

Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Öğretim Yeterlikleri Ve Uygulama Düzeyleri

Critical Thinking Tendencies, Teaching Competencies and Implementation Levels Of Turkish Language Teachers

Demet Duman¹, Mustafa Koç^{2@}

ARTICLE INFORMATION:

Received: 29/03/2024
Accepted: 29/09/2024
Published: 03/12/2024
DOI: 10.33710/sduijes.1461361

AUTHOR(S) INFORMATION:

1: Suleyman Demirel University
ORCID: 0009-0009-3995-389X

2: Suleyman Demirel University
ORCID: 0000-0002-3276-7172

@CORRESPONDING AUTHOR:

Mustafa Koc,
Suleyman Demirel University,
mustafakoc@sdu.edu.tr

TO CITE THIS ARTICLE:

Duman, D. & Koc, M. (2024). Critical thinking tendencies, teaching competencies and implementation levels of Turkish language teachers. *SDU International Journal of Educational Studies*, 11(2), 66-83

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri, öğretim yeterlikleri ve bu yönde öğretim uygulama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan korelasyonel model (ilişkisel tarama modeli) ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkiye'nin çeşitli yerlerindeki kamuya bağlı ve özel okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 112 öğretmen oluşturmuştur. Veriler kişisel bilgi formu ve alanyazından elde edilmiş ölçeklerden oluşturulmuş anket formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri, öğretim yeterlikleri ve uygulama düzeylerinin yüksek olduğu ve birbirleriyle pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme eğilim düzeylerinde cinsiyete, kıdeme ve eleştirel düşünme hakkında eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ayrıca eleştirel düşünme öğretimi yeterlik düzeyinde ve eleştirel düşünme uygulama ölçeği puanlarında kıdem ve eleştirel düşünme hakkında eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark bulunmazken eleştirel düşünme öğretim yeterlik düzeyinde ve uygulama düzeyi ölçeğinin öğretim ortamı boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Eleştirel düşünme, Eğilim, Öğretim yeterliği, Uygulama düzeyi, Türkçe öğretmenleri*

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the relationship between secondary school Turkish language teachers' critical thinking tendencies, critical thinking teaching competencies and critical thinking implementation levels in their teaching. The study was designed with the correlational research model within the context of quantitative research approaches. Participants included 112 Turkish language teachers working in public and private secondary schools in various parts of Türkiye during the Fall semester of 2023-2024 academic year. Data were collected through a questionnaire form made up of a personal information form and related scales obtained from the literature. As a result, it was found that the participants' critical thinking tendencies, teaching competencies and implementation levels were high and positively correlated with each other at medium and high levels. No significant difference was found in critical thinking tendencies across gender, seniority and education received about critical thinking. Moreover, while there was no significant difference in critical thinking teaching competencies and implementation levels across seniority and received about critical thinking, significant differences were found in favor of female teachers in critical thinking teaching competencies and teaching environment dimension of the implementation levels.

Keywords: *Critical thinking, Tendency, Teaching competency, Implementation level, Turkish language teachers*

JOURNAL INFORMATION:

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. SDU IJES has all of the copyrights of articles submitted to be published.

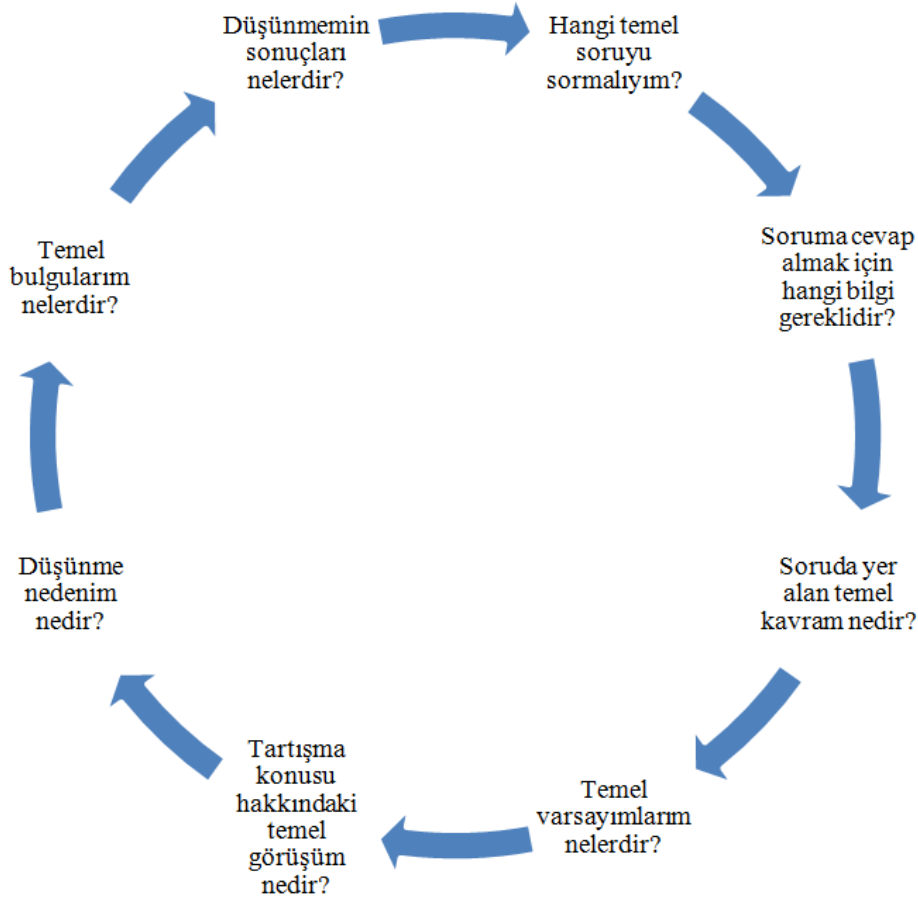
GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz dönemde gerçekleşen sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler gelecek dönemlerde toplumların ihtiyaç ve beklentilerinin değişeceğinin göstergesidir. Birinci Sanayi Devrimi diye adlandırdığımız dönemde su, rüzgâr ve buhar gücü ile çalışan makineler kullanılırken içten yanmalı ve elektrikli motorların geliştirildiği dönem İkinci Sanayi Devrimi olarak adlandırılmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla geliştiği döneme Üçüncü Sanayi Devrimi denilmektedir. Endüstri 4.0 olarak da adlandırılan Dördüncü Sanayi Devrimi ise otonom sistemlerin (işlemleri teknolojilerin yapması ve kontrol etmesi) gelişme gösterdiği dönem olarak bilinmektedir. Şimdilerse ise insansız teknoloji veya robotik çağ olarak anılan yapay zekâ ve makine öğrenmesinde ileri düzeyde gelişmeler yaşanan “Toplum 5.0” veya “Akıllı Toplum” kavramı ile karşı karşıyayız (Ergün, 2019). İnsanlığın bilim ve teknolojide ilerlemesi bilgi sahibi bireylerden çok bilgiye ulaşan ve ulaştığı bu bilginin doğruluğunu sorgulayan, araştıran ve geleceğe dair yordama yapabilen bireylere ihtiyaç duyulmasına sebep olmuştur. Hızlı ve sürekli bir değişim içinde olan dünyayla baş edebilmek için geçtiğimiz yüzyıldan farklı becerilere sahip insan yetiştirmek gerekmektedir. Bu, hem içinde bulunduğumuz çağa uyum sağlamak hem de gelecek çağlarda gelişimin devam etmesi için bireylerin yaratıcı ve üretken olmaları gerekmektedir. Bu değişikliklere ayak uyduracak ve katkı sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi gereklilik haline gelmiştir. Değişen ve küreselleşen dünyada bilgiyi olduğu gibi aktaran klasik öğretim stratejileri yerine esnek düşünme, eleştirel düşünme, araştırma, sorgulama, karar verme gibi becerileri kazandıracak eğitim ortamlarının hazırlanması ihtiyaç haline gelmiştir. Bu bağlamda ülkeler, toplumu tüm yönleriyle geliştirebilmek için 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yaratıcı ve yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, iş birliği ve problem çözme gibi öğrenme ve inovasyon becerilerine eğitim programlarında yer ayırmışlardır (Partnership for 21st Century Skills, 2015). Kısacası 21. yüzyılda eğitimin amacı bilgi alışverişinden öte düşünmeyi bilen bireyler yetiştirmek olmuştur.

Düşünme

Alanyazın tarandığında “düşünme” kavramı ile ilgili çok sayıda tanım olduğu görülmüştür. Türk Dil Kurumu (TDK) güncel sözlüğünde düşünme kavramı: “duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız, kendine özgü durumu”, “karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” şeklinde açıklanmaktadır (TDK, 2023). Yılmaz Virvan’a (2021) göre düşünme, “davranışlarımıza yön veren zihinsel bir faaliyet” (s. 254) olarak tanımlanmaktadır. Cüceloğlu’na (2002) göre düşünme “içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreç” olarak tanımlanmıştır (s. 277). Kısaca düşünme eylemini, problem durumunda başlayan ve problemi çözmek için araştırma yapma, sorgulama ve yansıtma gibi becerileri içeren, olaylar ve kavramlar arasındaki bağlantıları kavrama ve aradaki ilgilerden yararlanan zihinsel sürece dayanan eylem olarak tanımlayabiliriz.

20. yüzyıla kadar düşünme tek boyutuyla ele alınmış ve mantık bilgisinden referans alınarak tanımlanmıştır. 20. yüzyıla gelindiğinde ise, davranışçı ve bilişsel kuramcılar düşünmeyi farklı boyutları ile ele almışlardır. Davranış kuramcılar düşünmenin, öğrenmenin sonucunda elde edilen bir ürün olduğunu iddia ederken, bilişsel kuramcılar ise içsel bir süreç olduğunu ileri sürmüşlerdir (Kaya, 1997’den akt. Kürüm, 2002). Yukarıda da bahsedildiği gibi düşünme eylemi içsel bir süreç barındırır ve bu süreçte izlediği bir yöntem vardır. İzlediği bu yöntem Şekil 1’de verilmiştir. Değişen koşullarla başa çıkmak ve sürdürülebilir nitelikli yaşam için düşünme kavramının beceri haline getirilmesi gerekmektedir. Bu noktada bireye “nasıl” düşünmesi gerektiğinin öğretilmesiyle mümkündür. Bu da 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan ve üst düzey düşünme becerisi olan “eleştirel düşünme” kavramını karşımıza çıkarmaktadır.



Şekil 1. Düşünce Süreci Temel Soruları (Paul ve Elder'den, 2001 akt. Yılmaz Virlan, 2021)

Eleştirel Düşünme

Sorgulamayı temel alan Sokrates'e kadar dayandığı bilinen eleştirel düşünme kavramını ilk kez kullanan Robert Ennis bu beceriyi, karşılaşılan problemleri tanımlayabilme, analiz edebilme, nesnel bir şekilde değerlendirme yeteneği olan ve bu becerileri kullanmaya istekli ve meyilli olma durumu olarak belirtmiştir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünme, “temelde bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimidir” (Demirel, 1999, s. 214). Beyer (akt. Kürüm, 2002) ise, “bir bilgi parçası, bir iddia ya da sav veya veri kaynakları gibi bir şeyin aslı, değeri ya da doğruluğu hakkında yargıya varma” (s. 27) şeklinde ifade etmiştir. Eleştirel düşünme denildiğinde ilk akla gelen, önemli isimlerden biri olan Richard Paul (akt. Kürüm, 2002) eleştirel düşünme becerisini, “gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma” olarak tanımlarken (s. 49); Norris ise, öğrencilerin eski bilgilerini kullanmaları ve kendi fikir süzgeçlerinden geçirerek değerlendirmesi ve gerekiyorsa değiştirmesi şeklinde tanımlamıştır (akt. Kürüm 2002). Cüceloğlu (2002) ise eleştirel düşünmeyi, “kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmemizi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreç” (s. 291) olarak tarif etmektedir.

Eleştirel düşünme ile ilgili alanyazın taraması yapıldığında çok sayıda tanımın olduğu tespit edilmiştir. Bu tanımlarda eleştirel düşünmenin farklı boyutlar ve sınıflamalarla ele alındığı görülmüştür. Potts, eleştirel düşünmeye sahip bireylerde bulunan beceriler üzerine eğilmiş ve bu becerileri; (1) olgu ve

kavramlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, (2) doğru çözüm yöntemlerine odaklanarak problemleri çözerken kullanacağı bilginin doğruluğunu sorgulayabilme ve (3) problemi çözerken tek bir yöne odaklanmadan farklı bakış açılarıyla farklı çözümler sunabilme ve bu çözüm yollarını değerlendirebilme gibi üç boyutta sıralamıştır (Potts, 1994'ten akt. Kürüm, 2002). Cüceloğlu (2002) eleştirel düşünme becerisini tüm boyutlarıyla incelemiş ve eleştirel düşünmenin; aktif bir süreç olduğunu, bağımsız olmayı gerektirdiğini, orijinal ve farklı fikirlere karşı ön yargı içermediğini, bilgiye eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşarak neden sonuç ilişkisini gözettiğini ve düşüncelerin organize edilmesini önemli gördüğünü ifade etmiştir. Watson ve Glaser problemi tanıma, probleme çözüm yolları belirleme, problemin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyan varsayımlar geliştirme, çözüm odaklı sonuçlar ortaya koyma ve bu çözüm yollarını değerlendirebilme becerisi olarak ifade etmiş ve çıkarsama, varsayımların farkına varma, tündengelim, yorumlama ve tartışmaların değerlendirilmesi şeklinde beş boyutu olduğunu belirtmiştir (Kaya, 1997'den akt. Kürüm, 2002).

Yukarıda kısaca özetlenmiş olan tanımlardaki farklılıklardan yola çıkan Amerikalı ve Kanadalı 46 bilim insanı Delphi Araştırma Projesi ile yürüttükleri bir çalışma ile eleştirel düşünmenin tanımında fikir birliğine ulaşmak istemişlerdir. American Philosophical Association (APA) öncülüğünde yapılan çalışmada eleştirel düşünme becerisi: “yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımların yanında delillerin, kavramların, yöntemlerin, ölçütlerin ve bağlamın açıklanması ile amaca dayalı karar verme ve öz-denetimli bir şekilde yargıda bulunma” şeklinde ifade edilmiştir (Facione, 1990'dan akt. Çatalbaş ve Sarıtaş, 2022, s. 3). Kısacası, üst düzey bilişsel beceri gerektiren eleştirel düşünme zihinsel etkinlik gerektiren mantıksal, çok yönlü değerlendirme, şüpheli yaklaşma, farklı açılardan bakabilme gibi karmaşık ve kapsamlı çok yönlü bir süreç olarak tanımlanabilir.

Bir beceriye sahip olmak onu doğru bir şekilde uygulamak anlamına gelmemektedir. APA'nın yapmış olduğu çalışmalarda eleştirel düşünme becerisi olan kişilerin bu beceriyi kullanmakta sıkıntı yaşayabildikleri ifade edilmiştir. (Çatalbaş ve Sarıtaş, 2022). Buradan eleştirel düşünme eğiliminin beceriye sahip olmak kadar değerli olduğu anlaşılmaktadır. Eğilim, “bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme” olarak açıklanmaktadır (TDK, 2023). Eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra, eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yapılan çalışmalardan biri olan “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğine” göre eleştirel düşünme eğilimi yedi temel boyuttan oluşacak şekilde açıklanmıştır (Kökdemir, 2003):

- Doğruyu arama: Farklı düşünceleri değerlendirmede gerçeği arama ve nesnel davranma,
- Açık fikirlilik: Farklı fikirlere saygı duyma ve kendi yanlışlarını kabul etme,
- Analitiklik: Problemler zorlaştığında dahi akıl yürütme ve olaylara objektif bir açıdan yaklaşma,
- Sistematiklik: Araştırmalarında organize olma ve programlı çalışma,
- Kendine güven: Akıl yürütme sürecinde bireyin kendine duyduğu güveni yansıtmaya,
- Meraklılık: Bilgiye ulaşma ve yeni bilgiler öğrenmeye istekli olma,
- Olgunluk: Bilişsel gelişim düzeyinde yeterli zihinsel olgunluğa ulaşma.

Bireylerin eleştirel düşünme becerisini kişilik haline getirerek hayatının her alanında kullanabilmesi bilişsel yetiden çok fikir organizasyonuna, araştırma ve incelemeye, yorumlamaya, alternatif çözüm yolları bulmaya ve eleştirel düşünmeye eğilimli olmasındadır. Tüm bu bilgiler ışığında, düşünmenin önemli bir boyutu olan eleştirel düşünme becerisini hem bilen hem de bu beceriyi kullanabilen bireyler yetiştirmek önemlidir. Bu sebeple düşünme becerisinin öğretilmesi ve eğitim sisteminde yer alması ve öğrencilere erken yaşta kazandırılması önemli bir husustur. Bu amaçla hazırlanan öğretim programlarının etkili olabilmesi için öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları, bu beceriyi öğretme konusunda yetkin olmaları ve öğrenme öğretme ortamlarını düzenlemeleri gerekmektedir. Bilgiyi

aktarmak yerine öğrencileri problemleri düşünmeye, analiz etmeye, sorgulamaya teşvik eden öğretmenler eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması sürecinde önemlidir. Türkiye’de 2005 yılında yapılandırıcı ve öğrenme kuramı felsefesine göre bütün kademelerde köklü değişiklikler yapılarak, öğretim programları yeniden düzenlenmiştir. Programda yaratıcı, analitik, yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilere yer verilmiştir (MEB, 2005). Eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması için öğretmenlerin donanımlı olmasının yanında öğrencileri bilgiyi alıp depolayan bireyler olarak değil de bilgileri araştıran, sorgulayan ve kullanan bireyler olarak görmeli ve bu süreç boyunca öğrencileri teşvik etmelidir.

Alanyazında eleştirel düşünme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde hem yurt dışında hem de yurt içinde oldukça fazla çalışma yapıldığı görülmüştür. Yurt dışında yapılan çalışmalarda eleştirel düşünme becerisinin etkilerinin yoğun bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar daha çok öğrenciler ve öğretmen adayları üzerinedir (Aybek, 2007; Bozpolat ve Kurga, 2021; Can ve Kaymakçı, 2015; Çatalbaş ve Sarıtaş, 2021; Çetin, 2008; Ekinci ve Aybek, 2010; Gürsoy, 2021; Köksal ve Çöğmen, 2018; Kürüm, 2002; Mete, 2021; Öztay ve Öztay, 2021; Sezer, Küçüktepe ve Yıldız, 2022; Şen, 2009; Tunçer ve Sapancı, 2021; Tüysüz ve Kılıç Oğuz, 2022). Yapılan araştırmaların çoğu öğrencilerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardır. Eleştirel düşünme eğilimi üzerine de birtakım çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006; Aybek, 2007; Beşoluk ve Önder, 2010; Bozpolat ve Güççük Kurga, 2021, 2022; Can ve Kaymakçı, 2015; Çatalbaş ve Sarıtaş, 2022). Bu çalışmalar öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalardır. Sınıf içinde eleştirel düşünmeye yönelik uygulamaları inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Gelen, 1999; Göbel, 2013). Türkiye’de yapılan araştırmalarda ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğretim yeterlikleri ve uygulama düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koyan araştırmayla karşılaşılmaştır. Selçuk (2013) Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma yürütmüş fakat bu çalışmadan farklı olarak eğilim düzeyleri ile özel alan yeterlikleri arasındaki ilişkilere odaklanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme öğretimi yeterlikleri ve eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerini belirlenmesi, bir takım demografik değişkenler açısından kıyaslanması ve aralarındaki ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme öğretimi yeterlikleri ve eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ne düzeydedir?
3. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri cinsiyete, kıdeme ve eleştirel düşünme eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Katılımcıların eleştirel düşünme öğretimi yeterlikleri ne düzeydedir?
5. Katılımcıların eleştirel düşünme öğretimi yeterlik düzeyleri cinsiyete, kıdeme ve eleştirel düşünme eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Katılımcıların eleştirel düşünme öğretimi uygulamaları ne düzeydedir?
7. Katılımcıların eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyleri cinsiyete, kıdeme ve eleştirel düşünme eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri, öğretim yeterlikleri, uygulama düzeyleri ve bir takım demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model birden çok değişken arasında bir ilişki olup olmadığını ve bu ilişkinin derecesini betimleyerek ilişkilerin derinlemesine analiz edilip incelendiği araştırmalardır (Karakaya, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli yerlerinde bulunan MEB'e bağlı kamu ve özel ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri arasından araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 112 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçilmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, zaman, para ve iş gücü açısından kaynaklanan sınırlılıklar nedeniyle örnekleme kolay ulaşmak için seçilen birimlerden oluşur. Katılımcıların demografik özelliklerine dair istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ait bulgular

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Erkek	44	39
	Kadın	68	61
Kıdem	1-10 yıl	46	41
	11-20 yıl	47	42
	21 yıl ve üzeri	19	17
Eleştirel düşünme eğitimi alma durumu	Evet	39	35
	Hayır	73	65

Verilerin Toplanması

Bu çalışma Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 25.03.2024 tarih ve 147/10 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Veriler dört bölümden oluşan çevrimiçi anket formu yoluyla toplanmıştır. Formun birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde Semerci (2016) tarafından öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği yer almaktadır. Bu ölçek beş alt boyuttan ve toplam 49 maddeden oluşmaktadır. Ölçek boyutları; “üstbiliş” (14 madde), “esneklik” (11 madde), “sistematiçlik” (13 madde), “azim ve sabır” (8 madde) ve “açık fikirlilik” (3 madde) şeklindedir. Her bir madde 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği (Tamamen Katılıyorum=5, Hiç Katılmıyorum=1) ile puanlanmaktadır. Her bir boyutun puanı kendi içindeki maddelerin puanlarının ortalamasından oluşmaktadır. Semerci (2016) ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarını sırasıyla 0,87, 0,88, 0,90, 0,89 ve 0,73 olarak hesaplamıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde ise boyutlara ait Cronbach alfa katsayıları sırasıyla 0,88, 0,87, 0,90, 0,87 ve 0,69 olarak bulunmuştur.

Anketin üçüncü bölümünde öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimine yönelik yeterliliklerini belirlemek amacıyla Göbel (2013) tarafından geliştirilmiş olan Eleştirel Düşünme Öğretimi Yeterlilik Ölçeğine yer verilmiştir. Tek boyuttan oluşan ölçekte 13 madde bulunmaktadır. Her bir madde 5’li Likert

tipi derecelendirme ölçeği (Tamamen yeterli=5, Tamamen yetersiz=1) ile puanlanmaktadır. Madde puanlarının aritmetik ortalamasından ölçek puanı elde edilmektedir. Göbel (2013) ölçeğe ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısını 0,90 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise ilgili güvenirlik katsayısı 0,94 olarak tespit edilmiştir.

Anket formunun son bölümünde öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla Göbel (2013) tarafından geliştirilmiş olan Eleştirel Düşünme Öğretimi Uygulama Düzeyi Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dört alt boyuttan ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları; “öğretim ortamı” (8 madde), “öğretmen nitelikleri” (3 madde), “sınıf atmosferi” (3 madde) ve “kendini ifade etme” (2 madde) şeklindedir. Her bir madde 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği (Her zaman=5, Hiçbir zaman=1) ile puanlanmaktadır. Her bir boyutun puanı kendi içindeki maddelerin puanlarının ortalamasından oluşmaktadır. Göbel (2013) ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach alfa güvenirlik katsayılarını sırasıyla 0,92, 0,74, 0,67 ve 0,64 olarak hesaplamıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenirlik analizinde ise boyutlara ait Cronbach alfa katsayıları sırasıyla 0,90, 0,65, 0,76 ve 0,71 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında toplanmış olan veriler bilgisayar ortamında SPSS 29 programı ile analiz edilmiştir. Değişkenlere ait yapılan ön incelemelerde çarpıklık katsayılarının -1,21 ile -0,10 arasında ve basıklık katsayılarının -0,92 ile 0,41 arasında değiştiği görülmüş olup verilerin normal dağılım gösterdiğine ve dolayısıyla parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Analizlerde öncelikli olarak sürekli değişkenlere ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Sürekli değişkenlerin kategorik değişkenlerin grupları arasında kıyaslamaları için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde ise Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın birinci araştırma sorusu kapsamında Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme öğretimi yeterlikleri ve eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı Pearson korelasyon katsayılarının hesaplanması ile incelenmiş ve bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışmanın eleştirel düşünmeye ait sürekli değişkenleri arasındaki Pearson korelasyon katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Üstbilmiş	1									
2. Esneklik	0,80*	1								
3. Sistematiçlik	0,84*	0,84*	1							
4. Azim ve sabır	0,77*	0,66*	0,73*	1						
5. Açık fikirliçlik	0,55*	0,57*	0,59*	0,65*	1					
6. Öğretim ortamı	0,60*	0,55*	0,56*	0,57*	0,42*	1				
7.Öğretmen nitelikleri	0,49*	0,38*	0,41*	0,39*	0,37*	0,56*	1			
8. Sınıf atmosferi	0,43*	0,46*	0,45*	0,46*	0,38*	0,65*	0,66*	1		
9. Kendini ifade etme	0,53*	0,48*	0,48*	0,45*	0,46*	0,70*	0,53*	0,68	1	
10. Yeterlilik düzeyi	0,70*	0,63*	0,62*	0,63*	0,54*	0,85*	0,60*	0,64*	0,77*	1

*p<0,01

Alanyazında genel olarak korelasyon katsayısının (0-0,30) zayıf, (0,31-0,49) orta, (0,50-0,69) güçlü, (0,70-1,00) çok güçlü ilişki bulunduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Tavşancıl, 2006). Buna göre Tablo 12 incelendiğinde Pearson korelasyon analizine göre Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme öğretimi yeterlikleri ve eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyleri boyut puanları arasında pozitif yönde orta, güçlü ve çok güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir ($p < 0,01$).

İkinci araştırma sorusu kapsamında ortaokul Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğine ait betimsel istatistikler

Boyut	Min	Max	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Üstbiliş	3,07	5,00	4,34	0,45	-0,44	-0,46
Esneklik	3,27	5,00	4,28	0,46	-0,10	-0,92
Sistematiklik	3,15	5,00	4,29	0,50	-0,38	-0,75
Azim ve sabır	2,75	5,00	4,31	0,52	-0,56	-0,15
Açık fikirlilik	2,33	5,00	4,18	0,62	-0,52	-0,13

Tablo 3'teki bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin kullanılan ölçeğin her bir alt boyutu için ortalama olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Boyutlara ait standart sapma değerleri ölçümlerin ilgili boyutun aritmetik ortalamasının yakın civarında kümelenmesine yani katılımcıların ölçülen özellik bakımından homojenlik gösterdiğini belirtmektedir.

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusuna yönelik olarak cinsiyete göre yapılan bağımsız örneklem t-testinden elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Cinsiyete göre eleştirel düşünme eğitimi ölçeği puanları ve t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	\bar{X}	Ss	t	p
Üstbiliş	Erkek	4,25	0,48	1,62	0,11
	Kadın	4,39	0,42		
Esneklik	Erkek	4,15	0,45	2,36	0,02
	Kadın	4,36	0,46		
Sistematiklik	Erkek	4,20	0,53	1,55	0,12
	Kadın	4,35	0,47		
Azim ve sabır	Erkek	4,16	0,55	2,47	0,02
	Kadın	4,41	0,48		
Açık fikirlilik	Erkek	4,10	0,67	1,10	0,27
	Kadın	4,23	0,59		

Aynı anda birbiriyle ilişkili beş adet bağımlı değişken üzerinden t-testi yapılması sebebiyle oluşabilecek Tip-1 hatasının kontrol edilmesi amacıyla anlamlılık düzeyinde Bonferroni düzeltilmesi yapılmıştır ($0,05/5=0,01$). Dolayısıyla anlamlılık düzeyi 0,01 olarak ele alınmıştır. Buna göre cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimi boyut puanları üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı bulunmuştur ($p > 0,01$).

Kıdeme göre yapılan tek yönlü gruplar arası ANOVA testinden elde edilmiş bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Kıdeme göre eleştirel düşünme eğitimi ölçeği puanları ve ANOVA sonuçları

Boyut	Kıdem	\bar{X}	Ss	F	p
Üstbiliş	1-10 yıl	4,36	0,44	0,11	0,90
	11-20 yıl	4,31	0,46		
	21 yıl ve üzeri	4,33	0,41		
Esneklik	1-10 yıl	4,31	0,46	0,40	0,67
	11-20 yıl	4,27	0,46		
	21 yıl ve üzeri	4,20	0,48		
Sistematiklik	1-10 yıl	4,31	0,50	0,07	0,93
	11-20 yıl	4,28	0,46		
	21 yıl ve üzeri	4,26	0,57		
Azim ve sabır	1-10 yıl	4,31	0,56	0,14	0,87
	11-20 yıl	4,28	0,49		
	21 yıl ve üzeri	4,36	0,51		
Açık fikirlilik	1-10 yıl	4,08	0,71	1,27	0,28
	11-20 yıl	4,19	0,55		
	21 yıl ve üzeri	4,35	0,47		

Tablo 5'teki analizde de aynı anda birbiriyle ilişkili beş adet bağımlı değişken üzerinden ANOVA yapılması sebebiyle anlamlılık düzeyinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (0,05/5=0,01). Buna göre, eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,01$).

Katılımcıların eleştirel düşünme hakkında herhangi bir eğitim alıp almama durumuna göre yapılan bağımsız örneklem t-testinden elde edilmiş bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Eleştirel düşünme eğitimi alma durumuna göre eleştirel düşünme eğitimi ölçeği puanları ve t-testi sonuçları

Boyut	Eğitim alma	\bar{X}	Ss	t	p
Üstbiliş	Evet	4,33	0,49	-0,04	0,97
	Hayır	4,34	0,42		
Esneklik	Evet	4,29	0,47	0,28	0,78
	Hayır	4,27	0,46		
Sistematiklik	Evet	4,32	0,50	0,54	0,59
	Hayır	4,27	0,49		
Azim ve sabır	Evet	4,25	0,54	-0,87	0,39
	Hayır	4,34	0,50		
Açık fikirlilik	Evet	4,10	0,61	-0,95	0,34
	Hayır	4,21	0,62		

Burada da aynı anda birbiriyle ilişkili beş adet bağımlı değişken üzerinden t-testi yapılması sebebiyle anlamlılık düzeyinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (0,05/5=0,01). Buna göre, eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarında eleştirel düşünme eğitimi almış olma ve olmama arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,01$).

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu kapsamında ortaokul Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi yeterlilik düzeylerine ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Eleştirel düşünme öğretimi yeterlilik ölçeğine ait betimsel istatistikler

Boyut	Min	Max	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Yeterlik düzeyi	3,15	5,00	4,45	0,51	-0,60	-0,79

Tablo 7'deki bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme öğretimi yeterliklerinin ortalama olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Standart sapma değeri ölçümlerin aritmetik ortalamasının yakın civarında kümelenmişine yani katılımcıların yeterlik açısından homojenlik gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri puanların dağılımının normal kabul edilebileceğine işaret etmektedir.

Çalışmanın beşinci araştırma sorusuna yönelik olarak t-test ve ANOVA testlerinden elde edilen bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Cinsiyete, kıdeme ve eleştirel düşünme eğitimi alma durumuna göre eleştirel düşünme öğretimi yeterlik ölçeği puanları ile t-testi ve ANOVA sonuçları

Değişken	Kategori	Grup	\bar{X}	Ss	t/F	p
	Cinsiyet	Erkek	4,29	0,51	2,64	0,01
		Kadın	4,54	0,48		
Yeterlilik düzeyi	Kıdem	1-10 yıl	4,52	0,44	1,16	0,32
		11-20 yıl	4,36	0,57		
		21 ve üzeri	4,47	0,49		
	Eğitim alma	Evet	4,47	0,51	0,45	0,65
		Hayır	4,43	0,51		

Buna göre katılımcı öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimi yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < 0,05$). Gruplar arasındaki bu farklılık kadın öğretmenler lehine bulunmuştur. Diğer taraftan öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimi yeterlik düzeylerinde kıdeme ve eleştirel düşünme hakkında eğitim alma durumuna göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0,05$).

Altıncı araştırma sorusu kapsamında ortaokul Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerine ait betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyi ölçeğine ait betimsel istatistikler

Boyut	Min	Max	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Öğretim ortamı	2,88	5,00	4,45	0,52	-0,66	-0,54
Öğretmen nitelikleri	3,33	5,00	4,67	0,44	-1,21	0,41
Sınıf atmosferi	3,33	5,00	4,71	0,41	-1,19	0,41
Kendini ifade etme	3,00	5,00	4,61	0,50	-0,83	-0,50

Tablo 9'da öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerinin kullanılan ölçeğin her bir alt boyutu için ortalama olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Boyutlara ait standart sapma değerleri ölçümlerin ilgili boyutun aritmetik ortalamasının yakın civarında kümelenmişine yani katılımcıların ölçülen özellik bakımından homojenlik gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri puanların dağılımının normal kabul edilebileceğine işaret etmektedir.

Çalışmanın yedinci araştırma sorusuna yönelik olarak cinsiyete göre yapılan bağımsız örneklem t-testinden elde edilen bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Cinsiyete göre eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyi ölçeği puanları ve t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	\bar{X}	Ss	t	p
Öğretim ortamı	Erkek	4,29	0,52	2,75	0,01
	Kadın	4,56	0,50		
Öğretmen nitelikleri	Erkek	4,54	0,51	2,50	0,02
	Kadın	4,76	0,35		
Sınıf atmosferi	Erkek	4,61	0,46	2,11	0,04
	Kadın	4,77	0,36		
Kendini ifade etme	Erkek	4,51	0,51	1,64	0,10
	Kadın	4,67	0,49		

Aynı anda birbiriyle ilişkili dört adet bağımlı değişken üzerinden t-testi yapılması sebebiyle oluşabilecek Tip-1 hatasının kontrol edilmesi amacıyla anlamlılık düzeyinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (0,05/4=0,013). Dolayısıyla anlamlılık düzeyi 0,013 olarak ele alınmıştır. Buna göre, eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyi belirleme ölçeğinin sadece “öğretim ortamı” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0,013). Gruplar arasındaki bu fark kadın öğretmenler lehine tespit edilmiştir.

Kıdeme göre yapılan tek yönlü gruplar arası ANOVA testinden elde edilmiş bulgular Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Kıdeme göre eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyi ölçeği puanları ve ANOVA sonuçları

Boyut	Kıdem	\bar{X}	Ss	F	p
Öğretim ortamı	1-10 yıl	4,54	0,41	1,51	0,23
	11-20 yıl	4,35	0,59		
	21 yıl ve üzeri	4,44	0,54		
Öğretmen nitelikleri	1-10 yıl	4,73	0,40	0,74	0,48
	11-20 yıl	4,63	0,47		
	21 yıl ve üzeri	4,61	0,41		
Sınıf atmosferi	1-10 yıl	4,73	0,40	0,74	0,48
	11-20 yıl	4,65	0,42		
	21 yıl ve üzeri	4,77	0,36		
Kendini ifade etme	1-10 yıl	4,67	0,47	0,97	0,38
	11-20 yıl	4,53	0,53		
	21 yıl ve üzeri	4,63	0,46		

Tablo 11’de aynı anda birbiriyle ilişkili dört adet bağımlı değişken üzerinden ANOVA analizi yapılması sebebiyle anlamlılık düzeyinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (0,05/4=0,013). Buna göre kıdemin eleştirel düşünme öğretimi uygulama boyut puanları üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı bulunmuştur (p>0,013).

Katılımcıların eleştirel düşünme hakkında herhangi bir eğitim alıp almama durumuna göre yapılan bağımsız örneklem t-testinden elde edilmiş bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Eleştirel düşünme eğitimi alma durumuna göre eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyi ölçeği puanları ve t-testi sonuçları

Boyut	Eğitim alma	\bar{X}	Ss	t	p
Öğretim ortamı	Evet	4,52	0,45	1,16	0,25
	Hayır	4,40	0,55		
Öğretmen nitelikleri	Evet	4,65	0,44	-0,26	0,79

	Hayır	4,68	0,31		
Sınıf atmosferi	Evet	4,69	0,42	-0,25	0,81
	Hayır	4,71	0,39		
Kendini ifade etme	Evet	4,65	0,48	0,72	0,47
	Hayır	4,58	0,50		

Tablo 12'deki analizde de aynı anda birbiriyle ilişkili dört adet bağımlı değişken üzerinden t-testi yapılması sebebiyle anlamlılık düzeyinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (0,05/4=0,013). Buna göre, eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyleri alt boyutlarında eleştirel düşünme eğitimi almış olma ve olmama arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,013$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlgili ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik boyutlarında aritmetik ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların, üst biliş boyutunda yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olmaları onların zayıf olduğu alanlarda gelişme sağlamak için çaba harcadıkları, davranışlarının diğer insanlar üzerindeki etkilerinin farkında oldukları, çelişkileri fark edebildikleri ve bilgilerini genişletmek için çaba gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize etme, duyguları tanıma ve yönetme, karşılaşılan sorunları çözme, sözlü iletişimde etkili olma, düşünceleri net bir şekilde ifade etme ve orijinal çözüm yolları bulma konularında başarılı oldukları söylenebilir. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin esneklik alt boyutunda yüksek puana sahip olmaları, düşüncelerinin doğruluğunu kontrol etme, çeşitli çözüm yolları önerme, karar vermeden önce sonuçları düşünme yeteneklerini göstermektedir. Ayrıca bilgiye erişme, bilgileri karşılaştırma, derinlemesine anlama konularında başarılı olduklarını ve diğer insanların fikirlerini dikkatlice dinleyip anlayabildiklerini gösterir. Sistematiklik alt boyutunda yüksek puanlar ise metinlerin ana fikirlerine kolayca ulaşabilme yetenekleri, tartışmalara katılmaktan keyif alma, işleri planlama öncesinde düşünme ve farklı açılardan problem çözme çabalarını yansıtmaktadır. Ayrıca nedenleri araştırma, bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önünde bulundurma, objektif bir şekilde problemleri analiz etme, sorular sorarak bilgiyi derinlemesine anlama becerilerini gösterir. Katılımcıların azim ve sabır boyutunda yüksek puan ortalamaları, ödevlere veya işlere yoğun bir şekilde odaklanma, konuları parçalara ayırıp birleştirme yeteneği, kendilerine güvenme, engellerle karşılaştıklarında pes etmeme, işleri kusursuz ve tamamlanmış bir şekilde yapma, kendi kendilerini motive etme yeteneklerini göstermektedir. Açık fikirlilik boyutunda yüksek puan ortalamaları, dış görünüme dayalı değerlendirmeler yapmamalarını ve karar vermeden önce yeterli veri toplamalarını gösterir. Ayrıca kendi düşüncelerinin yanı sıra diğer kişilerin görüşlerini de dikkate alarak karar verdiklerini, hatalarına duyarlı olduklarını ve farklı yaklaşımlara hoşgörülü olduklarını belirtir.

Çalışmada eleştirel düşünme eğilim düzeyleri hakkında elde edilen bulgular, Koçer'in (2021) Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yaptığı çalışma ve Tecik'in (2022) öğretmen adayları üzerinde (Türkçe öğretmen adayları çalışmanın %14,4 oluşturmaktadır) yaptığı çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca Selçuk (2013) Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Öte yandan Duvarcı'nın (2019) yaptığı çalışmaya göre sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğiliminin orta seviyede olduğu görülmüştür. Polat'ın (2017) İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Akbulut'un (2019) Fen bilimleri öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada eleştirel düşünme eğiliminin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kürüm (2002) çalışmasına katılan öğretmen

adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu, Kandemir (2017) yüksek düzeyde olduğunu, Beşoluk ve Önder (2010) ise orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü üzere öğretmen ve adayları üzerine yapılmış çalışmalarda eleştirel düşünme eğilim düzeyi daha çok yüksek bulunmakla birlikte orta ve düşük düzeyde tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Ancak Türkçe öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmaların tutarlı bir şekilde yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimini işaret ettiği söylenebilir. Burada branşın anlamlı bir etkisinin olup olmadığı sorusu ortaya çıkmaktadır. Ancak mevcut çalışma sadece Türkçe öğretmenleri üzerinde yapıldığı için branşlar arasında bir karşılaştırma yapılması mümkün olmamıştır. Dolayısıyla ileride yapılacak araştırmalarda farklı branşlardan katılımcılara ulaşıp eleştirel düşünme eğiliminin branşa göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.

Eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bal (2011), Kürüm (2002) ve Demirtaş (2019) çalışmalarında benzer sonuçlar bulunurken Tecik'in (2022) çalışmasına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim puanlarında kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Cinsiyete benzer şekilde bu çalışmada kıdeme göre de anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, Bal'ın (2011) okul öncesi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada ve Selçuk'un (2013) Türkçe öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da kıdemin anlamlı bir etkisini olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, Tuncer ve Sapancı'nın (2021) matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise üstbilgi boyutunda anlamlı bir fark olduğu ve 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin 1-5 yıl çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimi alma durumlarına göre eğilim düzeyler kıyaslandığında herhangi bir eğitim alan ve hiç almayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tuncer ve Sapancı'nın (2021) matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise bu çalışmanın aksine eğitim alanların almayanlara göre daha yüksek eğilime sahip oldukları görülmüştür.

Bu araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Göbel'in (2013) çalışmasıyla benzerlik göstermekte olup Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi bakımından kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir. Ancak katılımcıların bu yönde hissetmeleri onların eleştirel düşünme becerisine yönelik öğretimlerinde uygulamalar yaptıklarını söylemek için yeterli değildir. Zira Gelen'in (2002) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenler eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterliliği açısından yeterli olduklarını düşünseler de yapılan gözlemde yetersiz oldukları sonucuna ulaştığını belirtmiştir. Bu çalışmadaki Türkçe öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin kadınlar lehine farklılaştığı ancak kıdem ve eğitim alma durumuna göre değişmediği görülmüştür. Kadın katılımcıların yeterlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olması alanyazındaki kadınların eleştirel düşünme becerilerinin özellikle açık fikirlilik, bilişsel olgunluk, analitiklik, sistematiklik kendine güven, doğruyu arama gibi boyutlarında (Memiş, 2023; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006; Toyran, 2015) erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusuyla açıklanabilir. Eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin bu beceriyi öğretebilme kabiliyetlerinin de yüksek olması beklenebilir. Katılımcıların eleştirel düşünme öğretimi yeterliklerinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu Korkmaz (2009) ve Şentürk'ün (2009) çalışmaları ile örtüşürken Göbel (2013), Gelen (2002) ve Demir'in (2006) çalışmaları ile çelişmektedir. Göbel'in çalışmasında 21 yıl ve daha fazla çalışanlar lehine anlamlı bir fark bulunurken Demir'in çalışmasında düşük kıdemli öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Bu çalışmadaki Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerinin kullanılan ölçeğin tüm boyutlarında yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin genellikle öğrencilerini bu yönde geliştiren etkinlik ve faaliyetlere sınıflarında düzenli olarak yer verdikleri yönünde bir inanca sahip olduklarını göstermektedir. Tuncer ve Sapancı'nın (2021) matematik öğretmenleri ve Aslan'ın (2019) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmadaki katılımcıların öğretim ortamı boyutu uygulama düzeylerinde cinsiyetin kadınlar lehine bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Göbel'in (2013) sınıf öğretmenleri ve Tuncer ve Sapancı'nın

(2021) matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmalarda cinsiyetin eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadaki kadınlar lehine anlamlı bir farkın yukarıda da açıklandığı üzere kadın katılımcıların eleştirel düşünme öğretim yeterliklerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Zira eleştirel düşünme öğretimi açısından kendini daha yeterli gören öğretmenlerin sınıflarında bu yönde uygulamalara daha çok yer vermesi mantıklı ve beklenen bir durumdur. Diğer taraftan eleştirel düşünme öğretim uygulama düzeyinde kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olmaması mesleki deneyimlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirici öğretim uygulamaları üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç Gelen'in (1999) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışma sonuçları ile paralellik gösterirken Göbel'in (2013) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada kıdemi yüksek olan öğretmenlerin lehine bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerinde eleştirel düşünme eğitimi alan ve almayan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Alanyazına bakıldığında Göbel'in (2013) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da benzer sonuç çıkarken Akınoğlu'nun (2001) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada fen bilimleri öğretiminde eleştirel düşünme becerisinin temel alınması eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme öğretimi yeterlikleri ve eleştirel düşünme öğretimi uygulama düzeyleri arasında anlamlı pozitif yönde orta ve güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri arttığında eleştirel düşünme öğretimi yeterlikleri ve öğretimi uygulamalarının da arttığı göstermektedir. Bu durum beklenen bir sonuç olup önceki çalışmalar (Göbel, 2013) ile benzerlik göstermektedir. Zira bireylerin bir konu hakkında olumlu bir eğilim veya tutuma sahip olmalarının o konudaki bilgi ve beceri düzeylerine olumlu yansımaları, algı ve inançların davranışları şekillendirdiği açıklamasıyla tutarlıdır.

KAYNAKLAR

- Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akbulut, H. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin tespiti ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Akınoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aslan, D. C. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Bal, M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Bozpolat, E. ve Güççük Kurga, H. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 526-555.
- Bozpolat, E. ve Güççük Kurga, H. (2022). Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya ilişkin tutumları hakkında öğretmen görüşleri. *Journal of History School*, 59, 2419-2464.
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *NWSA Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İyi düşün doğru karar ver* (37. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Çatalbaş, G. ve Sarıtaş, E. (2022). Beceri temelli bir düşünme programı uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerine etkisi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 328-356.
- Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adayların eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, A. A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Duvarcı, Ü. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun, Türkiye.
- Ekinci, Ö. ve Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(2), 816-827.
- Ergün, M. (2019). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gelen, İ. (1999). *İlköğretim okulları 4.sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Göbel, Ş. D. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Gürsoy, M. (2021). Sosyolojide eleştirel düşünme: sosyoloji öğrencilerinin eleştirel sosyolojik düşünme beceri düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1353-1368.
- Kandemir, M. A. (2017). Sınıf ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(6), 453-474.
- Karakaya, İ. (2014). Betimsel araştırma yöntemleri. Tanrıoğen, A. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koçer, E. N. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Köksal, N. ve Çoğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Memiş, N. (2023). *Yükseköğretim lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve iletişim becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 492-509.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6.,7. ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Öztay, O. H. ve Öztay E.S., (2021). Küresel iletişim çağında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 600-612.
- Partnership for 21st Century Skills. (2015). P21 framework definitions. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_adresinden_07.03.2021_tarihinde_edinilmiştir.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Selçuk, B. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve özel alan yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilim ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik revize çalışması. *Turkish Studies*, 11(9), 725-740.

- Sezer, E. A., Küçüktepe, S. E. ve Yıldız, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi üzerine bir meta-analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 252-293.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tecik, İ. (2022). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Tunçer, E. ve Sapancı, A. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim ve uygulama algıları arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(2), 55-74.
- Türk Dil Kurumu (TDK, 2023). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 7 Ocak 2023 tarihinde edinilmiştir.
- Tüysüz, C. ve Kılıç Oğuz, U. (2022). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 51(236), 3107-3120.
- Yılmaz Virlan, A. (2021). Türkiye’de yapılan lisansüstü düzeydeki eleştirel düşünme çalışmaları: bir alan incelemesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 254-261.

EXTENDED ABSTRACT

Critical Thinking Tendencies, Teaching Competencies and Implementation Levels of Turkish Language Teachers

Introduction: The main aim of education in the 21st century is to raise individuals who know how to think rather than exchanging information. In this context, countries have allocated a place in their education programs for learning and innovation skills such as creative and reflective thinking, critical thinking, collaboration and problem solving, which are called 21st century skills, in order to develop society in all aspects (Partnership for 21st Century Skills, 2015). Cüceloğlu (2002) examined critical thinking skills in all its dimensions and stated that critical thinking is an active process, requires independence, does not contain prejudice against original and different ideas, approaches information from a critical perspective, considers the cause and effect relationship, and considers organizing thoughts. In the study conducted under the leadership of the American Philosophical Association (APA), critical thinking skill is defined as making purpose-based decisions and making self-controlled judgments through explanation of evidence, concepts, methods, criteria and contexts, as well as interpretation, analysis, evaluation and inferences (Facione, 1990; as cited in Çatalbaş ve Sarıtaş, 2022). In short, critical thinking, which requires high-level cognitive skills, can be defined as a complex and comprehensive multifaceted process that requires mental activity, such as logical, multifaceted evaluation, skeptical approach, and the ability to look from different perspectives.

It is important to raise individuals who both know critical thinking skills and can use this skill. In order for the curriculum prepared for this purpose to be effective, teachers must have critical thinking skills, be competent in teaching this skill, and organize learning and teaching environments. This study aimed to determine the critical thinking tendencies, critical thinking teaching competencies and critical thinking implementation levels of Turkish language teachers working in secondary schools, to compare them in terms of some demographic variables and to examine the relationships between them.

Method: The study was designed with the correlational research model within the context of quantitative research approaches. Participants included 112 Turkish language teachers working in public and private secondary schools in various parts of Türkiye during the Fall semester of 2023-2024 academic year. Data were collected through an online questionnaire form consisting of four parts. The first part contains questions to determine the demographic characteristics of the participants. The second section includes the Critical Thinking Tendency Scale, which was developed by Semerci (2016) to determine the critical thinking disposition levels of teachers and teacher candidates. In the third part, the Critical Thinking Teaching Competency Scale developed by Göbel (2013) was included to determine the competencies of teachers in teaching critical thinking. In the last part, the Critical Thinking Implementation Level Determination Scale developed by Göbel (2013) was used to determine the teachers' critical thinking teaching practice levels. The data were analyzed on a computer using the SPSS 29 program. Firstly, descriptive statistics of continuous variables were calculated. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were applied to compare continuous variables between groups of categorical variables. Pearson correlation coefficient was calculated to determine the relationships between continuous variables.

Results: The mean of the participants' subscale scores in the Critical Thinking Tendency Scale ranged from 4.18 and 4.34 with standard deviations varying between .45 and .62. According to the findings obtained from the independent samples t-test conducted across the gender, it was found that gender did not create a significant difference on the critical thinking tendency dimension scores. One-way ANOVA test conducted according to seniority showed that there was no significant difference in critical thinking tendency sub-dimensions according to seniority. Independent samples t-test conducted according to whether or not they received any training on critical thinking showed that there was no difference in critical thinking tendencies.

The mean of the participants' scores in the Critical Thinking Teaching Competency Scale was 4.45 with a standard deviation value of .51. Independent t-test indicated that critical thinking teaching proficiency levels of the participating teachers significantly differed according to gender ($t=2.64$, $p<.05$). Female teachers (Mean=4.54, SD=.48) had more scores than male teachers (Mean=4.29, SD=.51). On the other hand, there were no significant

differences found in teachers' critical thinking teaching competency based on seniority and whether or not they received any training on critical thinking.

The mean of the participants' subscale scores in the Critical Thinking Implementation Level Determination Scale ranged from 4.45 and 4.71 with standard deviations varying between .41 and .52. A significant difference was found according to gender only in the "teaching environment" sub-dimension of the scale ($t=2.75$, $p<.013$). Female teachers (Mean=4.56, SD=.50) had more scores than male teachers (Mean=4.29, SD=.52). On the other hand, there were no significant differences found in teachers' critical thinking implementation levels based on seniority and whether or not they received any training on critical thinking.

Whether there are significant relationships between Turkish teachers' critical thinking tendencies, critical thinking teaching competencies and critical thinking implementation levels was examined by calculating Pearson correlation coefficients. The coefficients were all statistically significant and ranged from .37 to .84 ($p<.01$).

Conclusion: In conclusion, it was found that the participants' critical thinking tendencies, teaching competencies and implementation levels were high and positively correlated with each other at medium and high levels. In addition, while no difference was found in terms of seniority and receiving training on critical thinking in terms of the variables in question, significant differences were detected in favor of female teachers in critical thinking teaching proficiency level and in the teaching environment dimension of the critical thinking implementation level.

Keywords: Critical thinking, Tendency, Teaching competency, Implementation level, Turkish language teachers