



**İlke EVİN GENCEL<sup>1</sup>**

## **ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUMLARI**

### **Özet**

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumlarını incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda genel tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Marmara Bölgesinde iki devlet üniversitesine devam eden üniversite öğrencileri (N=464) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Saracaloğlu ve Yılmaz (2011) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Genel olarak katılımcıların oldukça olumlu eleştirel düşünme tutumuna sahip olduğu, denence kurma ve kanıta dayalı karar verme alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu, sorunu tanıma ve bilgi toplama alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir değişim olmadığı, eleştirel düşünme tutumunun kitap okuma ve sosyal medya kullanma sıklığına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim göstermediği, çalışmanın bulguları arasındadır.

**Anahtar kelimeler:** Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme tutumu, üniversite öğrencileri

## **THE CRITICAL THINKING ATTITUDES OF UNIVERSITY STUDENTS**

### **Abstract**

The aim of the current research was to examine the critical thinking attitudes of university students. In this regard, single and relational survey methods were used. The participants of the research were made up of the students (N=464) at two state universities in Marmara region. For data collection, The Critical Thinking Attitude Scale” developed by Saracaloğlu and Yılmaz (2011) was used. The analysis revealed that the participants were generally found to have quite positive attitudes. As for the sub-scales, the scores of problem identification and evidence-based decision making were found to be high, while the scores for hypothesis testing and information gathering were moderate. Although the critical thinking attitudes of male students were found to be relatively higher than the females, no significant difference was observed between the two. As for the males, significant differences were found in hypothesis testing and evidence-based decision making sub-domains, while no significant difference with regard to gender was observed in problem identification and information gathering sub-scales. The critical thinking attitudes of the participants showed no significant difference in terms of the frequency of reading books and social media use

**Keywords:** Critical thinking, critical thinking attitude, university students

---

1 Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ilke.evin@gmail.com

## GİRİŞ

Bireylerin inanacakları ve yapacaklarına ilişkin mantıklı ve yansıtıcı düşünme süreci (Ennis, 2003; Howard, Tang ve Austin, 2014) olarak ele alınan eleştirel düşünme; akıl yürütme, çıkarımda bulunma, karar verme, sorun çözme gibi becerilerin sentezi olarak da ifade edilmektedir (Lai, 2011; Evin Gencil ve Güzel Candan, 2014). Eleştirel düşünme, kontrollü bir düşünme sürecidir (Fisher, 2001). Yapılandırmacı eğitim anlayışı, eleştirel düşünmeye olan ilgiyi artırmış ve öğretilmesi hedeflenen bir temel düşünme becerisi olarak eğitim programlarında yerini almıştır. Böylelikle okulöncesi kurumlarda iletişim becerilerinin geliştirilmesi ile başlayan eleştirel düşünme becerisi ve tutumu kazandırma çabası, yükseköğretimde de sürdürülmektedir. Bireylerin, yeni bilgileri öncekilerle harmanlayarak anlamlı bir şekilde öğrenmeleri ve öğrendiklerini yaşama aktarmaları için eleştirel düşünme becerisinin eğitim yaşantısı sırasında kazanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Saracaloğlu ve Yılmaz, 2011; Erdem ve Genç, 2015). Aybek (2007) de öğrencilerin, ezberden uzak, çağdaş yaklaşımların uygulandığı, özgür, korku ve baskı olmayan bir sınıfta düşünebilen, sorgulayabilen, düşüncelerini tartışabilen nitelikte yetiştirilmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Eleştirel düşünen bireylerin belirgin özellikleri, farklı yazarlar tarafından eleştirel düşünmenin alt boyutları olarak ortaya konmaktadır. Soru soran, neden arayan, varsayım oluşturup bunları sımayan, sonuçlar üzerinde düşünen, çıkarımda bulunan, yeni kanıtlar araştıran ve düşüncelerini sorgulayıp gerektiğinde değiştirip önyargısız düşünebilen bireyler, eleştirel düşünür olarak ifade edilmektedir (Saracaloğlu ve Yılmaz, 2011). Eleştirel ve yansıtıcı düşünme iç içedir. Gibbons ve Gray (2004), deneyimler üzerine yapılan yansıtımların, Coleman, Rogers ve King (2002) ve Jones (2003) da yansıtıcı günlüklerin, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Yansıtıcı düşünme, deneyim ve eylemlerden sonra uygun olan düşüncelerin seçilip uygun olmayanların ayıklandığı bir süreç olarak ele alındığında da eleştirel düşünmeyle ilişkisi daha net görülebilir (Gelter, 2003).

Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmak önemlidir ancak Dewey (1933) eleştirel düşünme becerisine sahip olmanın, bu becerileri kullanma anlamına gelmediğini vurgulayarak, bu becerileri kullanmaya gönüllü olmanın en az becerilere sahip olmak kadar önemli olduğunu ifade etmiş, bireylerin eleştirel düşünen olması için olumlu tutuma ve eğilime sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

Eleştirel düşünme becerisinin duyuşsal boyutu olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim bu alanda önemli program geliştirme çalışmaları bulunan Ennis (1962) de eleştirel düşünme programı için oluşturduğu amaçları bilişsel yeterlikler ve duyuşsal eğilimler başlıklarında ele almıştır. 1980'li yıllardan itibaren de eleştirel düşünmede duyuşsal yeterliklerin zihinsel yeterliklerden çok daha güçlü olduğu ifade edilmiş, hatta üst-duyuşsal (meta-affective) olarak adlandırılan (Millman, 1988) özelliklerin etkisi vurgulanmıştır. Buna göre eleştiri karşısında anlayışlı olan, açık fikirli, duygularının bilincinde olarak duygu dünyasını organize edebilen, kendini motive eden, tartışma karşısında sakin kalıp duygularını kontrol edebilen bireylerin üst-duyuşsal özelliklerinin gelişmiş olduğu ve bu bireylerin eleştirel düşünme becerilerini uygun biçimde kullanabildiği belirtilmiştir (Paul, 1984). Bu özellikler çoklu zeka kuramında tanımlanan bireylerarası zeka alanıyla da ilişkilendirilebilir.

Modern toplum, belirli düzeyde bilgi karmaşasını da beraberinde getirmiştir. Kitle iletişim araçları, internet ve sosyal medya, gelişigüzel ve uygun olmayan içeriklerle karşılaşılmasına

neden olabilmektedir. Bu ortam özellikle gençler açısından tehlikeli olabilir. Bu bağlamda, eleştirel düşünme becerisi kazandırma kadar eleştirel düşünmeye yönelik olumlu tutum geliştirme, eleştirel düşünme becerilerini kullanmada isteklilik sağlama, söz konusu olumsuzlukları gidermede etkili olabilir. Bu bağlamda, öncelikle gençlerin eleştirel düşünme tutumu açısından mevcut durumlarının incelenmesinin önemli olduğu göz önüne alınarak bu araştırmanın yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmada cevap aranan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Katılımcılar, eleştirel düşünme tutumları bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Katılımcıların eleştirel düşünme tutumları cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Katılımcıların eleştirel düşünme tutumları kitap okuma ve sosyal medya kullanma sıklığı bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Model

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda genel tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama kullanılmıştır. Tekil taramada araştırma konusuyla ilgili özellik ya da özellikler tek bir ölçme işlemiyle belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların eleştirel düşünme tutumları tekil tarama modeline uygun olarak belirlenmiştir. İlişkisel taramada ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı incelenmektedir. Bunlardan biri karşılaştırma yoluyla ilişki belirlemektir ve katılımcıların eleştirel düşünme tutumları cinsiyet, kitap okuma ve sosyal medya kullanma sıklığı bakımından bu yolla incelenmiştir (Karasar, 2000; Lodico, Spaulding & Voegtler, 2010; Wellington, 2000).

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Marmara Bölgesindeki iki devlet üniversitesine devam eden üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmacı için zaman ve işgücü açısından kolay ulaşılabilir olması sebebiyle seçilen üniversitelerde eğitim, iktisat ve fen-edebiyat fakülteleri son sınıfa devam edenler arasında gönüllü olan 464 öğrenci basit rastlantısal örnekleme yoluyla araştırmaya dahil olmuştur. Katılımcıların %59'u (n=276) kız öğrenci, %41'i (n=188) erkek öğrencidir.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Saracaloğlu ve Yılmaz (2011) tarafından için geliştirilen "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek 19 madde ve denence kurma, kanıta dayalı karar verme, sorunu tanıma ve bilgi toplama olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların cronbach alpha güvenirlik katsayıları .69 (denence kurma), .71 (kanıta dayalı karar verme), .70 (sorunu tanıma), .62 (bilgi toplama) olarak saptanmıştır. Bu çalışmada güvenirlik katsayıları alt boyutlar için sırasıyla; .71, .73, .69, .67 ve ölçeğin geneli için .72 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Çözümlemesi

Veriler SPSS 20.00 programı ile çözümlenmiştir. Öncelikle tek örneklemlili Kolmogorov Simirnov testi ile normallik analizi yapılmış, veriler normal dağılım gösterdiği için [ $z=1,051$ ;  $p=0,207$ ] araştırmanın soruları doğrultusunda parametrik testlerden t testi ve tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) yapılmıştır.

### BULGULAR

Araştırmanın ilk sorusu doğrultusunda, katılımcıların veri toplama aracından elde ettiği puanlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1. Katılımcıların eleştirel düşünme tutum ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri**

	N	$\bar{X}$	Ss	Minimum	Maksimum
Denence kurma	464	13,24	3,96	6,00	30,00
Kanıt dayalı karar verme	464	15,40	3,42	5,00	25,00
Sorunu tanıma	464	18,88	2,57	9,00	25,00
Bilgi toplama	464	12,34	1,97	3,00	15,00
Ölçek toplam	464	61,86	7,23	30,00	85,00

Tablo 1’de yer alan eleştirel düşünme tutum ölçeğinden alınan puanlara ilişkin betimsel değerler incelendiğinde, ortalama toplam puan değerinin ‘oldukça yüksek’ ( $\bar{X}=61,86$ ) aralığında olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında, katılımcılar en yüksek ortalama puanı ( $\bar{X}=18,88$ ) sorunu tanıma alt boyutundan elde etmiştir. Bunu sırasıyla kanıt dayalı karar verme ( $\bar{X}=15,40$ ), denence kurma ( $\bar{X}=13,24$ ) ve bilgi toplama ( $\bar{X}=12,34$ ) alt boyutları izlemiştir.

Araştırmanın ikinci sorusunu cevaplamak için veri toplama aracından alınan puanlar cinsiyet değişkeni açısından t testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Katılımcıların eleştirel düşünme tutum ölçeği puanlarının cinsiyet değişkeni açısından aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları**

Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	p
Denence kurma	Kız	276	12,79	3,66	.01*
	Erkek	188	13,89	4,29	
Kanıt dayalı karar verme	Kız	276	15,18	3,34	.01*
	Erkek	188	15,71	3,48	
Sorunu tanıma	Kız	276	18,87	2,51	.14
	Erkek	188	18,84	2,67	
Bilgi toplama	Kız	276	12,40	1,92	.42
	Erkek	188	12,22	2,05	
Toplam	Kız	276	61,41	7,11	.19
	Erkek	188	62,41	7,28	

\* $p<.05$

Tablo 2’de erkek öğrencilerin toplam ortalama puan değerlerinin ( $\bar{X}=62,41$ ) kız öğrencilerden yüksek olduğu ancak ortalamalar arasında gözlenen farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Diğer bir anlatımla katılımcıların toplam eleştirel düşünme tutum puanları, onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir değişim göstermemektedir. Denence kurma ve kanıta dayalı karar verme alt boyutlarında, erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu, sorunu tanıma ve bilgi toplama alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın son sorusu doğrultusunda katılımcıların veri toplama aracından elde ettiği puanların kitap okuma ve sosyal medya kullanma sıklığı açısından aritmetik ortalama, standart sapma ve ANOVA testi sonuçları Tablo 3’te sunulmaktadır.

**Tablo 3. Katılımcıların eleştirel düşünme tutum ölçeği puanlarının kitap okuma ve sosyal medya kullanma sıklığı açısından ANOVA sonuçları**

Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği	N	Sıklık	$\bar{X}$	s	F	S	p
Kitap okuma sıklığı	249	Bazen	60,26	7,07	0.88	0.42	.16
	165	Sık sık	61,37	7,04			
	50	Her zaman	62,65	8,38			
Sosyal medya kullanma sıklığı	52	Bazen	62,55	6,99	0.88	0.41	.21
	145	Sık sık	61,25	7,11			
	267	Her zaman	62,17	7,32			

Tablo 3 incelendiğinde her zaman kitap okuduğunu belirten öğrencilerin eleştirel düşünme tutum puan ortalamasının 62,65 ile diğerlerinden yüksek olduğu ancak bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p>.05$ ). Sosyal medya kullanma sıklığı açısından incelendiğinde puan ortalamalarının 61,25 ile 62,55 arasında birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir. Nitekim puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

## TARTIŞMA

Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumlarının incelendiği bu çalışmada, genel olarak katılımcıların oldukça olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından sorunu tanıma ve kanıta dayalı karar verme puanlarının yüksek, denence kurma ve bilgi toplama puanlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi (2012) de çalışmalarında benzer sonuca ulaşmış, Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının ortalamasının üzerinde olumlu olduğunu belirlemiştir. Saracaloğlu ve Yılmaz (2011), kanıta dayalı karar verme alt boyutu dışındaki puan ortalamalarının düşük olduğunu belirlemiştir. Çelişkili görünen bu bulgunun nedeni, söz konusu çalışmanın sadece öğretmen adaylarıyla yürütülmüş olmasının yanısıra birinci sınıfların da örnekleme dahil edilmesi olabilir.

Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak ile eleştirel düşünme eğilimine sahip olmak birbirinden farklıdır. Bir birey eleştirel düşünme zihinsel yeterliğine sahip olmakla birlikte bu becerilerini kullanmayabilir. Bu noktada eleştirel düşünme ve sorgulamaya yönelik olumlu duyuşsal özelliklere sahip olmak, zihinsel yeterlik kadar önemlidir. Bu açıdan alanyazında daha

çok eleştirel düşünme becerilerine sahip olma düzeyine yönelmiş olan çalışmaların yanısıra bireylerin eleştirel düşünme tutumlarının incelenmesine yönelik araştırmaların gerçekleştirilmesi, eğitim ihtiyacının belirlenmesi bakımından program geliştirme uzmanları için önemli veriler sağlayabilir. Chudyba (2009), bireylerin kendilerini olaylara eleştirel bakış açısıyla yaklaşacak bilgi yeterliğinde hissetmemelerinin, eleştirel düşünme tutumunun olumsuz olmasına neden olduğunu ifade etmektedir. Bu bakımdan, üniversite öğrencilerinin bilgi yeterliği anlamında kendilerini olumlu gördükleri söylenebilir.

Bu araştırmada; erkek öğrencilerin eleştirel düşünme tutumlarının kız öğrencilerden görece olarak yüksek olduğu belirlenmişse de bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya konmuştur. Bu bulgu, alanyazındaki çalışmalarla tutarlıdır (Friedel ve arkadaşları, 2006; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi, 2012; Ricketts ve Rudd, 2005; Saracaloğlu ve Yılmaz, 2011). Denence kurma ve kanıt dayalı karar verme alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu, sorunu tanıma ve bilgi toplama alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Saracaloğlu ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada da son sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin denence kurma ve kanıt dayalı karar vermede kız öğrencilerden yüksek puan elde ettiği bulunmuştur. Genel olarak eleştirel düşünme tutumunda olmasa da alt boyutlarda görülen farklılıkların nedenleri, nitel ya da karma desenlerde planlanacak eğitim araştırmalarının yanısıra toplumsal cinsiyet çalışmalarıyla incelenmelidir.

Katılımcıların eleştirel düşünme tutumlarının kitap okuma ve sosyal medya kullanma sıklığına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim göstermediği, çalışmanın diğer bulguları arasındadır. Ancak her zaman kitap okuduğunu belirten öğrencilerin eleştirel düşünme tutum puanlarının görece olarak yüksek bulunmasının, Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi (2012)'nin fazla sayıda kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme tutumlarının daha olumlu olduğu bulgusuyla aynı yönde olduğu söylenebilir. Bu durum, eleştirel okuma alışkanlığının kazandırılması ve eleştirel okuma stratejilerinin öğretimine ilişkin çalışmalar yapılması gerektiğini düşündürmektedir. Öte yandan üniversite öğrencilerinin internet ve sosyal medya kullanma amaç ve alışkanlıklarını derinlemesine inceleyen ve bulguları eleştirel düşünme beceri ve tutumu açısından yorumlayan araştırmaların yapılmasının da alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Pattanapichet ve Wichadee (2015) facebook gibi sosyal medya aracılığıyla eleştirel tutum geliştirme çalışmalarının yapılabileceğini ifade etmiştir. Eleştirel düşünme becerilerini kazandırma amaçlı program geliştirme çalışmaları kadar, olumlu eleştirel düşünme tutumu ve üst-duyuşsal özellikleri geliştirmeye yönelik program geliştirme çalışmalarıyla bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kullanma motivasyonları artırılabilir.

### KAYNAKLAR

- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 7 (2), 1-12. 10.06.2016 tarihinde [http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf\\_UT\\_322.pdf](http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_322.pdf) adresinden alınmıştır.
- Chudyba I. (2009) Attitudes towards critical thinking and classroom behaviour of primary education teachers. *Conference paper*. European Conference on Educational Research

- Theory and Evidence in European Educational Research, 28 – 30 September, Vienna, pp, 106.
- Coleman, H., Rogers, G., & King, J. (2002). Using portfolios to stimulate critical thinking in social work education. *Social Work Education*, 21 (5), 583-595.
- Dewey, John. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review* 32, 83-111.
- Ennis, R. (2003). *Critical thinking assessment*. In D. Fasco (ed.) critical thinking and reasoning current research, theory, and practice (p. 293-313). Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc
- Erdem, A.R. & Genç, G. (2015). Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (5), 58-69.
- Evin Gencil, İ. & Güzel Candan, D. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 4(8), 56-68.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking –An introduction*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Friedel, C.R., Irani, T., Rudd, R., Gallo, M., & Eckhardt, E. (2006). Influence of overtly teaching for critical thinking with undergraduates in a college of agriculture. Paper presented at the 2006 American Association for Agricultural Education Southern Region Conference, Orlando, FL. <http://step.ufl.edu/research.html>
- Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon. *Reflective Practice*, 4 (3), 337-345.
- Gibbons, J., & Gray, M. (2004). Critical thinking as integral to social work practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 24 (1/2), 19-38.
- Howard, L. W., Tang, T. L. P., & Austin, M. J. (2014). Teaching critical thinking skills: Ability, motivation, intervention, and the pygmalion effect. *Journal of Business Ethics*. DOI: 10.1007/s10551-014-2084-0.
- Jones, K. A. (2003). Making the case for the case method in graduate social work education. *Journal of Teaching in Social Work*, 23 (1/2), 183-200.
- Karacakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S., & Yılmaz Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar, ilkeler, teknikler* (10.Baskı), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Research Report*. <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Lodico, M., Spaulding, D.,&Voegtler, K. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*, 2nd Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Millman, A. B. (1988). Critical thinking attitudes: A framework for the issues. *Informal Logic*, X (1), 45-50.
- Pattanapichet, F., & Wichadee, S. (2015). Using space in social media to promote undergraduate students' critical thinking skills. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16 (4), 38-49.
- Ricketts, J. C. & Rudd, R. D. (2005). Critical thinking skills of selected youth leaders: The efficacy of critical thinking dispositions, leadership, and academic performance. *Journal of Agricultural Education*, 46 (1), 32-43.
- Saracaloğlu, A.S. & Yılmaz, S. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 468-478, 2011.
- Vellington, J. (2000). *Educational research: contemporary issues and practical approach*. NY: Continuum.

### Extended Abstract

The aim of the current research was to examine the critical thinking attitudes of university students from the perspective of different variables. In this regard, single and relational survey models were used. The participants of the research were made up of the students at two state universities in Marmara region. Keeping in mind the availability and easy-accessibility concerns for the researcher, 464 4<sup>th</sup> grade students, who were volunteer, studying at the education, economics, and arts and literature faculties of the two universities were included in the research through random sampling. While %59 (n=276) of the participants were females, % 41 (n=188) were males. For data collection, "The Critical Thinking Attitude Scale" developed for university students by Saracaloğlu and Yılmaz (2011) was used. The scale consisted of 19 items, and four sub-scales, namely; *hypothesis testing*, *evidence-based decision making*, *problem identification*, and *information gathering*. The Cronbach Alpha coefficient values of the subdomains were; .69 for hypothesis testing, .71 for evidence-based decision making, .70 for problem identification, and .62 for information gathering.

The data were analyzed through SPSS 20.00 statistical analysis program. Initially one-sample Kolmogorov-Smirnov test and normality analysis were done. Since the data showed normal distribution [ $z=1,051$ ;  $p=0,207$ ], in parallel to the research questions, from the parametric tests, only t-test and Analysis of Variance (ANOVA) were performed.

The analysis revealed that the participants were generally found to have quite positive attitudes. As for the sub-scales, the scores of problem identification and evidence-based decision making were found to be high, while the scores for hypothesis testing and information gathering were moderate. Although the critical thinking attitudes of male students were found to be relatively higher than the females, no significant difference was observed between the two. As for the males, significant differences were found in hypothesis testing and evidence-based decision making sub-scales, while no significant difference with regard to gender was observed in problem identification and information gathering sub-scales. The critical thinking attitudes of the participants showed no significant difference in relation to the frequency of reading books and social media use.