yükseköğretimin farklı alanlarında öğrencilerin ve de öğretim elemanlarının eleştirel düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar (Özdemir, 2005; Tümkiye ve Aybek, 2008; Şen, 2009; Saçlı, Demirhan, 2011; Kanbay ve diğerleri, 2012); eleştirel düşünme düzeylerine etki eden faktörleri ortaya koyan çalışmalar (Güven ve Kürüm, 2006; Tok ve Sevinç, 2010; Özdelikara, Bingöl ve Görgeç, 2012) ve de eleştirel düşünme eğilimi ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar (Giancarlo ve Facione, 2001; Stupnisky, Renaud, Daniels, Haynes ve Perry, 2008; Öztürk ve Ulusoy, 2008; Özdelikara, Bingöl ve Görgeç, 2012) incelenmiştir. British Council (2018) Türkiye'de kültürel anlamda becerileri analiz ettikleri çalışmalarında eleştirel düşünme becerisini sektördeki mevcut profesyoneller ve yeni mezunlar açısından değerlendirmişlerdir. Sonuç, bilgiyi ezberlemeye dayalı eğitim ve çoktan seçmeli sınav sisteminin getirileri ile yükseköğretim sisteminin eleştirel düşünme becerisini kazandıramadığı yönündedir. Yeni mezun olan bireylerin eğitim sisteminin yansımaları olarak eleştirel ve yaratıcı düşünemedikleri rapor edilmiştir. Eleştirel düşünmenin bu denli önem arz ettiği bu öğretim kademesinde istenilen düzeyde sonuçlara ulaşılmaması öğrencilerin ya da öğretim elemanlarının eleştirel düşünme becerisini kazanma ya da kazandırma bağlamında bazı problemler yaşadıkları ya da engellerle karşılaştıkları düşünülmektedir. Gündoğdu (2012) de eleştirel düşünme önündeki olumsuz faktörlerin belirlenmesinin eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi açısından çok büyük önem arz ettiğini ve de bu engeller için farkındalık yaratmak gerektiğini vurgulamıştır. Aliakbari ve Sadeghdaghghi, (2011) yükseköğretim kurumlarında eleştirel düşünmenin her geçen gün değer kazanmasına rağmen eleştirel düşünme engelleri nedeniyle mevcut kurumsal yapının öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin destekleyemediğini belirtmektedirler.

Bu noktadan hareketle mevcut araştırma eleştirel düşünmeyi ölçmek yerine eğitim ortamlarında eleştirel düşünmeyi olumsuz olarak etkileyerek uygulanmasını engelleyen faktörlere odaklanmak gerektiğini savunmaktadır. Bu durumun araştırma kapsamına alınma nedeni ise Danvers'in (2018) da belirttiği gibi daha önce eleştirel düşünme becerisi ile ilgili akademisyen ve öğretmenlerin durumu yeteri kadar araştırılmış olup eleştirel düşünme kazandırmada hedef kitle olan öğrencilere odaklanılan çalışmaların yetersiz oluşu bir problem teşkil

etmektedir. Kazancı (1989) eleştirel düşünmenin ölçülmesinin 1940'lı yıllara dayandığını belirtmektedir. Bu denli uzun zamandır araştırılan bu konudan ziyade bu süreci ve dolayısıyla öğrencileri etkileyen eleştirel düşünme önündeki engellere odaklanmak gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında eleştirel düşünmeyi ve yükseköğretimdeki gerekliliğini, eleştirel düşünme önündeki engelleri ve de öğrencilerin bu engellerden hangi oranlarda etkilendiği tartışmayı ve öğrencilerin eleştirel düşünme engellerini çeşitli değişkenler açısından inceleyerek ilgili alanda var olan boşluğu kapatmayı hedeflemiştir.

Eleştirel Düşünme

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini doğru ve geçerli bir şekilde değerlendirebilmek için eleştirel düşünme kavramının açık olarak tanımlanması gerekmektedir (Knight, 2007). Eleştirel düşünmenin tanımının Eleştirel düşünmenin entelektüel kökenleri 2500 yıl önce insanların mantık çerçevesinde bildiklerini savunmadıkları durumlarda geliştirdiği soru sorarak derinlemesine incelemek metodunu geliştiren Sokrates'e dayanmaktadır. Sokrates insanların bilgi üreten otoritelere bağımlı olmadıklarını, sorgulamak için yeteri kadar güce sahip olduklarını ve de herhangi bir fikri kabul etmeden önce derinlemesine sorgulamaları gerektiğini savunmuştur (Paul ve diğerleri, 1997). Bu bakımdan eleştirel düşünmenin kökenleri oldukça eski zamanlara gitmektedir. Durum böyle olmasına rağmen, modern çağda her geçen gün biraz daha fazla kişi eleştirel düşünmeye gereksinim duymaktadır. Zira eleştirel düşünme modern anlamda bireylerin yaşamlarının tüm alanlarını kapsayacak nitelikteki düşünme süreçlerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Shaw, 2014). Bu durumda etkin bir şekilde eleştirel düşünen bireylerin şu özelliklere sahip olmaları beklenir:

- Çok önemli sorular ve problemler üretmek bunlar açık ve net bir şekilde formüle ederler;
- Gerekli olan bilgiyi toplar ve değerlendirirler, mantıklı sonuçlara ve çözümlere ulaşmak için soyut fikirleri yorumlayıp gerekli kıstaslar ve standartlar karşısında onları sınarlar;
- Alternatif düşünce sistemleri dâhilinde açık fikirli bir şekilde düşünürler; varsayımları, çıkarımları ve uygulanabilir sonuçlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmelerde bulunurlar;
- Diğer insanlarla karmaşık problemlere çözümlere üretmek etkili iletişim kurarlar (Paul ve Elder, 2009).

Eleştirel düşünme becerisine sahip olanlar kendilerini yaşam-boyu kendini geliştirmeye adanmışlar ve de Sokratik prensip dâhilinde 'derinlemesine incelenmemiş bir yaşamın yaşamaya değer olmadığı' fikrini benimsemişlerdir. Zira bu düşünce yapısındaki insanlara göre irdelenmemiş yaşamlar eleştirmeyen, haksızlık içeren ve de tehlikeli bir dünya oluşturmaktadır (Elder, 2006).

Eleştirel düşünme multi-disipliner bir terim olduğundan (Saiz ve Nieto, 2002) bu kavramın tanımı birçok psikolog ve eğitimci tarafından yapılmıştır. Sternberg (1985) eleştirel düşünmeyi insanların karşılaştıkları herhangi bir problemi çözerken, karar verirken ve yeni kavramlar öğrenirken kullandıkları zihinsel süreçler ve stratejiler olarak tanımlarken Scriven ve Paul (2008) gözlem, deneyim, yansıtma, sorgulama ve iletişim sonucu elde edilen bilginin şekilde uygulanması, analiz ve sentez edilip değerlendirildiği aktif bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Jeevanantham (2005) eleştirel düşünmenin üst düzey bir düşünme biçimi olarak analiz, değerlendirme, makullük ve de yansıtma özelliklerini barındırarak bireylerin yaşadıkları dünya ile ilgili yargılarda bulunma becerisi olduğunu belirtmektedir. Kazancı'ya (1989) göre ise eleştirel düşünme, meydana gelen bir olayı ya da var olan problemlerle bir durumu sosyal ve kültürel bağlamda 'geçerlik, tutarlık ve güvenilirlik' açısından inceleyerek değerlendirme yapmak ve bu sürecin sonunda bir yargıya varmaktır. Bu tanımlardan yola çıkarak eleştirel düşünmenin üst düzey aktif bir düşünme süreci olarak soyut bir doğası olduğu yargısına ulaşılabilir (Shaw, 2014).

Eleştirel düşünme kavramını geliştiren en önemli isimlerden biri olan eğitim psikoloğu Linda Elder eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğunu savunmuş ve de eleştirel düşünme gelişim evreleri teorisini ortaya koymuştur. Bu teoriye göre ilk evre 'Yansıtmayan Düşünür' evresidir. Bu evredeki bireyler düşünmenin yaşamlarındaki belirleyici rolünün ve düşünme sistemindeki problemlerin yaşamlarındaki problemlere neden olduğunun farkında değildirler. Bu evredeki bireyler düşüncelerini açık bir şekilde değerlendirme ve geliştirebilme becerisinden yoksundurlar. İkinci evre 'Meydan Okuyan Düşünür' evresidir. İlk evreden bu evreye geçiş yapan bireyler düşünmenin yaşamlarındaki belirleyici rolün ve de düşünme sistemlerinde olan problemlerin yaşamsal problemlere yol açabileceğinin farkına varmaya başlamışlardır. Üçüncü evre 'Başlangıç Düşünürü' evresidir. Bu evre kişilerin düşünce sistemlerindeki temel problemleri belirlediği ve de mevcut problemleri nasıl daha iyi çözebilecekleri yolunda girişimlerde buldukları evredir. Bu doğrultuda düşüncelerinde başlangıç düzeyinde bazı değişiklikler yapmaya başlarlar. Dördüncü evre 'Uygulayan Düşünür' evresidir. Bu evreye ulaşmış kişiler artık sadece düşünce sistemlerindeki problemlerin farkında değildirler; aynı zamanda da bu problemlerle uğraşmak için sistematik bir yol izlenmesi gerektiğinin de bilincindedirler. Birçok alanda düşünme sistemlerini etkin bir biçimde analiz ederler. Ancak, bu düzeydeki düşünürle hala daha derin düşünme iç görüşüne ulaşmış sayılmazlar. Beşinci evre 'İleri Düzey Düşünür' evresidir. Bu evreye gelindiğinde bireyler artık işe yarayan iyi düşünme

alışkanlıkları edinmişlerdir. Bu alışkanlıkları esas alarak bireyler yaşamlarının tüm önemli alanlarındaki düşünme durumlarını etkin bir şekilde analiz etmekle kalmayıp daha derin düşünme düzeylerindeki problemlere karşı iç görü sahibi olmuşlardır. Son evre olan ‘Usta Düşünür’ evresinde bireyler hem sistematik olarak düşünme sorumluluğunu üstlenirler hem de düşünme sistemlerinde devamlı bir gelişim sağlayabilmek için gözlemleme, yeniden gözden geçirme ve de yeniden düşünme stratejilerini benimseler. Bu son evrede bireyler düşünmenin temel becerilerini içselleştirmişlerdir; eleştirel düşünme artık hem bilinçli hem de sezgisel bir eylemdir. Bu evredeki bireyler kendilerini tarafsız düşünmeye adanmışlar ve de benmerkezci doğalarını kontrol altına alırlar (Foundation for Critical Thinking).

Geliştirebilir ve öğretilerilebilir bir beceri olan eleştirel düşünme becerisi son yıllarda yükseköğretim kurumlarında da öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Zira eleştirel düşünme deneyimlerle ve de yılların getirdiği olgunlukla daha iyi kazanılabildiği için (Arum ve Roska, 2011) yükseköğretim kurumları bu becerinin geliştirilmesi için en ideal basamaktır. Unesco’nun (2009) da ortaya koyduğu üzere yükseköğretimin dünya çapındaki hedefi eleştirel ve ahlaki düşünebilen bireyler yetiştirmek olduğuna göre yükseköğretim kurumlarında eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasının gerekliliği tartışmaya değer bir mevzudur.

Yükseköğretimde Eleştirel Düşünmenin Önemi

Yükseköğretimin değeri sonunda verilen diplomadan ziyade o süreçte öğrencilerin çalışmalarından edindiği bilgi, beceriler ve de bunların eleştirel düşünme becerisine etkisidir (Arcidiacono, Bayer, & Hizmo, 2010). İyi eleştirel düşünme becerisi geliştirmenin bireysel faydaları akademik başarı, kariyer yaşamında yükseliş ve de topluma katkı sağlayan bireyler olmaktır (Dwyer, 2017; Aikin ve Talisse 2014). Eleştirel düşünebilen bireylerin verdikleri kararların daha doğru olduğu savunulmaktadır (Kazancı, 1989). ‘İyi’ düşünebilen bireylerin profesyonel, akademik ve de özel yaşantılarında daha fazla fırsatla karşılaştıkları bir gerçektir (Franco ve diğerleri, 2017). Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında yapılan eğitimin eleştirel düşünebilme becerisini geliştirip geliştirmediği hâlihazırda tartışılmaya devam eden bir konudur (Huber ve Kuncel, 2016). Eleştirel düşünmenin öğretimsel faktörlerle sıkı ilişkisi düşünüldüğünde yükseköğretim basamağında öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için daha çok çaba sarf edilmesi gerekmektedir (Tsui, 2002). Gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretim kurumlarında bağlamından ayrılmış bilgiyi ezberleme eğilimi bulunmakta; bu durum da eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için bir engel teşkil etmektedir (Richmond (2007). Son yıllarda yapılan çalışmalar yoluyla yükseköğretim kurumlarının öğrencilerde üst düzey düşünme becerisini geliştirmede yetersiz kaldığı gözler önüne serilmiştir (Gimenez, 1989; Halpern, 1993; Blackmore 2001; Davies, 2011). Deutschman (1991) yüksek lisans düzeyini tamamlayan öğrencilerin bile eleştirel düşünmede yetersiz olduklarını ve de iş yaşamının beklentilerini büyük ölçüde karşılayamadıklarını belirtmiştir. Hatta yapılan çalışmaların bir kısmı ise yükseköğretimin öğrencilerdeki eleştirel düşünme becerisini geliştirmekten ziyade köreltiğini ortaya koymaktadır (Kavanagh ve Rich, 2018; Arum ve Roksa, 2011).

Yapılan çalışmalar, yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini etkileyen kurumsal ve bireysel bazı faktörlerin de bulunduğunu desteklemektedir. Kurumsal özelliklerden bazıları kurumun yüksek düzeyde seçici davranarak öğrenci kabul etmesi bir başka ifadeyle kuruma giriş skorlarının yüksek olması, kurumun işleyişinde eleştirel düşünmenin yeri, sınıf mevcutlarının az olması (Roohr vd, 2019), sınıf içi olduğu kadar ve sınıf dışı etkinliklerde de eleştirel düşünmeye yer verilmesidir (Twale ve Sanders, 1999). Eleştirel düşünme becerisini etkileyen bireysel faktörler den bazıları ise; öğrencilerin öğrenci kulüplerine ve organizasyonlarına katılmaları, akranlarıyla olan etkileşimleri, kampüste yaşamaları, çalışma durumları, fakülteleriyle olan etkileşimleri (Gellin, 2003), staj durumları, yurt dışında eğitim almış olmaları ve de iş deneyimleridir (Roohr vd, 2019).

Amerika’da kurumların eleştirel düşünme becerisi kazandırma durumlarını incelemekle yükümlü bazı organizasyonlar bulunmaktadır. Bu organizasyonlardan biri olan Voluntary Accountability System (VAs) (Gönüllü Mesuliyet Sistemi) yükseköğretim kurumlarının ‘katma değer’ hesaplamalarını incelemekte ve bu yolla da öğrencilerin yükseköğretim kurumlarında aldıkları eğitimin onların eleştirel düşünme becerilerine hangi ölçüde katkıda bulunduğunu hesaplamaktadır (Liu, 2011).

Paul (2004) yükseköğretimde eleştirel düşünme becerisinin edinilememesinde kurumsal bazda üç temel engel olduğunu belirtmiştir. Bu engellerin ilki üniversitelerin çok önemli olan eleştirel düşünme kavramının aslında farkında olmamaları; ikincisi öğretim üyelerinin bu kavramı bildiklerini ve de öğrencilere öğrettiklerini düşünmeleri; üçüncüsü ise didaktik öğretim, ezberleme ve kısa süreli öğrenme alışkanlıklarının üniversitelerde düstur edinilmesidir. Sonuç olarak öğretim üyeleri öğrencilerden öğrenilen konuları analiz etmelerini, değerlendirmelerini ve sentez yapmalarını istemekte ancak bu kavramı nasıl derslerine entegre edeceklerini ya da öğrencilere nasıl kazandıracaklarını tam olarak bilememektedirler. Bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde eleştirel düşünme öğretiminde karşılaşılan engellerin süre kısıtlaması, sınıf mevcutları, temel kaynaklar ve de eleştirel düşünmeye karşı geliştirilen öğrenci- öğretmen tutumları olduğu görülmektedir (Abrami vd., 2008; Behar-

Horenstein ve Lian, 2011). Öğretim üyelerinin ve öğrencilerin eleştirel düşünmeye karşı geliştirdikleri direnç de bu kavramın desteklenmesi önünde büyük bir engel teşkil etmektedir (Samson, 2018). Yükseköğretim kurumlarında öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmama sorunu üzerine, eleştirel düşünme becerisinin yükseköğretim kurumlarında açık bir şekilde müfredata ders olarak eklenmesi mi (Dwyer, 2017; Abrami ve diğerleri, 2008) yoksa verilen dersler bağlamında sezdirilerek öğretmenin mi (Huber ve Kuncel, 2016) daha etkili olabileceğini araştıran çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmaların sonuçları her iki tekniğin de eksikliklerinin ve uygulanabilir yanlarının olduğu yönündedir.

Bu durumda yükseköğretim kurumlarında eleştirel düşünme becerisi şu ya da bu şekilde kazandırılmamaktadır. Bu durumun bireysel bazda nedenlerini saptamak için eleştirel düşünme engellerini tanımlamak ve incelemek gerekmektedir. Zira ancak bu şekilde bu engeller ortadan kaldırılıp eleştirel düşünme becerileri istenen düzeyde kazandırılabilir.

Eleştirel Düşünme Engelleri

Eleştirel düşünme, her zaman çok kolay gerçekleşmemesine ve engelleri kişiden kişiye farklılık göstermesine rağmen bu engelleri aşmak genellikle pek de zor değildir. Eleştirel düşünme önünde engel oluşturan durumları aydınlatmak bu engellerin ortadan kalkmasını da kolaylaştıracaktır. Cottrell (2005) bireysel eleştirel düşünme engellerini kitabında şu şekilde ortaya koymaktadır:

'Eleştiri' yapmanın ne anlama geldiğini yanlış yorumlamak

Çoğu insan eleştiri yapmayı sadece olumsuz taraflardan bahsetmek olarak algırlar. Bu tamamen bir yanlış anlaşılmalıdır. Zira eleştiri yapmak hem olumlu hem de olumsuz kısımlarla ilgili değerlendirme yapmak anlamı ihtiva etmektedir. Nitekim yapılandırmacı bir eleştiri ortada olan durumu netleştirip insanların daha iyiye ulaşması için yapılır.

Mantıklı düşünme yeteneğini abartmak

İnsanların birçoğu kendisini mantıklı düşünebilen varlıklar olarak tanımlarlar ve bu durum onların kendi düşünme sistem ve biçimlerinin diğerlerine kıyasla en iyi olduğunu düşünmelerine neden olur. Böylece yaptıkları ve düşündükleri için her daim çok iyi sebepleri olduğuna inanırlar. Bu aslında zayıf bir düşünme yeteneğine sahip olduklarının bir göstergesidir.

Yöntem, strateji ve uygulama eksikliği

Birçok insan eleştirel düşünmeye istekli oldukları halde eleştirel düşünme yöntem ve stratejilerini tam olarak bilemedikleri için uygulama yapamazlar.

Alan uzmanlarını eleştirmeye karşı isteksizlik

İnsanlarda alanında uzman olan kişilerin yaptığı işleri analiz etmeye karşı bir kaygı olması oldukça doğaldır. Bu durum öğrenciler açısından düşünüldüğünde ise, o alanda çok az bilgiye sahip olarak uzmanlıkla ortaya konmuş bir işi eleştirmek, yapılan işte isteksizliğe sebep olmaktadır. Ancak üniversitelerin çoğunda öğrencilerin yayımlanmış eserleri eleştirel analiz yöntemiyle değerlendirmeleri istenmektedir. Bu da öğretimin farklı bir yönü olarak kabul edilir.

Duyuşsal nedenler

Eleştirel düşünme sürecinde duygusal öz-yönetim önemli bir yere sahiptir. Eleştiri yapmak bir konuyu incelerken birden fazla yolun varlığını kabul etmek demektir. Bu da akademik bağlamda kişilerde daha önceden oluşmuş mutlak inançları ve bilgileri sarsabilir. Bu durumu kabullenmek tahmin edildiği kadar kolay olmayabilir. Bu durumda yeni öğrenmelere karşı geliştirilen duygusal engel net düşünmeyi zorlaştırabilir.

Anlama eylemini yanlış yorumlamak

Öğrenme bir nevi anlama ve iç görü geliştirme sürecidir. Öğretmenlerin birçoğu bu süreçte öğrencilerin anlayışlarını geliştirmek için farklı yöntemler uygularlar. Ancak geleneksel düzendeki öğrenci bu yöntemleri reddetme ve de sorunun cevabını öğretmenden almayı tercih eder. Oysa ki eleştirel düşünmeyi teşvik eden öğretmen öğrenciye sorunun cevabını vermektense öğrencinin cevaba sorgulayarak ulaşmasını ister

Detaylara yetersiz odaklanmak

Zayıf eleştiri fazla genelleme yapanların ortaya koyduğu bir iştir. Argümanı net bir şekilde savunabilmek için konuya genel bir bakış oluşturmaktan ziyade detaylara odaklanmak gerekmektedir (Cottrell, 2005, 8-12).

Eleştirel düşünme engelleri bireysel anlamda yukarıda özetlendiği gibidir. Bu engelleri tanımlamak için alanda bazı çalışmalar yapılmıştır. Özdemir (2005), eleştirel düşünme önünde hem kalıtsal hem de çevresel bazı etkenlerin engel teşkil edebileceğinin altını çizmektedir. Bireysel etkenlerden biri olarak zekânın; çevresel etkenlerden biri olarak da eğitim ortamlarının özellikleri incelenmeye değer bulunduğunu belirtmiştir. Aliakbari ve Sadeghdaghighi (2012) yürüttükleri çalışmalarında öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin önündeki engeller ile ilgili öğretmenlerin düşüncelerini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eleştirel düşünme önündeki en büyük engelin öğrencilerin bireysel özellikleri olduğu; öz-yeterlik düzeylerinin ikinci engel olduğu; eleştirel düşünme kavramı hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olunmayışının üçüncü engeli teşkil ettiği; öğretim elemanlarının eleştirel düşünme becerilerini öğretmeye ya da öğretim stratejilerini bu yönde değiştirmeye karşı gösterdikleri direncin dördüncü engeli oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Öğretilen içeriğin kapsamı ve de eleştirel düşünme becerisinin öneminin farkında olunmayışı da diğer engelleri oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

21. yüzyılda eleştirel düşünebilmenin önemi, kavramın bu bağlamda eğitim ortamlarındaki yeri ve bu çok önemli becerinin kazanılması önündeki engeller ilgili bölümlerde açıklanmıştır. Eleştirel düşünme üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde eleştirel düşünmeyi öğretmeyi ve eğitim sistemine entegre etmeyi hedefleyen çalışmalar oldukça çok sayıdadır. Ancak bu denli çalışılmış bir konu olmasına rağmen hala istenilen düzeyde eleştirel düşünen öğrenci profilinden yoksun olan yükseköğrenim kurumlarında mevcut problemin altında yatan nedenlerin derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, mevcut araştırmanın amacı yükseköğrenim kurumlarındaki öğrencilerin eleştirel düşünme engellerini ortaya çıkarmak ve bu engellerin demografik bazı özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediğini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

- 1) Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri ne düzeydedir?
- 2) Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeyleri ölçeğin bütünü ve alt temaları kapsamında bölümlerine, cinsiyetlerine ve de yaşlarına göre değişiklik göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Mevcut araştırmanın birinci araştırma sorusu kapsamında üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda genel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modeli, herhangi bir grubun bir olgu veya olaya ilişkin görüşlerinin, tutumlarının alındığı ve bu yolla onların betimlenmeye çalışıldığı bir araştırma yaklaşımıdır (Karakaya, 2011).

İkinci araştırma sorusu kapsamında ise öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin cinsiyet, yaş ve bölüm bazında değişim gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu bağlamda da nedensel-karşılaştırma yönteminden faydalanılmıştır. Nedensel karşılaştırma yönteminde var olan bir durumun olası nedenleri incelenirken bu nedenler üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenler belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümünde öğrenim gören 321 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde 330 öğrenciye ulaşılmış ancak 321 ölçek değerlendirme kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubunun demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	219	68.2
	Erkek	102	31.8
Bölüm	İngiliz Dili ve Edb.	182	56.7
	Alman Dili ve Edb.	139	41.7
Yaş	18-20	134	33.6
	21-23	157	48.9
	24-26	25	7.8
	27+	5	1.6

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak öğrencilerin demografik özelliklerinin sorulduğu bir bilgi formu ile Semerci, Semerci, Ünal, Yılmaz ve Yılmaz'ın (2019) geliştirdiği 'Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği' (ELDEN) kullanılmıştır. Ölçek kullanılmadan önce ölçeği geliştiren araştırmacılardan kullanım izni alınmıştır.

Toplamda 26 maddesi bulunan ölçeğin 'mantık yürütememe, ben merkezlilik, otoriteye inanç ve aşırı güven' olmak üzere dört alt teması mevcuttur. Ölçek geneli için Cronbach Alpha katsayısı 0.87 olarak tespit edilmiştir. Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin mantık yürütememe temasındaki 10 madde için 0.787, ben merkezlilik temasındaki 6 madde için 0.648, otoriteye inanç temasındaki 6 madde için 0.675 ve aşırı güven temasındaki 4 madde için 0.698 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki faktör yükleri 0.388-0.677 arasında değişmektedir. Faktör analizi sonucunda varyansın % 40.454'ünün karşılandığı anlaşılmıştır. ELDEN ölçeğinin KMO değeri 0.892, Bartlett testi değeri 3.783E3'dür. ELDEN ölçeği için yapılan analizlerde, madde toplam korelasyonları 0.38-0.60 arasında değişmiştir. ELDEN ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi ise ölçeğe ait modelin uyum indeksleriyle güçlü bir uyum içinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu analizler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Semerci vd., 2019).

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin ELDEN ölçeğine verdikleri cevaplar SPSS istatistik paket programı yardımıyla hesaplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmış, ayrıca ölçekten elde edilen puanların analizi için t-testi ve tekyönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

1. Araştırma Sorusu: Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri ne düzeydedir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda yapılan hesaplamalar sonucu ELDEN ölçeği geneli ve de alt temalara ilişkin aritmetik ortalamalar Tablo 2'de gösterildiği gibidir.

Tablo 2. Eleştirel Düşünme Engelleri Alt Ölçeklerine İlişkin Puan Ortalamaları

Ölçek ve Alt Temalar	X	SS
Genel Ölçek	2.357	.634
Mantık Yürütememe	2.423	1.012
Ben Merkezlilik	2.075	.966
Otoriteye İnanç	2.376	1.041
Aşırı Güven	2.584	1.045

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere ELDEN Ölçeğinin genel ölçek ve alt ölçeklerinden elde edilen ortalama puanlar farklılık göstermektedir. Ölçek genelinden elde edilen ortalama puan (2.357) ile alt ölçeklerden elde edilen puanlar arasında büyük farklılıklar bulunmamaktadır. En yüksek puanı aşırı güven (2.584) alt ölçeği alırken en

düşük puanı ben merkezlilik (2.075) alt ölçeği almıştır. Bu tablo değerlendirildiğinde öğrencilerin ortalama düzeyde eleştirel düşünme engelleri olduğu anlaşılmaktadır. Aşırı Güven (2.584) alt ölçeği en yüksek puana sahip olmakla öğrencilerin aşırı güven kapsamındaki engellere diğerlerine oranla daha fazla sahip oldukları görülmektedir. Aşırı Güven Alt ölçeğini Mantık Yürütememe (2.423) ve Otoriteye İnanç (2.376) takip etmektedir. Ben Merkezlilik (2.075) ise en düşük puanlı alt ölçek olarak öğrencilerin bu konuda en az düzeyde engelleri olduğunu ortaya koymaktadır.

2. Araştırma Sorusu: Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeyleri ölçeğin bütünü ve alt temaları kapsamında bölümlerine, cinsiyetlerine ve de yaşlarına göre değişiklik göstermekte midir?

Araştırmaya kapsamındaki öğrencilerin bölümleri ve eleştirel düşünme engelleri arasında anlamlı bir farkın varlığını sorgulamak için t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Bölümlerine Göre Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Bölüm	N	X	SS	t	p
Mantık Yürütememe	İng. Edb.	182	2.524	1.046	2.045	.042
	Alm. Edb.	139	2.292	.954		
Ben Merkezlilik	İng. Edb.	182	2.115	.979	.839	.402
	Alm. Edb.	139	2.024	.951		
Otoriteye İnanç	İng. Edb.	182	2.536	1.100	3.275	.001
	Alm. Edb.	139	2.166	.921		
Aşırı Güven	İng. Edb.	182	2.549	1.048	-.679	.498
	Alm. Edb.	139	2.629	1.043		
Genel Ölçek	İng. Edb.	182	2.436	.612	2.590	.010
	Alm. Edb.	139	2.253	.649		

Öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin okudukları bölüm bazında değişiklik gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için t testi analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ölçeğin genelinde ($t(2.590)$, $p<.05$) bölümler bazında İngiliz Dili ve Edebiyatı lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri Alman Dili ve Edebiyatı öğrencileri ile kıyaslandığında daha fazla eleştirel düşünme engelleri olduğu görülmüştür. Alt ölçekler bazında bir karşılaştırma yapıldığında ise Mantık Yürütememe ($t(2.045)$, $p<.05$) maddeleri bazında İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ben Merkezlilik alt ölçeğinde ($t(.839)$, $p>.05$) bölümler bazında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Otoriteye İnanç ($t(3.275)$, $p<.05$) alt ölçeği sonuçları incelendiğinde İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Aşırı Güven ($t(-.679)$, $p<.05$) alt ölçeği hesaplamalarında bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği ve Alt Ölçeklerine İlişkin t Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Mantık Yürütememe	Erkek	102	1.904	.872	-6.976	.000
	Kız	219	2.665	.983		
Ben Merkezlilik	Erkek	102	2.776	1.146	8.429	.000
	Kız	219	1.749	.653		
Otoriteye İnanç	Erkek	102	1.978	.950	-4.976	.000
	Kız	219	2.561	1.032		
Aşırı Güven	Erkek	102	3.058	1.123	5.445	.000
	Kız	219	2.363	.929		
Genel Ölçek	Erkek	102	2.300	.591	-1.092	.275
	Kız	219	2.383	.652		

Araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymak için ölçeğin genel ortalamasına ve de alt ölçek ortalamalarına bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin genel ortalaması bazında ($t(-1.092)$, $p>.05$) kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alt ölçekler ayrı ayrı incelendiğinde ise sonuçlar kız ve erkek öğrenciler bazında genel ölçekten farklılık arz etmektedir. Mantık Yürütememe alt ölçeği ($t(-6.976)$, $p<.05$) bağlamında kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrencilerin puanları daha yüksek olmak üzere anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin mantık yürütme bağlamında daha fazla sorun yaşadığı anlaşılmıştır. Ben Merkezlilik ($t(8.429)$, $p<.05$) alt ölçeğinde ise erkek öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgudan erkek öğrencilerin ben merkezlilikten kaynaklı engellerinin kız öğrencilere kıyasla daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Otoriteye İnanç ($t(-4.976)$, $p<.05$) alt ölçeğinde anlamlı farklılık kız öğrenciler yönündedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla otoriteye daha fazla bağımlı oldukları ve eleştirel düşünmede bu engellere daha fazla takıldıkları ortaya çıkmaktadır. Aşırı Güven ($t(5.445)$, $p<.05$) alt ölçeğinde ise farklılık erkek öğrenciler tarafından. Erkek öğrencilerin kendilerine aşırı güvenden kaynaklı eleştirel düşünme engellerine takıldıkları tespit edilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (DunnetC)
Gruplar Arası	4.728	3	1.576	4.028	.008	1.grup-2.grup
Gruplar İçi	124.014	317	.391			
Toplam	128.742	320				

Katılımcılar yaş bakımından dört gruba ayrılmışlardır. 1. grupta 18-20 yaş öğrenciler; 2. grupta 21-23 yaş öğrenciler; 3. grupta 24-26 yaş öğrenciler ve de son grup olan 4. grupta 27 yaş ve üzeri olan öğrenciler bulunmaktadır. Bu durumda öğrencilerin eleştirel düşünme engellerinin yaş gruplarına göre değişiklik gösterip göstermediğinin ölçmek için tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinin yorumlanması ve gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için varyansların homojenliğine bakılmış ve Levene testi yorumlanmıştır ($t(7.500)$, $p<.05$). Varyansların homojen olarak dağılmadığı anlaşıldığından gruplar arasındaki farkı yorumlamak üzere Dunnet C testinden faydalanılmıştır. Grup sayıları eşit olmadığından subset alpha değerleri incelenmiştir. Yapılan analizler değerlendirildiğinde 1. Grup(2.203) ile 2. Grup (2.256) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durumda genel ölçek baz alındığında 21-23 yaş aralığında olan öğrencilerin diğer gruplarla arasında herhangi bir farklılık bulunmamasına rağmen 1. grup olan 18-20 yaş grubu öğrencilerle arasında

anamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 2. grup öğrencilerin 1. grup öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme engelleri bulunduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 6. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği Mantık Yürütememe Alt Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anamlı Fark (DunnetC)
Gruplar Arası	14.594	3	4.865	4.920	.002	1.grup-2. grup
Gruplar İçi	313.466	317	.989			
Toplam	328.060	320				

Tek yönlü varyans analizinin sonuçlandırılması ve gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için varyansların homojenliğine bakılmış ve Levene testi yorumlanmıştır ($t(7.500), p < .05$). Varyansların homojen olarak dağılmadığı tespit edildiğinden gruplar arasındaki farkı yorumlamak üzere Dunnet C testinden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Mantık Yürütememe alt ölçeği kapsamında 1. Grup ile 2. Grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 2. Grup öğrencilerin 1. Grup öğrencilere oranla mantık yürütememe engelinden daha fazla etkilendiği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 7. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği Ben Merkezlilik Alt Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anamlı Fark (Scheffe)
Gruplar Arası	6.584	3	2.195	2.378	.070	-
Gruplar İçi	292.516	317	.923			
Toplam	299.100	320				

Yapılan analizin yorumlanması ve gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için varyansların homojenliğine bakılmış ve Levene testi yorumlanmıştır ($t(1.853), p > .05$). Varyansların homojen olarak dağıldığı görüldüğünden gruplar arasındaki farkı yorumlamak üzere Scheffe testinden faydalanılmıştır. Scheffe testinin sonuçları değerlendirildiğinde ise Ben Merkezlilik alt ölçeğine ilişkin öğrenci görüşlerinin yaş grupları bazında farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p > .05$).

Tablo 8. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği Otoriteye İnanç Alt Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anamlı Fark (DunnetC)
Gruplar Arası	5.614	3	1.871	1.737	.159	-
Gruplar İçi	341.596	317	1.078			
Toplam	347.209	320				

Tek yönlü varyans analizinin sonuçlandırılması ve gruplar arasındaki farkın belirlenmesi için varyansların homojenliğine bakılmış ve Levene testi yorumlanmıştır ($t(3.424), p < .05$). Varyansların homojen olarak dağılmadığı tespit edildiğinden gruplar arasındaki farkı yorumlamak üzere Dunnet C testinden faydalanılmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde Otoriteye İnanç alt ölçeğine ilişkin engeller öğrencilerin yaş grupları bazında farklılık göstermemektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Eleştirel Düşünme Engelleri Ölçeği Aşırı Güven Alt Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Gruplar Arası	5.706	3	1.902	1.752	.156	-
Gruplar İçi	344.023	317	1.085			
Toplam	349.729	320				

Varyansların homojenliğini kontrol etmek üzere ve Levene testi yorumlanmıştır ($t(1.949)$, $p>.05$). Varyansların homojen olarak dağıldığı tespit edildiğinden gruplar arasındaki farkı yorumlamak üzere Scheffe testinden faydalanılmıştır. Gruplar arasında Aşırı Güven alt ölçeğine ilişkin anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Yükseköğretim kurumlarında eleştirel düşünmenin önemi ve de bu kurumlarda bu üst düzey düşünme yetisinin yeteri kadar kazandırılmadığı savından yola çıkarak öğrencilerin eleştirel düşünme engellerini ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmanın sonuçları alana katkı sağlayacak niteliktedir. Araştırma kapsamına alınan bölüm 'eleştirel düşünme' becerisini kullanmanın zorunlu olduğu Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümüdür. Edebi metinlerin eleştirel düşünme yoluyla değerlendirilmesi ve de yine bu yolla yazılar yazılması bölüm öğrencilerinden beklenmektedir. Bahsi geçen bölüm giriş puanları bazında farklılık gösteren iki anabilim dalından oluşmaktadır. Nitekim sonuçlar da bu doğrultuda farklılaşmaktadır.

Araştırmanın ilk sorusu değerlendirildiğinde öğrencilerin genel olarak orta düzeyde eleştirel düşünme engellerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Uygulanan ELDEN ölçeğinin alt temaları değerlendirildiğinde ise öğrencilerin aşırı güven konusunda engellerinin diğerlerine oranla daha fazla olduğu bununla birlikte ben merkezli düşünmeden kaynaklı engellerinin de en alt düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri ile bazı değişkenlerin karşılaştırması yapılmıştır. Bölüm değişkeni incelendiğinde İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerine kıyasla daha yüksek eleştirel düşünme engeli puanları olduğu anlaşılmıştır. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileri üniversiteye giriş puanları bazında Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinden daha üstün olmalarına rağmen eleştirel düşünme engellerine daha fazla sahip oldukları ortaya konmuştur. Bu durum akademik başarı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin sorgulanması gerektiğini meydana çıkarmaktadır. Araştırmanın bu sonucu akademik başarı arttıkça eleştirel düşünme becerisi artar sonucuna ulaşan bazı araştırmalarla çelişmekte (Özdelikara, Bingöl ve Görgeç, 2012; Öztürk ve Ulusoy, 2008; Ricketts ve Rudd, 2005; McDonough, 1997); akademik başarı ve eleştirel düşünme arasında bağlantı saptamayan bir takım araştırmalarla da (Giancarlo ve Facione 2001; Stupnisky vd., 2008) örtüşmektedir. Alt temalar bazında bölüm değişkeni incelendiğinde ise 'Mantık Yürütememe' ve 'Otoriteye İnanç' bazında İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünün öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri daha fazlayken; diğer alt temalarda iki bölüm arasında bir farklılık tespit edilememiştir.

Eleştirel düşünme engelleri cinsiyet değişkeni bazında farklılık göstermemektedir. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri aynıdır diyen bazı çalışmalarla (Özdemir, 2005; Şen, 2009; Saçlı ve Demirhan, 2011; Kanbay vd., 2012; Özdelikara, Bingöl ve Görgeç, 2012) örtüşmektedir. Çalışmanın alt temaları bazında cinsiyet değişkeni ele alındığında ise dikkate değer bazı sonuçlar göze çarpmaktadır. 'Mantık Yürütememe' ve 'Otoriteye İnanç' alt temaları için kız öğrencilerinin eleştirel düşünme engelleri erkeklere göre daha fazlayken; 'Ben Merkezlilik' ve 'Aşırı Güven' alt temalarında erkeklerin eleştirel düşünme engelleri daha fazladır.

Eleştirel düşünme engelleri yaş değişkeni ile değerlendirildiğinde ise yaş aralıkları 18-20 olan 1. Grupa 21-23 olan 2. Grup arasında farklılık tespit edilmiştir. 2. Grubun daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme engeline sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda verilen eğitimle eleştirel düşünme engellerinin aşılamadığını göstermektedir. Okula girdikleri ilk yıllar olan 1- 20 yaş grubu öğrencilerin daha az eleştirel düşünme engeli varken 21-23 yaş arası mezun durumuna yaklaşan öğrencilerin daha fazla eleştirel düşünme engeli bulunduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu yapılan bazı araştırmalarla (Kürüm, 2002; Akar, 2007; Gülveren, 2007) aynı

doğrultudayken diğer bir kısmıyla aynı doğrultuda değildir (Şen, 2009; Saçlı ve Demirhan, 2011; Kanbay vd., 2012; Özdelikara, Bingöl ve Görgeç, 2012).

Araştırma sonuçları, eleştirel düşünme engellerinin farklı çalışmalarla daha ayrıntılı olarak sorgulanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle yaş ve bölüm sonuçları bu değişkenlerin deneysel araştırmalarla da sorgulanması gerektiğini göstermektedir. Yükseköğretim programlarının eleştirel düşünmeyi içine daha fazla alacak şekilde revize edilmesi ve de öğretim elemanlarının daha etkili eleştirel düşünme stratejileri geliştirmeleri ve bu noktadaki eksikliklerinin gerekli eğitimlerle tamamlanması gerekmektedir. Bu tedbirler öğrencilerin bu engelleri aşmaları konusunda onlara destek olacaktır. Ancak unutulmamalıdır ki bu engellerin aşılmasında en büyük sorumluluk bireyin kendisindedir. Bireylerin öz denetimleri sayesinde kendilerini daha iyi tanımaları gerekmektedir. Mevcut eksikliklerini gidermelerinde onlara destek olmak da genelde sistemin; daha özelde de öğretim elemanlarının görevidir.

Kaynakça

- Abrami, P.C., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M.A., Tamim, R., et al. (2008). Instructional interventions affecting CT skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134.
- Aikin, S. F., & Talisse, R. B. (2014). *Why we argue (and how we should)*. New York: Routledge.
- Aliakbari, M., & Sadeghdaghighi, A. (2011). Investigation of the relationship between gender, field of study, and critical thinking skill: the case of Iranian students. *Proceedings of the 16th Conference of PanPacific Association of Applied Linguistics*.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arcidiacono, P., Bayer, P., & Hizmo, A. (2010). Beyond signaling and human capital: Education and the revelation of ability. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(4), 76–104.
- Arum, R., & Roska, J. (2011). Limited learning on college campuses. *Society*, 48, 203–207.
- Behar-Horenstein, L., and Niu, L. (2011). “Teaching Critical Thinking Skills in Higher Education: A Review of the Literature.” *Journal of College Teaching and Learning* 8 (2), 25–42.
- Bezanilla, M.J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., and Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher’s view. *Thinking Skills and Creativity*, 33,(2019),100584,1-10.
- Blackmore, J. (2001). Universities in crisis? Knowledge economies, emancipatory pedagogies, and the critical intellectual. *Educational Theory*, 51(3), 353–370.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument*. Palgrave, McMillan, New York.
- Crenshaw, P., Hale, E., & Harper, S. (2011). Producing intellectual labor in the classroom: The utilization of a critical thinking model to help students take command of their thinking. *Journal of College Teaching and Learning*, 8(7), 13–26.
- Danvers E. (2018) Who is the critical thinker in higher education? A feminist re-thinking, *Teaching in Higher Education*, 23(5), 548-562.
- Davies, M. (2003). A cautionary note about the teaching of critical reasoning. Paper Presented at the 'Learning for an Unknown Future' Conference, Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA).
- Davies, M. (2011). Introduction to the special issue on critical thinking in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 255–260.
- Deutschman, A. (1991). *The trouble with MBAs*. July 29 Fortune, 67–79.

- Dwyer, C. P. (2017). To teach or not to teach critical thinking: A reply to Hubner and Kuncel. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 92–95.
- Elder, L. *The Miniature Guide to Critical Thinking for Children, Foundation for Critical Thinking*, Dillon Beach, CA, 2006, 2nd Ed.
- Elder, L. Foundation for Critical Thinking. 12 Şubat 2020 tarihinde http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinking.cfm adresinden ulaşılmıştır.
- Facione, P. A. (2013). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment https://www.nyack.edu/files/CT_What_Why_2013.pdf. Adli internet sitesinden ulaşılmıştır.
- Franco, A. R., Costa, P. S., Butler, H. A., & Almeida, L. S. (2017). Assessment of undergraduates' real-world outcomes of critical thinking in everyday situations. *Psychological Reports*, 120(4), 707–720.
- Gellin, A. (2003). The Effect of Undergraduate Student Involvement on Critical Thinking: A Meta-Analysis of Literature 1991–2000. *Journal of College Student Development*, 44 (6): 746–762.
- Giancarlo, C. A., & Facione, P. A. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *The Journal of General Education*, 50(1), 29–55.
- Gimenez, M.E. (1989). Silence in the classroom: Some thoughts about teaching in the 1980s. *Teaching Sociology*, 17, 184–191.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündoğdu, H. (2012). Niçin Eleştirel Düşünemiyoruz? Eleştirel Düşünmenin Engelleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 43-52.
- Güven, M., Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2006), 75-90.
- Halpern, D.F. (1993). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 42(4), 238–254.
- Halpern, D. (2003). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 2003 Mahwah, New Jersey.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking* (5th ed). New York: Psychology Press.
- Huber, C., & Kuncel, N. (2016). Does college teach critical thinking? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 431–468.
- Kanbay, Y., Işık, E., Arslan, Ö., Özdemir, H. (2012). Akademik Personelde Eleştirel Düşünme Eğiliminin İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 189-201.
- Karakaya İ. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıoğen (Yay. Haz.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss.59-62). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavanagh, J., & Rich, M. D. (2018). *Truth decay: An initial exploration of the diminishing role of facts and analysis in American public life*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- Knight, P. (2007). Grading, classifying and future learning. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 72- 86). New York: Routledge.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Liu, O. L. (2011). Value-Added Assessment in Higher Education: A Comparison of Two Methods. *Higher Education*, 61 (4), 445–461.

- Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 1–13.
- McDonough, M. (1997). *An Assessment of Critical Thinking at the Community College Level*. Unpublished Doctoral Dissertation. Columbia University teacher College, Columbia.
- Mitchell, R., Myles, F., Johnston, B., & Ford, P. (2003). Criticality and the ‘Key skills’ agenda in undergraduate linguistics. University of southampton. Notes of talk given at subject centre for languages.
- Moeti, B., Mgawi, R., & Mealosi, W. (2017). Critical thinking among post-graduate diploma in education students in higher education: Reality of fuss? *Journal of Education and Learning*, 6(2), 13–24.
- Moore, T. (2011). Critical thinking and disciplinary thinking: A continuing debate. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 261–274.
- Moore, T. (2013). Critical thinking: Seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506–522.
- Niu, L., Behar-Horenstein, L., and Garvan, C.W. (2013). Do Instructional Interventions Influence College Students’ Critical Thinking Skills? A Meta-Analysis. *Educational Research Review* 9, 114–28.
- Özdelikara, A., Bingöl, G., Görgen, Ö. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Bunu Etkileyen Faktörler. *İ.Ü.F.N. Hemşirelik Dergisi*, 20(3), 219-226.
- Özdemir, S.M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Öztürk, N., Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1): 15-25.
- Paul,R.(2004).The state of critical thinking today. 13.02.2020 tarihinde The Critical Thinking Community <http://www.criticalthinking.org/pages/the-state-of-critical-thinkingtoday/523> adresinden edinilmiştir.
- Paul, R. & Elder. L. (2009). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools, Foundation for Critical Thinking*, Dillon Beach, CA, 5th Ed.
- Puig, B., Blanco-Anaya, P., Bargiela, I. M. & Crujeiras-Pérez, B. (2019) A systematic review on critical thinking intervention studies in higher education across professional fields, *Studies in Higher Education*, 44(5), 860-869.
- Renaud, R. D., & Murray, H. G. (2008). Comparison of a subject-specific and a general measure of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 85–93.
- Richmond,J.E.(2007).Bringing critical thinking to the education of developing country professionals. *International Education Journal*, 8(1), 1–29.
- Ricketts, J. C., & Rudd, R. D. (2005). Critical thinking skills of selected youth leaders: The efficacy of leadership development, critical thinking dispositions, and student academic performance. *Journal of Agricultural Education*, 46(1), 33–43.
- Roohr, K., Olivera-Aguilar, M., Ling, G. & Rikoon, S. (2019). A multi-level modeling approach to investigating students’ critical thinking at higher education institutions, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 946-96.
- Saçlı, F., Demirhan, G. (2011). Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük ve Rekreasyon programlarındaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,41, 372-385.
- Samson, P. L. (2018). *Critical thinking in social work education: A Delphi study of faculty understanding* (Doctoral Dissertation). University of Windsor, Canada. <https://scholar.uwindsor.ca/etd/7395> adresinden ulaşılmıştır.

- Saiz, C., & Nieto, A. M. (2002). Critical Thinking: capacities and development. *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas*, 15–19.
- Scriven, M. & Paul, R. (2008). “Defining Critical Thinking,”(10 Şubat 2020 tarihinde erişilmiştir.) http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_critical_thinking.cfm.
- Shaw, R.D. (2014). How critical is critical thinking? *Music Educators Journal*, (December),65-70.
- Soufi, N.E.,& See, B.H. (2019). Does explicit teaching of critical thinking improve critical thinking skills of English language learners in higher education? A critical review of causal evidence. *Studies in Educational Evaluation*,60, 140-162.
- Sternberg, R. (1985) “Critical Thinking, Its Nature, Measurement, and Improvement,” in Essays on the Intellect, ed. Frances R. Link (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development), 46.
- Stupnisky, R.H., Renaud, R.D., Daniels., L.M., Haynes, T.L. & Perry, R.P. (2008). The Interrelation of First-Year College Students’ Critical Thinking Disposition, Perceived Academic Control, and Academic Achievement. *Res High Educ*,49, 513-530.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*, 1(2), 69-90.
- The European Higher Education Area (2012). Bologna process implementation report Retrieved from http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf.
- Tok, E., Sevinç, M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy. *The Journal of Higher Education*, 73(6), 740–763.
- Tümekaya, S., Aybek, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,17(2), 387-402.
- Twale, D. & Sanders, C. (1999). Impact of Non-Classroom Experiences on Critical Thinking Ability. *Naspa Journal*, 36 (2), 133–146.
- UNESCO. 2009. *The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change an Development*. Paris: UNESCO.
- Walsh, D., & Paul, R. (1988). *The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality*. Washington, D.C.: American Federation of Teachers.

Extended Abstract

Introduction

In the era of knowledge explosion the value of education is embodied in the skills and knowledge students gained as a result of their studies. The essential skill of the era that students are expected to acquire is the critical thinking skill. Students should develop their ability to think critically not only through their primary and secondary education but also in college education. Since, it is the last step before the working life. The importance of the higher education in encouraging critical thinking in students has been stressed by research. However several studies revealed that most of the students could not develop critical thinking skill during college years. Thus the barriers to think critically in higher education and the variables to affect it need to be addressed well.

By this viewpoint the current research was designed to reveal the level of students about the barriers to think critically and to analyse them in terms of their gender, department, and age. here are not enough studies addressing the critical thinking barriers of college students by the best knowledge of the researcher. So the present study will contribute to the field in this respect. In line with the aim of the study the research questions were determined as follows:

1-What is the level of students' critical thinking barriers?

2-Do the critical thinking barriers of students differ in terms of some variables such as department, gender, and age?

Methodology

The current study was designed as a survey research to measure the participants' views about their own critical thinking barriers and to analyse them in terms of several variables.

Participants of the research were 330 students of Firat University department of Western Languages and Literatures in the academic years of 2019-2020. However 321 surveys were taken into consideration in data analysis process. The majority of participants were female with the number of 219, and there were 102 male students. 182 students were attending English Language and Literature Department while the rest of them were in German Language and Literature Department. There were 134 students with the age of 18-20; 157 students with the age of 21-23; 25 students with the age of 24-26, and only five students with the age of 27 and more.

Data were collected through Critical Thinking Barriers Scale developed by Semerci and her friends in 2019. The KMO value of the scale was 0.892; the Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was 0.87.

The data were analysed utilizing some descriptive statistical procedures such as arithmetic average and standard deviation. Moreover, independent samples t test and one way anova test were done to determine whether these barriers differ in terms of department, gender and age.

Results

Analysis of data revealed that the participants have an average level of critical thinking barriers. The general scale (2.357) and the sub scales differ in terms of scale scores. While Overconfidence sub scale has the highest score, egocentrism has the lowest one, which means students have barriers related to being over-self-confident more than being egocentric.

As for the second research question, independent sample t tests and one way Anova tests were implemented. With regards to department variable the research has significant findings. It means the students of English Language and Literature Department have more critical thinking barriers than the students of German Language and Literature Department. On the other hand, in terms of gender variable there is no significant difference between male and female students. And in the way of age variable, there is a significant difference between the first and the second age groups. To say more clearly the students with the age of 21-23 have more critical thinking barriers than the students with the age of 18-20.

Conclusion and Recommendations

By the aim of revealing the level of college students' critical thinking barriers the study has contributed to the field addressing the issue by a survey method. In doing so, it calls for a new understanding of critical thinking in terms of its barriers. The results of the study revealed that further experimental studies are welcomed to deal with the department and age issues.

Higher education programs should be revised in terms of critical thinking to cope with the barriers the students have. The higher education system and the academics should share the responsibility to decrease the barriers to critical thinking. However, the most important responsibility to overcome these barriers belongs to the students. The more students know about themselves the more successful they would be to cope with those barriers.