

Einstellungen Zum Kritischen Denken Bei Lehramtskandidaten Für Deutsch Und Englisch Als Fremdsprache

Almanca ve İngilizce Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Critical Thinking Disposition of German and English Foreign Language Teacher Candidates

Mukadder SEYHAN YÜCEL¹

ZUSAMMENFASSUNG: Aufgrund der Wichtigkeit des kritischen Denkens in der Ausbildung wurde in dieser Studie untersucht, welche Einstellungen Lehramtskandidaten in der Lehrerausbildung für Deutsch und Englisch als Fremdsprache zum kritischen Denken haben. Für die Beschreibung der betreffenden Situation wurde als Methode das deskriptive Erfassungsmodell verwendet und als Datenerhebungsinstrument das ‚California Critical Thinking Disposition Inventory‘ angewendet. Insgesamt haben 302 Lehramtskandidaten freiwillig als Probanden an dieser Studie teilgenommen und für die Analyse der Daten wurden Frequenz, Prozentangaben, Mittelwerte, Standardabweichungen und two-way ANOVA verwendet. Die Studie legt dar, dass die Lehramtskandidaten für Fremdsprachen eine durchschnittlich mittlere bis eher niedrige Tendenz zum kritischen Denken besitzen. Darüber hinaus wurde anhand dieser Studie ersichtlich, dass zwischen kritischem Denken, Geschlecht und Studiengang und zwischen kritischem Denken und akademischem Erfolg keine signifikanten Unterschiede vorliegen. Ausgehend von den Schlussfolgerungen dieser Studie ist zu verdeutlichen, dass für kritisch denkende Lehramtskandidaten kritisch denkende Lehrkräfte eine Voraussetzung sind, wobei kreative, konstruktive und praktische Progressionen ausschlaggebend sind.

Schlüsselwörter: Kritisches Denken, Lehramtskandidaten für Fremdsprachen, Geschlecht, akademischer Erfolg

ÖZET: Eğitimde eleştirel düşünmenin öneminden yola çıkarak, bu çalışmada Almanca ve İngilizce yabancı dil öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya konu olan durum, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı için tarama modeli kullanılmış ve veri toplama aracı olarak ‚Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği‘ uygulanmıştır. Gönüllülük esasına dayanarak toplam 302 öğretmen adayı bu araştırmaya dâhil olmuş ve verilerin analizi için frekans, yüzde, ortalama değer, standart sapma ve çift yönlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Almanca ve İngilizce yabancı dil öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta ve ağırlıklı olarak düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuçla birlikte, eleştirel düşünme eğilimi ile cinsiyet ve anabilim dalları arasında ve eleştirel düşünme eğilimi ile akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sonuç olarak yabancı dil öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yükselmesinde, öğretim elemanlarının yaratıcı, yapılandırmacı ve uygulamaya yönelik ders içeriklerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: eleştirel düşünme, yabancı dil öğretmen adayları, cinsiyet, akademik başarı

ABSTRACT: In this study was examined the importance of Critical Thinking in education of students, which are studying to be a teacher of English and German as foreign language, and their attitude to Critical Thinking. To describe the momentary situation the descriptive capture model was used as a method and as a data ascertainment ‚California Critical Thinking Disposition Inventory‘ was used. All together have taken part 302 candidates for a teaching post for English and German voluntarily as test persons in this study and for the analysis of the data were used frequencies, percentages, average means, standard deviation and two-way ANOVA. The study shows that the candidates for a teaching post for foreign language own with on an average middle to rather low trend towards the Critical Thinking. Besides could be indicated with the help of this study that there are no significant differences between Critical Thinking and gender and department and between Critical Thinking and academic success. As a result of this study is to be emphasized that for critical thinking students critically thinking teachers are a compelling condition and creative, constructive and practical progressions are decisive.

Keywords: critical thinking, foreign language teacher candidates, gender, academic success

¹ Yrd. Doç. Dr. Trakya Üniversitesi, e-posta: mukadderyucel@hotmail.com

1. EINLEITUNG

In der heutigen Informationsgesellschaft werden von Individuen Kompetenzen erwartet, die z.B. wie folgt zu definieren sind: Hinterfragen, kritisches Denken, neue Informationen recherchieren, Probleme lösen und bewältigen, Kommunikationsfähigkeit, Produzieren, analytisches Denken u.a. In diesem Hinblick wird dem ‚kritischem Denken‘ ein besonderer Stellenwert zugesprochen, weil es ein zielgerichteter Mechanismus ist, welcher aus mehrfacher Sicht das Interpretieren, die Analyse, die Bewertung und die Logik miteinbezieht (Beyer, 1985; Facione, 1990; Johnson, 2000). Bei den Definitionsversuchen für ‚kritisches Denken‘ ist erkennbar, dass die Erklärungen zu dieser Terminologie sehr umfangreich sind und die Faktoren und Gegenstände dieses Bereiches eine breite Palette bilden. Chaffee (1994) plädiert, dass ‚kritisches Denken‘ ein wirksamer und funktioneller Prozess ist, wobei das Individuum sowohl seine eigenen als auch die Gedanken und Ideen anderer besser wahrnehmen kann. Aufgrund dessen ist bei Problemlösungen und Entscheidungen ‚kritisches Denken‘ ein relevantes Faktum (Doğanay & Ünal, 2006).

Kritisches Denken basiert auf einem Prozess, wobei Individuen sich durch Diskussionen, Ansätze und Meinungs austausch neue Informationen aneignen (Kökdemir, 2003). Nach Beyer (1987) entspricht kritisches Denken für die Richtigkeit des Wissens. Moore (2001) erwidert, dass kritisches Denken ein hochwertiges Denken ist, wobei die Synthese und Bewertung einen bedeutenden Platz einnehmen. Paul und Edler (2003:4) definieren kritisches Denken wie folgend: „Kritisches Denken ist jene Art des Denkens, bei der eine Person die Qualität ihres Denkens steigert, indem sie es sich zur Pflicht macht, die inhärenten Strukturen des Denkens sachkundig zu befolgen und sie an intellektuellen Normen zu messen“. Von diesen Ausführungen ist zu erkennen, dass kritisches Denken ein dynamischer Prozess ist, welcher in verschiedenen Plattformen der Gesellschaft eine zentrale Bedeutung einnimmt und dementsprechend für ein erfolgreiches Leben des Individuums ausschlaggebend ist.

Sowohl der nationalen als auch der internationalen Literatur ist zu entnehmen, dass die Relevanz des kritischen Denkens hervorgehoben wird. Forschungen belegen, dass für die Fähigkeit zur Erweiterung des kritischen Denkens der Studierenden erfahrenes Lehrpersonal, die Lernumgebung und hinterfragende, kreative und variable Progressionen bzw. Lerninhalte ausschlaggebend sind (Akar, 2007; Akinoğlu, 2001; Chalupa & Sormunen, 1995; Demirel, 2005; Gürkaynak, Üstel, & Gülgöz, 2008; Moore, 2001; Rimiene, 2002; Schafersman, 1991). Befunde von Facione und Facione (1997) weisen darauf hin, dass durch Fördern des kritischen Denkens, das kognitive Bewusstsein der Studierenden zunimmt und dementsprechend das Lernen bewusster wird. Intellektuelle Förderung der Studierenden, Denkerweiterungstraining mit Hilfe von Sozialformen und Kleingruppenarbeit, Wahrnehmungsschulung, Kreativität, Wissen und Theorie anhand Anwendungsbeispiele des Alltags verknüpfen, Hinterfragung von Standpunkte und Aussagen, Förderung der metakognitiven Kompetenz sind Ansätze und Strategien, die das kritische Denken fördern können (Bean, 1996; Johnson, 2000; Kurfiss, 1988; Paul & Elder, 2003). Ausgehend von dieser Perspektive ist zu rekonstruieren, dass der schulische Kontext, Progressionen und verschiedene Ansätze für das Fördern des kritischen Denkens ausschlaggebend sind und besonders das Lehrpersonal dabei eine relevante Rolle einnimmt (Vgl. Branch, 2000; Chalupa & Sormunen, 1995; Halpern, 1996; Rimiene, 2002).

Aufgrund der Wichtigkeit des kritischen Denkens in der Ausbildung werden unterschiedliche Studien über kritisches Denken von Lehramtskandidaten und Lehrenden durchgeführt. Einige Studien belegen, dass das kritische Denken von Lehramtskandidaten und Lehrenden sich auf einem niedrigen Niveau befindet (Akar, 2007; Astleitner, Brünken & Zander, 2002; Çetinkaya, 2011; Guest, 2000; Halpern, 1988; Zayıf, 2008; Van Gelder, 2000). Forschungen von Beşoluk & Önder (2010), Çetin (2008) und Şen (2009) hingegen zeigen die Einstellungen der Probanden zum kritischen Denken als mittelmäßig auf. Faktoren wie

Geschlecht und akademischer Erfolg sind andere Dimensionen, die sich mit dem kritischen Denken des Forschungsstands befassen. Bei dem Faktor Geschlecht liegen Studien vor, die zeigen, dass weibliche Studenten bei einigen Dimensionen des kritischen Denkens eine höhere Einstellung aufzeigen als männliche Studenten (Beşoluk & Önder 2010; Çetinkaya 2011; Facione, Giancarlo, Facione, & Gainen, 1995; Gülveren, 2007; Kökdemir, 2003; Yıldırım, 2005). Dementgegen belegen andere wissenschaftliche Forschungen, dass das Geschlecht bei kritischem Denken kein ausschlaggebendes Faktum ist (Akar, 2007; Çetin, 2008; Ekinçi & Aybek, 2010; Korkmaz, 2009; Şen, 2009). Dieses Dilemma reflektiert sich gleichfalls auf Forschungen, die sich auf die Beziehung zwischen akademischem Erfolg und kritischem Denken fokussieren. Mehrere Studien verdeutlichen, dass der akademischer Erfolg mit kritischem Denken eine positive Beziehung hat (Adams, Whitlow, Stover, & Johnson, 1999; Akbıyık & Seferoğlu, 2006; Collins & Onwuegbuzie, 2000; Gadzella, Ginther & Bryant, 1997; Ip, Lee, Lee, Chau, Wootton, & Chang, 2000; Jenkins, 1998).

Als Aspekte des kritischen Denkens wurden von Facione (1998) sieben Konstrukte definiert, die in Tabelle 1 angegeben sind. Nach Brach (2000) signalisieren diese Konstrukte die Fähigkeit des Individuums zum kritischem Denken. Anhand dieser sieben Konstrukte wurde vom amerikanischen Philosophie Verein im Jahr 1990 ein Inventar erstellt, welches als California Critical Thinking Disposition Inventory (Facione, Facione & Giancarlo 1998) benannt wird.

Tabelle 1. Konstrukte Des Kritischen Denkens (Facione,1998).

Konstrukt 1 Analytik/ Analytisches Verstehen	Analytik/Analytisches Verstehen zielt auf die Veranlagung des Aufmerksam sein gegenüber potentieller Problemsituationen ab, antizipiert mögliche Ergebnisse oder Konsequenzen und schätzt die Anwendung von Erklärungen/ Thesen/Erkenntnissen sowie eine Beweisführung, auch wenn das Problem aus den Händen gleitet oder schwierig wird.
Konstrukt 2 Selbstvertrauen	Selbstbewusstsein bezieht sich auf den Vertrauenslevel, den man auf das eigene logische Denken setzt. Kritisch denkende selbstbewusste Menschen denken von sich, dass sie gute Entscheidungen treffen und glauben, dass andere ihnen genauso vertrauen, entscheiden was zu tun ist und sie denken, dass die anderen Probleme lösen, und damit die Untersuchung zu einen sinnvollen Abschluss bringen.
Konstrukt 3 Wissbegierde	Der wissbegierige Typus ist derjenige, welcher schätzt stets gut informiert zu sein. Er möchte wissen, wie die Dinge funktionieren. Er schätzt das Lernen besonders, wenn er sofort Tatsachen mit direktem Beweis erhält. Dieser Typus sucht Wissen ohne Herausforderung des inneren Nutzens.
Konstrukt 4 Reife	Die Reife beinhaltet kognitive Reife und erkenntnistheoretische Weiterentwicklung. Reife Denker werden veranlasst, an die Probleme heranzugehen und bei Entscheidungen wissen sie, dass manche Problemstellungen schlecht strukturiert sind oder dass manche Situationen mehr als eine plausible Option besitzen
Konstrukt 5 Aufgeschlossenheit	Aufgeschlossenheit zielt auf die Veranlagung des „Tolerant seins“ gegenüber verschiedener Sichtweisen mit der Sensibilität für die Möglichkeit eigener Vorurteile ab. Der aufgeschlossene Typus respektiert die Rechte des andern auf unterschiedliche Meinungen.
Konstrukt 6 Systematisches Denken/Verstehen	Die Systematik bzw. das systematische Verstehen weist auf die Veranlagung des Organisiert seins hin, fokussiert sich sorgfältig in Recherchen. Der systematische Typus bemüht sich, spezifische Themen, Fragen oder Probleme in einer systematischen, fokussierten und sorgfältiger Weise anzugehen.
Konstrukt 7 Wahrheitssuche	Wahrheitssuchende Denker sind begierig, die Wahrheit zu finden. Sie sind engagiert in Fragenstellungen, ehrlich und objektiv in Recherchen, auch wenn die Ergebnisse niemand's Interesse wecken.

Diese Eigenschaften und Erwartungen zum kritischen Denken des Individuums stellen eine gegenseitige Beeinflussung zwischen Ausbildung und Gesellschaft dar. Hierbei ist zu hinterfragen, wie weit kritisches Denken im Ausbildungsalltag stattfindet? In der gegenwärtigen Informationsepoche wird erwartet, dass Individuen mit einem kritischem Blickwinkel Wissen

erwerben und bewerten können bzw. sollen. In diesem Hinblick wird für die Förderung kritischen Denkens der Ausbildung bzw. Schulen und Universitäten diese Aufgabe zugesprochen. Kritisches Denken ist eine Basisqualifikation für Lehrer und Ausbilder (Astleiner, 1988). Aufgrund dessen besteht der Bedarf, dass im schulischen Alltag Lehr- und Lernprozesse auf kritischem Denken basieren sollen. Recherchen deuten darauf hin, dass das kritische Denken erlernbar ist (Vgl. Kruse, 2001). Lehrveranstaltungen, die das Diskutieren, Hinterfragen, Entdecken beinhalten und das analytische und systematische Denken hervorheben, können das kritische Denken fördern.

Wenn von Lehrenden erwartet wird, dass sie das kritische Denken ihrer Schülern gewährleisten sollen, so ist primär zu hinterfragen, wie sich die Einstellungen der Lehrenden zum kritischen Denken darstellen und wie weit diese entwickelt sind. Lehrende können das kritische Lernen erst übertragen, wenn sie selber mit dieser Denkart konfrontiert geworden sind und eine Bewusstheit des kritischen Denkens besitzen. Ausgehend von diesen Feststellungen wird mit der vorliegenden Arbeit beabsichtigt, die Einstellungen zum kritischen Denken der Lehramtskandidaten in der Lehrerbildung für Deutsch und Englisch als Fremdsprache zu hinterfragen. Anhand dieser Intention wird in dieser Studie versucht, folgende Fragen zu beantworten:

1. Welche Tendenz haben Lehramtskandidaten zum kritischen Denken in der Lehrerbildung für Fremdsprachen?
2. Gibt es Unterschiede beim kritischen Denken der Lehramtskandidaten für Fremdsprachen nach Geschlecht und Studiengang?
3. Welches Verhältnis hat der akademische Erfolg mit dem kritischen Denken bei Lehramtskandidaten für Fremdsprachen?

2. METHODE

2.1. Stichprobe und Untersuchungsdurchführung

In dieser Studie wurde aufgrund der Bezeichnung und Erfassung der Rahmenbedingungen das Survey- Modell bzw. das deskriptive Erfassungsmodell durchgeführt. Das Survey-Modell hat das Ziel, den betreffenden Gegenstand bzw. die betreffende Situation zu beschreiben (Karasar, 1999). Bei deskriptiven Studien wird die existierende Situation mit ihren Bedingungen, so wie sie ist, beschrieben. In diesem Hinblick wird in dieser Studie versucht zu beschreiben, wie die Tendenz des kritischen Denkens der Lehramtskandidaten für Fremdsprachen nach verschiedenen Variablen (Geschlecht, Studiengang und akademischer Erfolg) aussehen. Die Untersuchung wurde im Mai 2011 im 2., 4., 6. und 8. Semester mit Lehramtskandidaten der Fremdsprachen an der Pädagogischen Fakultät der Trakya Universität durchgeführt. Insgesamt haben 302 Lehramtskandidaten freiwillig als Probanden an dieser Befragung teilgenommen. Unter den Probanden befanden sich 240 (75%) weibliche und 60 (25%) männliche Lehramtskandidaten. 2 Teilnehmer haben Geschlecht nicht angegeben. Je nach Semesterstufung ist die Zahl der Befragten wie folgend: 2. Semester 109 (36.1 %), 4. Semester 70 (23.2 %), 6. Semester 83 (27.5%) und 8. Semester 40 (13.2%) Lehramtskandidaten. Der Durchschnittsalter der Lehramtskandidaten ist zwischen 19-33, (\bar{X} =21,78).

2.2. Instrument und Auswertung

Zur qualitativen Erhebung wurde als Instrument das ‚California Critical Thinking Disposition Inventory‘ ausgewählt. Gleichzeitig wurde für das nähere Kennenlernen der Lehramtskandidaten ein Fragebogen für persönliche Angaben erstellt und angewendet.

Das Inventar ‚California Critical Thinking Disposition Inventory‘ wurde vom amerikanischen Philosophie Verein im Jahr 1990 als ein Resultat des Delphi Projekts erstellt.

Dieses Inventar bzw. die Skala hat das Ziel, die kritischen Einstellungen des Individuums zu messen. Das Inventar besteht aus einer Likert-Skala und wird mit folgender Rating-Skala bewertet: 1 = Stimme überhaupt nicht zu, 2 = Stimme nicht zu, 3 = Stimme teilweise nicht zu, 4 = Stimme teils zu, 5 = Stimme zu, 6 = Stimme vollkommen zu. Das Inventar wurde in türkischer Sprache von Kökdemir (2003) übersetzt und dementsprechend die Analyse für die Gültigkeit und Zuverlässigkeit durchgeführt. Der neue türkische Maßstab besteht aus 6 Subskalen und 51 Items, deren Gesamtvarianz als 36.13 % erklärt wird. Für jede Subskala lauten die interne Konsistenz Koeffizienten wie folgend: Subskala für ‚Analytik‘ und Subskala für ‚Aufgeschlossenheit‘ 0,75; Subskala für ‚Wissbegierde‘ 0,78; Subskala für ‚Selbstvertrauen‘ 0,77; Subskala für ‚Wahrheitssuche‘ 0,61; und Subskala für ‚Systematik‘ 0,63 (Kökdemir, 2003). Bei der Analyse der Daten wurden die Antworten auf die Fragen zusammen addiert und die Roh-Werte für jede Subskala berechnet. Die Roh-Werte wurden je nach Anzahl der Fragen unterteilt und mit 10 multipliziert. Somit entstand ein Standardpunkt, wobei das niedrigste mit 6 und das maximale mit 60 Punkten berechnet wurden. Bei allen Subskalen sind die möglichen Minimum- und Maximalwerte konstant (Facione, Facione & Giancarlo 1998: zitiert nach Kökdemir, 2003). Wenn für die einzelnen Subskalen die Punkte unter 40 liegen, so ist die Tendenz des Individuums zum kritischen Denken niedrig, zwischen 40-50 Punkten mittelmäßig und über 50 hoch. Nach der Durchführung des Inventars können die erreichten Punkte der Lehramtskandidaten aus der Sicht des kritischen Denkens wie folgend interpretiert werden: Lehramtskandidaten, die unter 240 Punkte erreicht haben (40x6) besitzen eine niedrige Tendenz zu kritischen Denkeinstellungen; 240–300 Punkte reflektieren eine mittelmäßige und mehr als 300 Punkte beschreiben eine hohe Tendenz zu kritischen Denkeinstellungen (Kökdemir, 2003). In dieser Studie wird das Inventar sowohl als Ganzes als auch mit ihren Subskalen dargestellt.

Zu individuellen Informationen der Lehramtskandidaten für Fremdsprachen wurde ein Fragebogen entwickelt und für diese Studie durchgeführt. Abgefragt wurden Geschlecht, Alter, absolvierte Schultypen, gegenwärtiger akademischer Erfolg an der Universität, Semester und Bildungsstand der Eltern.

Die quantitative Auswertung der Daten erfolgte mit dem Computerprogramm SPSS 15. Für die Analyse der Daten wurden Frequenz, Prozentangaben, Mittelwerte, Standardabweichungen und two-way ANOVA verwendet.

3. BEFUNDE

In der Tabelle 2 sind die Hauptergebnisse der Lehramtskandidaten für die Tendenz zum kritischen Denken dargestellt.

Tabelle 2. Einstellungen Zum Kritischen Denken Der Lehramtskandidaten Für Englisch Und Deutsch Als Fremdsprache

			Studiengänge		Total
			Englisch	Deutsch	
Analytik	Niedriger Level	Count	107	53	160
		% within	66.9%	33.1%	100.0%
		% of Total	35.4%	17.5%	53.0%
	Mittlerer Level	Count	80	60	140
		% within	57.1%	42.9%	100.0%
		% of Total	26.5%	19.9%	46.4%
	Hoher Level	Count	1	1	2
		% within	50.0%	50.0%	100.0%
		% of Total	.3%	.3%	.7%
Aufgeschlossenheit	Niedriger Level	Count	100	66	166
		% within	60.2%	39.8%	100.0%

		% of Total	33.1%	21.9%	55.0%
	Mittlerer Level	Count	87	45	132
		% within	65.9%	34.1%	100.0%
		% of Total	28.8%	14.9%	43.7%
	Hoher Level	Count	1	3	4
		% within	25.0%	75.0%	100.0%
		% of Total	.3%	1.0%	1.3%
Wissbegierde	Niedriger Level	Count	48	24	72
		% within	66.7%	33.3%	100.0%
		% of Total	15.9%	7.9%	23.8%
	Mittlerer Level	Count	136	87	223
		% within	61.0%	39.0%	100.0%
		% of Total	45.0%	28.8%	73.8%
	Hoher Level	Count	4	3	7
		% within	57.1%	42.9%	100.0%
		% of Total	1.3%	1.0%	2.3%
Selbstvertrauen	Niedriger Level	Count	55	23	78
		% within	70.5%	29.5%	100.0%
		% of Total	18.2%	7.6%	25.8%
	Mittlerer Level	Count	113	72	185
		% within	61.1%	38.9%	100.0%
		% of Total	37.4%	23.8%	61.3%
	Hoher Level	Count	20	19	39
		% within	51.3%	48.7%	100.0%
		% of Total	6.6%	6.3%	12.9%
Wahrheitssuche	Niedriger Level	Count	121	75	196
		% within	61.7%	38.3%	100.0%
		% of Total	40.1%	24.8%	64.9%
	Mittlerer Level	Count	60	38	98
		% within	61.2%	38.8%	100.0%
		% of Total	19.9%	12.6%	32.5%
	Hoher Level	Count	7	1	8
		% within	87.5%	12.5%	100.0%
		% of Total	2.3%	.3%	2.6%
Systematisches Denken	Niedriger Level	Count	142	72	214
		% within	66.4%	33.6%	100.0%
		% of Total	47.0%	23.8%	70.8%
	Mittlerer Level	Count	41	38	79
		% within	51.9%	48.1%	100.0%
		% of Total	13.6%	12.6%	26.2%
	Hoher Level	Count	5	4	9
		% within	55.6%	44.4%	100.0%
		% of Total	.7%	.3%	1.0%
Total	Niedriger Level	Count	114	59	173
		% within	65.9%	34.1%	100.0%
		% of Total	37.7%	19.5%	57.3%
	Mittlerer Level	Count	72	54	126
		% within	57.1%	42.9%	100.0%
		% of Total	23.8%	17.9%	41.7%
	Hoher Level	Count	2	1	3
		% within	66.7%	33.3%	100.0%
		% of Total	.7%	.3%	1.0%

Bei der Analyse von Tabelle 2 wird ersichtlich, dass die Lehramtskandidaten in der Lehrerbildung für Deutsch und Englisch als Fremdsprache bei den Ebenen ‚Analytik/ Analytisches Verstehen‘, ‚Aufgeschlossenheit‘, ‚Wahrheitssuche‘ und ‚Systematisches Denken‘ eine niedrige Tendenz, bei ‚Wissbegierde‘ und ‚Selbstvertrauen‘ hingegen eine mittelwertige Tendenz vertreten. Die Tabelle stellt dar, dass die Lehramtskandidaten für Fremdsprachen

besonders bei ‚Wissbegierde‘ eine höhere Einstellung zeigen. Nach den Resultaten von Tabelle 1 lässt sich ablesen, dass bei der totalen prozentualen Verteilung die Lehramtskandidaten für Fremdsprachen für kritisches Denken mit 57% einen niedrige und mit 42% eine mittelwertige Einstellung aufzeigen.

Im Folgenden werden die Einstellungen zum kritischen Denken der Lehramtskandidaten für Fremdsprachen je nach Geschlecht und Studiengang (Englisch- und Deutschlehrerausbildung) dargestellt. Um signifikante Unterschiede und Interaktionen aufzuzeigen, wurde two-way ANOVA angewandt und die Ergebnisse sowohl für alle Subskalen als auch für die ganze Skala ersichtlich gemacht. Tabelle 3 bis Tabelle 8 reflektieren die Befunde der einzelnen Subskalen des kritischen Denkens im Zusammenhang mit Geschlecht und Studiengang.

Tabelle 3. Two-Way ANOVA Ergebnisse Für Die Interaktionen Zwischen Studiengang Und Geschlecht Für Analytik/Analytisches Verstehen

Studiengang	Geschlecht	N	Mean	Std. Deviation	df	F	p
Englisch	weiblich	141	39.0496	5.47374	1-282	.55	.46
	männlich	45	38.4667	5.23797			
	Total	186	38.9086	5.40942			
Deutsch	weiblich	99	40.0505	5.00484	1-282	.55	.46
	männlich	15	40.7333	4.21675			
	Total	114	40.1404	4.89695			

Aus der Tabelle 3 lässt sich erkennen, dass bei dem Faktor ‚Analytisches Verstehen‘ des kritischen Denkens die durchschnittlichen Werte für Studiengang und Geschlecht besonders bei den weiblichen Lehramtskandidaten nicht differenziert voneinander abweichen ($M= 39.04$ und $M= 40.05$). Ersichtlich ist, dass der Mittelwert für Analytisches Verstehen der männlichen Lehramtskandidaten für Deutsch als Fremdsprache ($M= 40.73$) höher ist als der der Lehramtskandidaten für Englisch als Fremdsprache ($M= 38.46$). Jedoch sind diese Unterschiede nicht signifikant. Nach der Ergebnissen von two-way ANOVA ist festzustellen, dass zwischen Studiengang und Geschlecht keine signifikante Unterschiede gibt ($F(1-282)=.55, p>.05$).

Tabelle 4. Two-Way ANOVA Ergebnisse Für Die Interaktionen Zwischen Studiengang Und Geschlecht Für Aufgeschlossenheit

Studiengang	Geschlecht	N	Mean	Std. Deviation	df	F	p
Englisch	weiblich	141	46.5957	6.49063	1-282	1.55	.21
	männlich	45	46.6667	6.38179			
	Total	186	46.6129	6.44735			
Deutsch	weiblich	99	46.6061	5.26408	1-282	1.55	.21
	männlich	15	44.2000	6.66762			
	Total	114	46.2895	5.49613			

Aus der Tabelle 4 ist zu entnehmen, dass bei dem Faktor ‚Aufgeschlossenheit‘ die Mittelwerte für Studiengang und Geschlecht sich in der Totalen decken ($M= 46.61$ und $M= 46.28$). Dementgegen ist der Mittelwert für ‚Aufgeschlossenheit‘ der männlichen Lehramtskandidaten für Deutsch als Fremdsprache ($M= 44.20$) niedriger als die Lehramtskandidaten für Englisch als Fremdsprache ($M= 46.66$). Trotz dieser unterschiedlichen Mittelwerte bei Studiengang und Geschlecht sind die Unterschiede nicht signifikant ($F(1-282)=1.55, p>.05$).

Tabelle 5. Two-Way ANOVA Ergebnisse Für Die Interaktionen Zwischen Studiengang Und Geschlecht Für Wissbegierde

Studiengang	Geschlecht	N	Mean	Std. Deviation	df	F	p
Englisch	weiblich	141	37.6738	4.28535	1-282	.29	.59
	männlich	45	38.5778	4.58500			
	Total	186	37.8925	4.36438			
Deutsch	weiblich	99	38.2424	3.64521	1-282	.29	.59
	männlich	15	39.8667	4.06846			
	Total	114	38.4561	3.72540			

Tabelle 5 verdeutlicht, dass aus der Sicht ‚Wissbegierde‘ die Interaktion zwischen Studiengang und Geschlecht nicht differenziert ist, welches auch die Mittelwerte aufzeigen ($M=37.89$ und $M=38.45$). Nach two-way ANOVA ist erkennbar, dass zwischen Studiengang und Geschlecht keine signifikante Unterschiede liegen ($F(1-282)=.29, p>.05$).

Tabelle 6. Two-Way ANOVA Ergebnisse Für Die Interaktionen Zwischen Studiengang Und Geschlecht Für Selbstvertrauen

Studiengang	Geschlecht	N	Mean	Std. Deviation	df	F	p
Englisch	weiblich	141	29.8227	4.84220	1-282	.16	.69
	männlich	45	29.0000	5.45227			
	Total	186	29.6237	4.99386			
Deutsch	weiblich	99	30.8788	4.16073	1-282	.16	.69
	männlich	15	30.6667	4.43471			
	Total	114	30.8509	4.17797			

Tabelle 6 stellt dar, dass sowohl weibliche als auch männliche Lehramtskandidaten für Deutsch als Fremdsprache eine höhere Tendenz für ‚Selbstvertrauen‘ aufzeigen als die Lehramtskandidaten für Englisch als Fremdsprache ($M=29.82$ und $M=30.87$; $M=29.00$ und $M=30.66$). Obwohl die Mittelwerte bei der Subskala ‚Wissbegierde‘ unterschiedlich sind, lässt sich von Tabelle 6 ablesen, dass die Interaktion aus der Sicht Studiengang und Geschlecht nicht signifikant ist ($F(1-282)=.16, p>.05$).

Tabelle 7. Two-Way ANOVA Ergebnisse Für Die Interaktionen Zwischen Studiengang Und Geschlecht Für Wahrheitssuche

Studiengang	Geschlecht	N	Mean	Std. Deviation	df	F	p
Englisch	weiblich	141	26.1844	5.05626	1-282	.68	.41
	männlich	45	25.7556	4.75373			
	Total	186	26.0806	4.97550			
Deutsch	weiblich	99	26.1313	3.97093	1-282	.68	.41
	männlich	15	24.4667	3.52272			
	Total	114	25.9123	3.94107			

Tabelle 7 zeigt, dass in der Deutschlehrausbildung weibliche Lehramtskandidaten bei dem Faktor ‚Wahrheitssuche‘ eine höhere Tendenz aufzeigen als männliche ($M=26.13$ und $M=24.46$). Die Mittelwerte zur ‚Wahrheitssuche‘ sind bei weiblichen Lehramtskandidaten in beiden Studiengängen (Englisch und Deutsch) fast identisch. Dies reflektiert sich auch auf das totale Ergebnis ($M=26.08$ und $M=25.91$). Wiederum belegen die two-way ANOVA Resultate, dass

zwischen Studiengang und Geschlecht keine signifikanten Unterschiede liegen ($F(1-282)=.68$, $p>.05$).

Tabelle 8. Two-Way ANOVA Ergebnisse Für Die Interaktionen Zwischen Studiengang Und Geschlecht Für Systematisches Denken

Studiengang	Geschlecht	N	Mean	Std. Deviation	df	F	p
Englisch	weiblich	141	21.2270	4.13585	1-282	.46	.50
	männlich	45	21.6667	4.81003			
	Total	186	21.3333	4.29917			
Deutsch	weiblich	99	22.1414	3.92275	1-282	.46	.50
	männlich	15	21.6667	3.61873			
	Total	114	22.0789	3.87217			

Aus der Tabelle 8 ist erkennbar, dass die Einstellungen der Lehramtskandidaten beim kritischen Denken für ‚Systematisches Denken‘ aus der Sicht der Mittelwerte in beiden Studiengängen nahezu gleich sind ($M= 21.33$ und $M= 22.07$). Dieser Konsens bestätigt gleichfalls die two-way ANOVA Ergebnisse, ($F(1-282)=.46$, $p>.05$).

Nach den einzelnen berechneten Subskalen werden in Tabelle 9 die allgemeinen Einstellungen zum kritischen Denken der Lehramtskandidaten für Fremdsprachen (Englisch- und Deutschlehrerausbildung) je nach Geschlecht und Studiengang dargestellt.

Tabelle 9. Two-Way ANOVA Ergebnisse Für Die Interaktionen Zwischen Studiengang Und Geschlecht Im Allgemeinen Für ‚Kritisches Denken‘

Studiengang	Geschlecht	N	Mean	Std. Deviation	df	F	p
Englisch	weiblich	141	200.5532	21.32853	1-282	.10	.75
	männlich	45	200.1333	19.14490			
	Total	186	200.4516	20.77161			
Deutsch	weiblich	99	204.0505	17.40360	1-282	.10	.75
	männlich	15	201.6000	20.07771			
	Total	114	203.7281	17.70070			

Aus der Tabelle 9 lässt sich entnehmen, dass die Lehramtskandidaten der Deutschlehrerausbildung im Allgemeinen eine höhere Einstellung zum kritischen Denken aufzeigen als die Lehramtskandidaten für Englisch als Fremdsprache ($M= 200.45$ und $M= 203.72$). Zwischen beiden Studiengängen sind besonders bei weiblichen Lehramtskandidaten unterschiedliche Mittelwerte erkennbar. Weibliche Lehramtskandidaten für Englisch als Fremdsprache ($M= 200.55$) zeigen eine niedrige Tendenz für kritisches Denken auf als die weiblichen Lehramtskandidaten für Deutsch als Fremdsprache ($M= 204.72$). Bei den männlichen Lehramtskandidaten sind die kritischen Einstellungen aus der Sicht der Mittelwerte fast identisch. Trotz der Unterschiede der totalen Ergebnisse und weiblichen Lehramtskandidaten, verdeutlichen die two-way ANOVA Ergebnisse, dass zwischen Studiengang und Geschlecht keine signifikante Unterschiede liegen ($F(1-282)=.10$, $p>.05$).

Die letzte Forschungsfrage war, welches Verhältnis der durchschnittliche akademische Erfolg der Lehramtskandidaten mit dem kritischen Denken hat. Auf Basis der Angaben der durchschnittlichen Noten bzw. Zensuren der Lehramtskandidaten wurden diese als akademischer Erfolg angenommen. Von 302 Lehramtskandidaten haben 288 ihren durchschnittlichen akademischen Erfolg angegeben. Ausgehend von diesem Zustand wurden die Zensuren wie folgend unterteilt: 0-59, 60-79, 80-100. Pauschal betrachtet kann diese lokale

Notensystemgliederung wie folgend interpretiert werden. Studierende bestehen eine Lehrveranstaltung erfolgreich, wenn sie durchschnittlich berechnet 60 Punkte erhalten. Zensuren zwischen 60-79 erhalten die Bewertung von ausreichend bis gut. Zensuren zwischen 80-100 entsprechen von sehr gut bis ausgezeichnet. Noten unter 59 sind als mangelhaft bis erfolglos zu bewerten. Ausgehend davon verdeutlicht Tabelle 10 die Interaktion des kritischen Denkens mit dem akademischen Erfolg der Lehramtskandidaten für Fremdsprachen Deutsch und Englisch.

Tabelle 10. Two-Way ANOVA Ergebnisse Für Die Interaktionen Zwischen Studiengang, Akademischer Erfolg Und ‚Kritisches Denken‘ Der Lehramtskandidaten

Studiengang	Akadem. Erfolg	N	Mean	Std. Deviation	df	F	p
Englisch	...-59	6	185.5000	30.98871	2-282	1.6	.20
	60-79	113	198.8673	18.24951			
	80 -100	59	203.6780	22.67190			
	Total	178	200.0112	20.46355			
Deutsch	...-59	8	199.6250	23.00272	2-282	1.6	.20
	60-79	73	204.0822	16.65813			
	80 -100	29	201.4483	14.81453			
	Total	110	203.0636	16.61064			

Aus der Tabelle 10 ist erstmals zu erkennen, dass der akademische Erfolg der Lehramtskandidaten sowohl in der Englisch- als auch in der Deutschlehrausbildung im höheren Maße zwischen 60-79 liegen (ausreichend bis gut). Diesbezüglich lässt sich aus der Tabelle 10 entnehmen, dass die Lehramtskandidaten der Deutschlehrausbildung im Allgemeinen aus der Sicht des akademischen Erfolgs eine höhere Einstellung zum kritischen Denken aufzeigen als die Lehramtskandidaten für Englisch als Fremdsprache ($M= 203.06$ und $M= 200.01$). Für die Bestimmung, ob zwischen akademischem Erfolg und kritischem Denken die Unterschiede signifikant sind oder nicht, wurde two-way ANOVA angewendet. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass das kritische Denken nach akademischem Erfolg und Studiengang keine signifikante Unterschiede aufzeigen ($F(2-282)=1.6, p>.05$).

4. DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNG

Zusammenfassend weisen die Befunde dieser Studie darauf hin, dass die allgemeinen Einstellungen der Lehramtskandidaten für Deutsch und Englisch als Fremdsprache zum kritischen Denken von mittelwertig (%42) bis niedrig (%57) einzustufen sind und die niedrige Einstellung dominanter ist. Diese Resultate zeigen Parallelen mit anderen Studien auf, die sich mit den kritischen Denken von Lehramtskandidaten befassen (Akar, 2007; Çetin, 2008; Çetinkaya, 2011; Zayıf 2008). Anders formuliert bedeutet dieses Fazit, dass die Lehramtskandidaten für Fremdsprachen mit einer durchschnittlich mittleren bis eher niedrigen Tendenz zum kritischen Denken die Pädagogische Fakultät absolvieren. Obwohl das Hochschulgremium in der Türkei für die Pädagogischen Fakultäten darauf hinweist, dass bei der Begabung und Kompetenzen der Lehramtskandidaten das kritische Denken erzielt werden sollen (Vgl. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi, 2012), zeigen aber Studien, dass die Lehramtskandidaten gegenwärtig noch nicht auf diesem Niveau sind. Dabei ist zu hinterfragen, inwieweit kritisches Denken in der Ausbildung integriert wird und welche Einstellung dementsprechend Lehrkräfte zum kritischen Denken haben? Für Konzeption und Umsetzung des kritischen Denkens in der Ausbildung sind mehrere Faktoren miteinander verflochten (Petri, 2003). Wie schon angedeutet, wenn Lehrkräfte bei ihren Lehrveranstaltungen, das Diskutieren, Hinterfragen, Entdecken und das analytische und systematische Denken hervorheben, können sie das kritische Denken fördern. Anders formuliert bedeutet das, wenn Lehrende Bewusstheit über die Denkart ‚kritisches Denken‘ besitzen, können sie dementsprechend ihren Unterricht bzw.

Lerninhalte auf kreative, konstruktive, planerische und praktische Aspekte fokussieren, die das kritische Denken der Studierenden fördern können (Bono, 2010). Diesen Kontext, den Unterricht kreativ und konstruktiv zu gestalten und kritische Kompetenz als Lernziel zu entwickeln, ergreift Roche (1989) mit unterschiedlichen Ebenen auf. Hierbei weißt Roche (1989) z.B. auf die Auswahl von Textmaterialien und Themen hin, die verschiedene Meinungen, Interpretationen und Redeanlässe verschaffen können und interkulturelle Variationen behandeln. Um weitere Erkenntnisse im Bereich Lehrende und deren Verhältnis zum Kritischen Denken zu erhalten, sollten zu diesem Bereich Forschungen, besonders auch qualitative Studien durchgeführt werden.

Bei den Konstrukten des kritischen Denkens ist festzustellen, dass die Lehramtskandidaten in der Lehrerbildung für Deutsch und Englisch bei ‚Analytisches Verstehen‘, ‚Aufgeschlossenheit‘, ‚Wahrheitssuche‘ und ‚Systematisches Denken‘ eine niedrige Tendenz, aber besonders bei ‚Wissbegierde‘ und ‚Selbstvertrauen‘ hingegen dominanter eine mittelwertige Tendenz vertreten. Die Forschungen von Güven & Kürüm (2007) zeigen auf, dass Lehramtskandidaten bei den Faktoren des kritischen Denkens für ‚Analytisches Verstehen‘, eine hohe, bei ‚Wissbegierde‘ eine mittlere und bei den anderen Konstrukten eine niedrige Tendenz aufzeigen. Den Untersuchungen von Çetinkaya (2011) und Türnüklü & Yeşildere (2005) ist zu entnehmen, dass Lehramtskandidaten von unterschiedlichen Studiengängen der Pädagogischen Fakultäten bei ‚Wissbegierde‘ eine positive mittelwertige Einstellung zeigen. Dieses Fazit zeigt Parallelen mit der vorliegenden Studie auf. Bei zwei voneinander unabhängigen Forschungen zum kritischen Denken, weist Kökdemir (2003) darauf hin, dass zwischen amerikanischen und türkischen Studierenden bei ‚Analytisches Verstehen‘, ‚Wissbegierde‘ und ‚Selbstvertrauen‘ signifikante Unterschiede zu erkennen sind, wobei türkische Studierende bei diesen Konstrukten eine sehr niedrige Tendenz aufzeigen. Diese Resultate zeigen keine Ähnlichkeiten mit dem vorliegenden Beitrag auf. Von der vorliegenden Studie ist plausibel für den Faktor ‚Wissbegierde‘ des kritischen Denkens zu sagen, dass Lehramtskandidaten für Fremdsprachen eine Tendenz haben, neue Informationen aufzunehmen bzw. zu lernen. Der wissbegierige Mensch schätzt es informiert zu sein und Informationen mit Tatsachen gelernt zu haben (Facione; 1998). Selbstvertrauen zeigt, dass das Individuum bei Entscheidungen von Tatsachen auf seine Logik vertraut und in diese Sinne sich selber vertraut. Pauschal betrachtet ist zu erwähnen, dass Lehramtskandidaten für Fremdsprachen bei dem Vertrauen ihrer eigenen Logik und bei der Suche des Wissens eine positive Einstellung haben.

Die Befunde dieser Studie legen dar, dass Geschlecht und Studiengang für das kritische Denken der Lehramtskandidaten kein bedeutendes Faktum ist. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass kritisches Denken sowohl bei den einzelnen Konstrukten bzw. Subskalen als auch im Allgemeinen des kritischen Denkens, aus der Sicht der Interaktion Geschlecht und Studiengang keine signifikanten Unterschiede erstellen. Manche Forschungen unterstützen mit ihren Befunden, dass das Geschlecht kein variabler Unterschied beim kritischem Denken der Lehramtskandidaten ist (Çetin, 2008; Korkmaz, 2009; Narin, 2009; Saçlı & Demirhan, 2008; Şen, 2009; Tümkaya, Aybek & Aldağ, 2009). Andere Studien deuten jedoch darauf hin, dass sowohl generell als auch bei manchen Konstrukten des kritischen Denkens zwischen weiblichen und männlichen Individuen Differenzen vorkommen (Beşoluk & Önder 2010; Çetinkaya 2011; Facione, Giancarlo, Facione, & Gainen, 1995; Gülveren, 2007; Kökdemir, 2003; Rudd, Baker & Hoover, 2000; Yıldırım, 2005). Anhand dieser Recherchen wird ersichtlich, dass man aus der Perspektive ‚Geschlecht‘ und ‚kritisches Denken‘ keine Verallgemeinerung nachvollziehen kann. Dazu trägt bei, dass bei Individuen bzw. bei Lehramtskandidaten nicht dominant das Geschlecht, sondern die eigenen individuellen Bedürfnisse, das selbständige Lernen, das Denktraining, die Problemlösung, die Wahrnehmung einen großen Raum für das kritische Denken schaffen. Denn neben genetischen Faktoren ist kritisches Denken erlernbar (Kruse, 2001).

Betrachtet man das kritische Denken im Zusammenhang mit akademischem Erfolg, so sind für Lehramtskandidaten Deutsch und Englisch als Fremdsprache folgendes zu erfassen: der durchschnittlicher akademischer Erfolg der Lehramtskandidaten für Fremdsprachen liegt zwischen 60-79, welche mittelmäßige bis gute Zensuren signalisieren. Darüber hinaus wurde anhand dieser Studie ersichtlich, dass zwischen kritischem Denken und akademischem Erfolg keine Interaktion vorkommt. In der Literatur verdeutlichen nicht wenige Befunde, dass zwischen akademischem Erfolg und kritischem Denken eine positive Korrelation gibt (Collins & Onwuegbuzie, 2000; Dil, 2001; Gadzella, Ginther & Bryant, 1997; Jenkins, 1998; Seferoğlu & Akbıyık, 2006). Die Studie von Collins & Onwuegbuzie (2000) stellt dar, dass nach geprägten Kursen für Forschungsmethoden an Studierenden, der akademischer Erfolg und dementsprechend die Einstellungen des kritischen Denkens in einer positiven Beziehung steigt. Die Resultate über akademischen Erfolg und kritisches Denken der vorliegenden Studie stimmen nicht mit den erwähnten Forschungen überein. Ein relevanter Standpunkt ist, dass akademische Erfolge mit Prüfungsnoten gleichgesetzt werden und Prüfungen sich mehr auf Informationen und weniger auf Denkart und praktische Aspekte fokussieren, die die individuelle Selbstständigkeit herausfordert. Mit diesem traditionellen Blickwinkel ist primär bei Studierenden einer der relevantesten Ziele, eine Lehrveranstaltung mit Prüfung von ausreichend bis gut zu bestehen, damit er/sie in das nächste Semester versetzt werden kann. Dies bringt mit sich, dass Lehramtskandidaten sich in die Rolle des passiven Wissensempfängers versetzen und Wissen von Lehrkraft zu Lehramtskandidaten transportiert wird. Aufgrund dessen tritt Auswendiglernen in den Vordergrund, wobei das Individuum nicht mehr hinterfragt, sondern Wissen nur annimmt. Infolge dessen ist es keine Enttäuschung, dass die Einstellungen der Lehramtskandidaten für kritisches Denken niedrig sind und zwischen akademischem Erfolg und kritischem Denken keine Beziehung gibt.

Ausgehend von den Schlussfolgerungen dieser ist zu verdeutlichen, dass für kritisch denkende Lehramtskandidaten kritisch denkende Lehrkräfte eine Voraussetzung ist. Wenn dies nicht geschafft wird, so werden wir einer Lehrergeneration gegenüberstehen, die die Kreativität, Wissensbegierde und das analytische, kritische und systematische Denken außer Acht lässt. Einer der wichtigsten Aufgaben der Lehrkräfte sollte das Fördern des kritischen Denkens der Lehramtskandidaten sein. Für diese Aufgabe ist es relevant, dass Lehrkräfte bei ihren Progressionen bzw. Lerninhalte, Wert auf unterschiedliche Denkart geben, Platz für variable Aktivitäten und autonomes Lernen schaffen, Prüfungen nicht nur auf Informationstransfer fokussieren und Theorie und Praxis miteinander verknüpfen. Diese Dimensionen müssen in dem Curriculum der Pädagogischen Fakultäten als eine von den übergeordneten Zielen realisiert werden. Dementsprechend können Lehrkräfte Lehramtskandidaten motivieren, ihre eigenen Meinungen in Diskussionen vertreten zu können, Argumente, Urteile und Behauptungen zu bewerten und Entscheidungen treffen zu können.

5. LITERATURVERZEICHNIS

- Adams, M. H., Whitlow, J. R., Stover, L. M. & Johnson, K. W. (1999). A longitudinal evaluation of baccalaureate students' critical thinking abilities. *Journal of Nursing Education*. 38(3), 139-141.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akbıyık, C. & S. Seferoğlu, (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (32), 90-99
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerisini temel alan fen bilgisi öğretmenin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Astleitner, H. (1998). *Kritisches Denken. Basisqualifikation für Lehrer und Ausbilder*. Innsbruck: Studienverlag.

- Astleitner, H., Brünken, R. & Zander, S. (2002). Können Schüler und Lehrer kritisch denken? Lösungserfolg und -strategien bei typischen Aufgaben. *Salzburger Beiträge*, 51-61.
- Bean, John (1996). *Engaging ideas. the professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey Bass Publishers
- Beşoluk, Ş. & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 679-693
- Beyer, B.K. (1985). *Critical Thinking: What is it?* Social Education. 49.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon, MA.
- Bono, E. (2010). *De Bonos neue Denkschule*, mgv Verlag, München
- Branch, B., J. (2000). *The relationship among critical thinking, clinical decision making, and clinical practica: a comparative study*. Unpublished doctoral dissertation, Universty of Idaho, Idaho.
- Collins, K.M. & Onwuegbuzie, A. J. (2000). *Relationship between critical thinking and performance in research methodology courses*. Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association, Bowling Green, KY.
- Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adayların eleştirel düşünme gücü*. Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108
- Chaffee, J. (1994). *Thinking critically*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chalupa, M.R. & Sormunen, C. (1995). Strategies for developing critical thinking: You make the difference in the classroom. *Business Education Forum*, 49(3), 41-43.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Dil, S. (2001). *Hacettepe üniversitesi hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Doğanay, A. & Ünal, F. (2006). İçerik türlerine dayalı öğretim. In: Şimşek, A (Hrsg.): *Eleştirel Düşünmenin Öğretimi*, 209-264, Ankara, Nobel Yayınevi
- Ekinci, Ö. & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 816-827
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Executive Summary "The Delphi Report". Millbrae, Ca: The California Academic Press.
- Facione, P.A., Giancarlo, C.A., Facione, N.C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Facione, N.C. & Facione, P.A. (1997). *Critical thinking assessment in nursing education programmes: An aggregate data analysis*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. (1998). *Critical Thinking: What It Is and What It Counts*. California, California Academic Press.
- Facione, P.A., Facione, N.C., & Giancarlo, C.A.F. (1998). *The California Critical Thinking Disposition Inventory*. California: Academic Press.
- Facione, P., Facione, N. C., Blohm, S. W., Howard, K., & Giancarlo, C. A. F. (1998). *California Critical Thinking Skills Test*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Gadzella, B.M., Ginther, D.W., & Bryant, G.W. (1997). Prediction of performance in an academic course by scores on measures of learning style and critical thinking. *Psychological Reports*, 81, 595-602.
- Guest, K. (2000). Introducing critical thinking to non-standard entry students: The use of a catalyst to spark debate. *Teaching in Higher Education*, 5, 289-299.
- 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. İzmir.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. & Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. ERG Raporları. [Online: <http://www.erg.sabanciuniv.edu>]. Zugriff am 25.05.2011

- Güven, M. & Kürüm, D. (2007). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 75-89.
- Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Halpern, D. F. (1988). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. *Amerikan Psychologist*, 53, 449-455.
- Ip, W., Lee, D., Lee, I., Chau, J., Wootton, Y. & Chang, A. (2000). Dispositions toward critical thinking: A study of Chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 84-90.
- Jenkins, E.K. (1998). The significant role of critical thinking in predicting auditing students' performance. *Journal of Education for Business*, 73 (5), 274 -279.
- Johnson, A. (2000). *Using Creative and Critical Thinking Skills to Enhance Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Karasar N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 1-13.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kruse, O. (2001). *Wissenschaftliches Schreiben und kritisches Denken* Workshop, Tagung: „Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen?“ Leopold Franzens Universität Innsbruck, 30. November – 1. Dezember 2001. [Online: <http://www.uibk.ac.at/wiwiwi/home/tagung/workshopschreiben.pdf>]. Zugriff am 12.06 2012.
- Kurfiss, J.G. (1988). Critical thinking: theory, research, practice, and possibilities. *ASHERIC Higher Education Report No 2*, Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Higher Education and the Association for the Study of Higher Education
- Kökdemir, D. (2000, Eylül). *Deniz yıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme*. XI. Ulusal Psikoloji Kongresi, 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Moore, K.D. (2001). *Classroom Teaching Skills*. 5th Edt. Boston: McGraw-Hill.
- Narin, N. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Paul, R. & Elder, L. (2003). *Kritisches Denken: Begriffe und Instrumente - ein Leitfaden im Taschenformat*. Stiftung für kritisches Denken, [Online: www.criticalthinking.org]. Zugriff am 12.06 2012.
- Petri, G. (2003). *Kritisches Denken als Bildungsaufgabe und Instrument der Schulentwicklung*. Innsbruck: Studienverlag
- Rimene, V. (2002). Assessing and developing students' critical thinking. *Psychology Learning and Teaching*, 2(1), 17-22.
- Rudd, R., Baker, M., & Hoover, T. (2000). Undergraduate agriculture student learning styles and critical thinking abilities: Is there a relationship? *Journal of Agricultural Education*, 41(3), 2-12.
- Roche, J. (1989). Critical Thinking und kritische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Pragma-Frust oder Chance? *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 22(2). 121-130
- Saçlı, F. & Demirhan, G. (2008). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 19 (2), 92-110.
- Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking. [Online: <http://facultycenter.ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2012/02/Critical-Thinking.pdf>]. Zugriff am 11.06 2012
- Seferoğlu, S. & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 193-200
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 1 (2), 69-89.
- Tümkeya, S., Aybek, B. & Aldağ, H. (2009). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi, *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 57-74
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (2012). [Online: <http://tyyc.yok.gov.tr>]. Zugriff am 18.06 2012

- Türnöklü, E.B. & Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş grubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 38 (2), 167-185.
- Van Gelder, T. (2000). *Learning to reason: a reason!-able approach*. [Online: <http://www.philosophy.unimelb.edu.au/reason/>]. Zugriff am 12.06 2012
- Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

Extended Abstract

In today's information society, competencies such as questioning, critical thinking, investigating new information, solving problems, communication skills, productivity and analytical thinking are expected from individuals. In this respect, more importance is attached to "critical thinking". Because it is a purposeful mechanism which includes multiple point of views, interpretations, analysis, assessments and logic. (Beyer 1985; Facione, 1990; Johnson, 2000).

If teachers are expected to develop critical thinking disposition of their students, it is also necessary to question the level of teachers' such abilities. Because teachers should be self-developed and conscious about this way of thinking in order to contribute to the development of their students' critical thinking disposition so that they can transfer it to the future generations. In this respect, determining the critical thinking disposition level of candidate teachers have become crucial in teacher training. Based on this information, it is intended to present critical thinking disposition level of German and English Language teacher candidates with this study. Answers to the following questions are sought in the study:

1. Which tendency have teacher candidates to Critical Thinking in the department German and English?
2. Do the critical thinking disposition of foreign language teacher candidates differ according to gender and departments?
3. Is there a significant relationship between academic success and critical thinking disposition?

Survey model is used in the research since the situation is defined in its own conditions. This study which has been conducted with survey model has the characteristics of situation determination and is a descriptive study (Karasar, 1999). The study group includes 302 teacher candidates of German and English language teaching from each class level at the Faculty of Education, Trakya University. As data collection tools, "California Critical Thinking Disposition Inventory" and personal information forms which are developed by the researcher to analyze the teacher candidates closely, are used. Data analysis has been done with SPSS 15 for Windows and frequency, percentage, average means, standard deviation and two-way ANOVA has been used.

To sum up, the results of this study point out to the fact that the general attitude of candidates of a teaching post for German and English to Critical Thinking are to be classified from medium valued (%42) to low (%57) and the low attitude is more dominant. This result means that the candidates for a teaching post finish the Education-Scientific Faculty for Foreign Languages with an average middle to rather low trend towards Critical Thinking. Although the *National Qualifications Framework* for Higher Education in Turkey (see also <http://tyyc.yok.gov.tr>) defines critical thinking as a target in learning competence regarding Education Faculties, studies show that teacher candidates have not yet reached this level. In accordance with this view, it must be questioned how much importance is being attached to critical thinking in education and teaching, and at which level are the critical thinking disposition of teachers.

With the constructs of the Critical Thinking is to be found out that the candidates for a teaching post in the teacher training for German and English represent a low trend with „analyticity“ , „open-mindedness“ „truth seeking“ and „systematicity“, but particularly with „ inquisitiveness“ and „self-confidence“ however, more dominant a medium valued trend

The results of this study demonstrate that gender and department is no important fact for Critical Thinking of the candidates of a teaching post. Some researches support with their results that the gender is no variable difference with Critical Thinking of candidates for a teaching post (Çetin, 2008; Korkmaz,

2009; Narin, 2009; Saçlı; & Demirhan, 2008; Şen, 2009; Tümkaya, Aybek & Aldağ, 2009). Nevertheless, other studies show that in general as well as with single constructs of Critical Thinking differences appear between female and male individuals. (Beğoluk & Önder 2010; Çetinkaya 2011; Facione, Giancarlo, Facione, & Gainen, 1995; Gülveren, 2007; Kökdemir, 2003; Rudd, Baker & Hoover, 2000; Yıldırım, 2005). On basis of this knowledge no generalization can occur between gender and critical thinking. Personal development of teacher candidates, learning processes and attitudes, mental training, problem solving skills and metacognitive awareness can help developing critical thinking abilities. Because critical thinking can be learnt and developed in addition to genetic factors (Kruse, 2001).

With the help of this study became evident that between Critical Thinking and success rate and academic success no interaction takes place. A relevant position is that success rates are equated with exam marks. Examinations focuses more on the reproduction of information and less on own thinking and practical aspects which challenge the individual independency. With this traditional point of view the students have only the aim to pass a lecture with an examination, to be moved thus into the next semester. Therefore candidates of a teaching post are moved into the role of a passive knowledge receiver and knowledge by teachers to candidates of a teaching post is transported. Pure learning by heart thereby comes to the fore and, on this occasion, the individual does not question any more the knowledge, but only accepts knowledge. By this knowledge it is no disappointment that the attitudes of candidates of a teaching post are low and there is no interaction between academic success and Critical Thinking.

The results of this study show that having teachers with critical thinking abilities is a precondition for teacher candidates with such abilities. The objectives of the teaching staff should include developing their students' ways of critical thinking. In addition it is necessary that teachers give value on free thinking with their teaching contents, place for different stimulating activities and create a autonomous learning. The examination should be not limited just to transfer information, but should tie together practice with theory. Accordingly teachers can motivate students to represent their own opinion in a discussion, to value arguments, judgments and assertions and at last to be able to make decisions. These criteria must be realized in the curriculum of the Education Faculties as one of the higher aims.

Genişletilmiş Özet

Günümüz bilgi toplumunda bireylerin sorgulama, eleştirel düşünme, yeni bilgileri araştırma, problem çözme, iletişim becerileri, üretkenlik, analitik düşünme v.b. gibi yetkinliklerin olması beklenmektedir. Bu doğrultuda eleştirel düşünmeye özellikle önem verilmektedir. Çünkü 'eleştirel düşünme' farklı bakış açıları ve yorumlamaları, irdelemeyi, değerlendirmeyi ve mantık yürütmeyi içeren amaca yönelik bir mekanizmadır (Beyer, 1995; Facione, 1990; Johnson, 2000).

Öğretim elemanlarından, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi bekleniyor ise, kendilerinin de eleştirel düşünme eğilimlerinin hangi seviyede oldukları sorgulanması gerekmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilmesi için öğretim elemanlarının da bilinçli olması ve bu konuda kendini geliştirmiş olması gerekir ki, gelecek nesillere bu düşünce biçimini aktarabilsinler. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirilmesinde, öğretmen adaylarının ne düzeyde eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olduklarının belirlenmesi konusu önem kazanmaktadır. Bu bilgilere dayanarak bu çalışma ile Almanca ve İngilizce yabancı dil öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Almanca ve İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri hangi seviyededir?
2. Yabancı dil öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, cinsiyet ve anabilim dallarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Yabancı dil öğretmen adaylarının akademik başarı ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya konu olan durum, kendi koşulları içinde tanımlandığı için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli ile yapılan bu çalışma, bir durum saptaması niteliğinde olup betimsel bir çalışmadır (Karasar,1999). Bu araştırmanın çalışma grubunu, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi ve İngiliz Dil Eğitimi Anabilim Dalında her sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 302 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ,Kaliforniya Eleştirel Düşünme

Eğilimleri Ölçeği' ve öğretmen adaylarını daha yakından tanımak için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Veri analizi SPSS 15 Windows sürümü ile gerçekleştirilmiş ve frekans, yüzde, ortalama değer, standart sapma ve iki yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda yabancı dil öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde (%42) ve ağırlıklı olarak düşük düzeyde (%57) olduğu bulunmuştur. Bu sonuç göstermektedir ki, yabancı dil öğretmen adayları Eğitim Fakültesinden eleştirel düşünme eğilimi açısından genel anlamda düşük eğilimli olarak mezun olacaklardır. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (bkz.<http://tyyc.yok.gov.tr>) Eğitim Fakültelerine yönelik öğrenme yetkinliğinde eleştirel düşünmeyi hedef olarak belirlemesine rağmen, günümüz çalışmaları öğretmen adaylarının henüz bu seviyede olmadıklarını göstermektedir. Bu bakış açısı doğrultusunda eğitim ve öğretimde eleştirel düşünceye ne kadar önem verildiği ve öğretim elemanlarının eleştirel düşünme eğilimlerinin hangi seviyede olduğunun sorgulanması gerekmektedir.

Araştırmada, katılımcıların eleştirel düşünmeye ilişkin 'analitiklik', 'açık fikirlilik' 'meraklılık' ve 'sistematiçlilik' alt boyutlarında düşük eğilimde, ancak 'doğruyu arama' ve 'kendine güven' alt boyutlarında ise orta düzeyde bir eğilimde oldukları belirlenmiştir.

Yabancı dil öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin eğilimleri ile cinsiyet ve yabancı dil bölümü değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Kimi çalışma sonuçları bu bulguları (Çetin, 2008; Korkmaz, 2009; Narin, 2009; Saçlı & Demirhan, 2008; Şen, 2009; Tümkaya, Aybek & Aldağ, 2009) desteklerken, bazı çalışmalar eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaştığını belirtmektedir (Beşoluk & Önder 2010; Çetinkaya 2011; Facione, Giancarlo, Facione, & Gainen, 1995; Gülveren, 2007; Kökdemir, 2003; Rudd, Baker & Hoover, 2000; Yıldırım, 2005). Genel anlamda bu sonuçlar göstermektedir ki, cinsiyet ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişki genelleştirilmez. Öğretmen adaylarının bireysel gelişimleri, kendi kendine öğrenme süreç ve tutumları, düşünce eğitimleri, problem çözme becerileri ve üst-bilişsel farkındalık gibi etmenler, eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Çünkü genetik faktörlerin yanı sıra eleştirel düşünce öğrenebilecek ve geliştirebilecek bir düşünme biçimidir (Kruse, 2001).

Çalışmada eleştirel düşünce ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Genelde akademik başarı sınav notları ile eşdeğer görülmektedir. Bu sınavlar genelde bilgi konusuna dayalıdır ve bireysel özerkliği ön plana koyan düşünce çeşitliliğine ve uygulamalara daha az önem verilir. Bu geleneksel bakış açısı ile genelde öğretmen adayları için önemli olan, iyi veya orta dereceli bir not ile dersi geçmektir. Bu bağlamda öğretmen adayı bilgi alıcısı konumuna girer ve bilgiler öğretim elemanından öğretmen adayına transfer edilir. Böylelikle ezber başlar ve sorgulamalar arka planda kalır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük seviyede olması ve başarı notu ile eleştirel düşünme eğilimi arasında bir ilişkinin olmaması şaşırtıcı değildir.

Araştırmanın sonuçları göstermiştir ki, eleştirel düşünme eğilimli öğretmen adayları için eleştirel düşünme eğilimli öğretim elemanlarının olması bir ön şarttır. Öğretim elemanlarının amaçları arasında, öğrencilerin eleştirel düşünme biçimlerini geliştirmek olmalıdır. Bu amaç için öğretim elemanları ders planları ve uygulamalarda çeşitli düşünme biçimlerine önem vermeli, farklı etkinlikleri ve özerk öğrenme yöntemlerini teşvik etmelidir. Sınavlar sadece bilgi transferi ile sınırlandırılmamalı, kuram ve uygulama arasında ilişkiler kurulabilmelidir. Buna göre öğretim elemanlarından öğrencilerinin bir tartışmada müzakere etmesine, doğru yargılama ve düşüncelerini savunmalarına önem vermeleri, sonunda karara varabilmeleri için, onları kendi fikirlerini ifade etmeleri yönünde motive etmeleri beklenir. Bu amaçlar aynı zamanda Eğitim Fakültelerinin en önemli program geliştirme hedefleri arasında yer almalıdır.

Citation Information:

Seyhan-Yücel, M. (2013). Einstellungen zum kritischen denken bei lehramtskandidaten für deutsch und Englisch als fremdsprache. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(2), 377-393.

Citation Information:

Seyhan-Yücel, M. (2013). Critical thinking disposition of German and English foreign language teacher candidates [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(2), 377-393.