

Eleştirel Düşünme Engellerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi:
Rekreasyon Yönetimi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*

Yalçın TÜKEL^{ID}, Andaç AKÇAKESE^{ID}, Alperen Fatih YOLCU^{ID}, Mehmet DEMİREL^{ID}

DOI: <https://doi.org/10.38021asbid.1163901>

ORJİNAL ARAŞTIRMA

Necmettin Erbakan
Üniversitesi,
Turizm Fakültesi,
Konya/Türkiye

Öz
Araştırmanın amacı rekreasyon yönetimi bölümlerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları ve bölüm tercih nedenleri açısından incelenmesidir. Araştırma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi Rekreasyon Yönetimi bölümünde öğrenim gören 253 birey oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve Semerci vd. (2019) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Engelleri (ELDEN) Ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin analizi doğrultusunda araştırmaya katılan bireylere yönelik tanımlayıcı bilgiler yüzde ve frekans olarak verilmiş, araştırma kapsamında kullanılan ELDEN ölçeğinin normallik testleri yapılmıştır. Değişkenler arasındaki farklılıkların tespiti doğrultusunda bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre eleştirel düşünme engelleri düzeyi; cinsiyet, serbest zaman değerlendirme alışkanlığı olarak sportif aktiviteler ve bölüm tercih nedeni açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Sonuç olarak erkek bireylerin eleştirel düşünme engellerinin kadın bireylerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca bölüm tercih nedeni "puanın diğer bölümler için yetersiz olması" olan katılımcıların eleştirel düşünme engelleri düzeyinin, bölüm tercih nedeni "bölüme ilgi duyması" olan katılımcılara kıyasla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eleştirel Düşünme Engelleri, Rekreasyon Yönetimi, Serbest Zaman Değerlendirme Alışkanlıkları, Bölüm Tercih Nedeni

Sorumlu Yazar:
Andaç
AKÇAKESE
akcakese.10@gmail.com

Examining Critical Thinking Barriers In Terms Of Different Variables: A Study On Recreation Management Students

Abstract

The aim of this research is to determine the critical thinking barriers of undergraduate students studying in recreation management departments in terms of gender, class level, leisure habits, and reasons for selecting a department. The group of the research consists of students studying at the recreation management department at Necmettin Erbakan University. The sample of the study consists of 253 individuals. The research data was obtained via personal information form prepared by the researchers and the Critical Thinking Barrier Scale (CTB) developed by Semerci et al. (2019). For the purpose of the analysis of the data, descriptive information about the individuals participating in the research was given as percentage and frequency, and normality tests of the (CTB) scale were used. Independent groups t-test and one-way anova analysis of variance were used to determine the differences between the variables. According to the findings, there was a significant difference between the level of critical thinking barriers with gender, sportive activities as a leisure habit, and department preference reason. As a result, it can be said that male individuals have higher critical thinking barriers than female individuals. In addition, it has been determined that the participants whose department preference reason was "insufficient score for other departments" had higher critical thinking barriers than the participants whose department preference reason was "have interest in the department."

Keywords: Critical Thinking Barriers, Recreation Management, Leisure Habits, Department Preference Reason

Yayın Bilgisi

Gönderi Tarihi:

18.08.2022

Kabul Tarihi:

28.12.2022

Online Yayın

Tarihi: 28.12.2022

* Bu çalışma 16-19 Mayıs 2022 tarihleri arasında Antalya'da gerçekleştirilen 3. Uluslararası Rekreasyon ve Spor Yönetimi Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Düşünme, günlük hayatta her insan için önemli olan bir eylemdir. Düşünme biçimi; hayatı planlama şeklini, kişisel hedefleri ve verilen kararları etkiler. Düşünme eylemini tek bir tatmin edici tanıma indirgeyebilmek zor olsa da genel anlamda düşünme, “bir olayın veya durumun, herhangi bir amaç doğrultusunda kasıtlı olarak araştırılmasıdır” (Bono, 1978). İnsan nasıl davranması gerektiği, neye inanacağı ve neyi arzulayacağı konusunda şüpheye düştüğünde düşünme eylemini gerçekleştirir. Bu durumlarda düşünme eylemi, insanın şüphelerini gidermesinde ve karar vermesinde rol oynar. Karar verirken, belli bir inanca bağlanırken ve kişisel hedefleri seçerken düşünme eylemini gerçekleştirmek zorunludur. Bu tür durumlarda insanın mantık çerçevesinde düşünebilmesi önem arz eder (Baron, 2000).

Psikolojik açıdan ele alındığında farklı düşünme becerileri mevcuttur. Bu düşünce becerilerinin bir kısmı belirli durum ve görevlerdeki verimle; diğer kısmı ise üretken düşünme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileriyle ilgilidir (Greeno, 1989). Günümüz dünyasında bilgi çeşitliliğinin giderek artması dolayısıyla bireyler bu bilgiler karşısında seçimler yapabilmeye, karmaşık sorunları çözebilmeye ve akademik olarak başarılı olmak için belirli stratejiler oluşturmada bazı zorluklar yaşamaktadırlar. Bu nedenle bilginin edilgen bir biçimde değil, bilgiyi ayıklama ve işleme sürecini kapsayan eleştirel düşünme becerileri kapsamında ele alınması gerekmektedir (Şahinel, 2016).

Eleştirel düşünme, birçok ögeyi bir araya getirir. Bu ögeler arasında kişinin bir fikre veya duruma yönelik düşünceleri, diğer kişilerin düşünceleri ve kişinin öğrendiği bilgiler yer alır. Bu ögeleri kullanarak çözülmeye çalışılan duruma bir anlam yükleyebilme eleştirel düşünmenin amacıdır. Buna göre eleştirel düşünme; “kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreç” olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 1995). Bu yönüyle bir durum ya da olaydan istenen sonucun ortaya çıkma olasılığını arttıran bilişsel becerilerin ve stratejilerin kullanılmasını ifade eder (Halpern, 2013).

Eleştirel düşünme, olaylar veya fikirler arasında bağlantı kurmaya çalışırken kullanılacak etkili bir yöntemdir. Eleştirel düşünen bireyler gerçekleri olduğu şekilde kabul etmezler; bilginin doğruluğunu kabul etmeden önce bilgiyi sağlam bir akıl yürütme sürecinden geçirirler. Dolayısıyla bir problemin sistematik olarak çözümünde, eleştirel düşünme becerilerini kullanmak oldukça fayda sağlayacaktır. Bu tür bir düşünme birçok yönden fayda sağlasa da aşırıya kaçılmadığından emin olmak gerekir. Çünkü şüphecilik, duyulan ya da görülen hiçbir şeye inanmadan yaşamak gerektiği anlamına gelmez. En azından bazı şeylerin görüldüğü gibi olduğu olasılığını kabul etmek gerekir.

Bu, güven gerektiren bir durumdur. Sağlıklı bir şüphecilikle bakış açılarının ve otoritenin sorgulanması, iyi nedenlerle ve gerçeklerle desteklendiği takdirde önemli bir yaşam becerisidir (Cottrell, 2017; Schuster, 2021).

Günümüz dünyasında eleştirel düşünebilen ve açık görüşlü bireylerin varlığı, dünyada bulunan sorunların çözümü ve toplumu ilgilendiren konularda sağlıklı kararlar alınabilmesi açısından önem arz etmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Fakat bu konuda öğrencilerin önünde adeta bir engel olan modern eğitim müfredatları, öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi hususunda sıklıkla tartışılan bir alandır. Buna rağmen eğitim müfredatlarının ortak hedefleri arasında öğrencilerin etkili düşünme becerilerine sahip olmaları yer almaktadır. Günümüzde ulus devletleri ve işverenler, hangi disiplin veya hangi eğitim düzeyinde olursa olsun bireylerden daha akılcı düşünebilmelerini talep etmektedirler. Küreselleşmenin hızı, ulusal kalkınma ve ekonomik rekabetle bağlantılı olan bu durum önemini giderek arttırmaktadır. Özellikle yükseköğretim mezunlarından sadece bir disiplinin içeriğini ve yöntemlerini öğrenmeleri değil, aynı zamanda günlük yaşamda esnek bir şekilde uygulanabilecek düşünme becerileri geliştirmeleri beklenmektedir (Pithers ve Soden, 2000). Akademik olarak başarılı olmak veya bir bölümden mezun olmak, bir öğrencinin etkili bir düşünür olarak yetiştiğinin garantisi olmayacaktır (Willingham, 2007).

Eleştirel düşünme becerilerinin eğitim müfredatlarına entegre edilmesinde amaçlardan biri, öğrencilerin bilgi alıcıları değil bilgi kullanıcıları olarak görülmesidir. Öğrencileri bilgiyi araştırmaya ve uygulamaya aktif olarak dahil eden eğitim ortamları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecektir. Fakat her temel beceride olduğu gibi, eleştirel düşünme eğitimi de belirli uygulamalar ve süreç gerektirir. Öğrencilerin bu süreç boyunca sürekli olarak teşvik edilmeleriyle ve düşünme davranışlarını çeşitlendirerek konuya yaklaşımlarıyla eleştirel düşünme becerileri gelişebilir. Kendileri için eleştirel düşünebilen öğrenciler, dünyadaki sorunlara çözüm önerileri getirebilen öğrenciler olacaktır (Snyder ve Snyder, 2008). Ayrıca eğitimcilerin de eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde uygun eğitim ortamları oluşturulup, öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunulabilir (Akınoğlu, 2003).

Eğitimciler eğitim kurumlarında eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin önündeki engelleri anlamadıkça, en iyi donanımlı eğitimciler bile eleştirel düşünmeyi öğretmede başarısız olacaktır. Eleştirel düşünmeye ters düşen varsayımları benimseyen eğitimcilerin, eleştirel düşünme niteliğini öğrenciye kazandırabilmesi mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerinin önündeki engeller belirlenmeden, eleştirel düşünmeyi geliştirme girişimleri faydasız kalacaktır (Shermis, 1992).

Eleştirel düşünmenin önündeki engeller, doğru yaklaşımlar benimsendiği zaman çoğunlukla aşılabilecek türdendir (Cottrell, 2017). Alanyazın incelendiğinde, eleştirel düşünmenin öğrenilmesinin önündeki engellerin bazı araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalara ayrıldığı görülmektedir. Cottrell (2017), eleştirel düşünme engellerini yedi başlıkta sınıflandırmaktadır. Bunlar; eleştiri eyleminden kastın yanlış anlaşılması, bireyin akıl yürütme yeteneğini abartması, yöntem veya uygulama eksikliği, uzmanları eleştirme konusunda isteksizlik, duygusal nedenler, anlama eylemini yanlış algılamak, odaklanma ve dikkat konusunda yetersiz kalmak olarak belirtilmiştir. Hendricks (2010)'e göre ise bilişsel gelişim, duygusal eğilimler, mevcut uygulamalar, mesleki gelişim eksikliği, zaman sınırlaması ve standart hale getirilmiş ölçme-değerlendirme araçları eleştirel düşünmenin önündeki engellerdir. Bassham (2011) ise, eleştirel düşünmenin önündeki yaygın engelleri geniş bir liste ile ortaya koymuştur. Bu engeller arasında eleştirel düşünmeyi engelleyen en önemli unsurların ben merkezlik (egosentrism), toplum merkezlik (sosyosentrism), varsayım ve görecelik olduğu söylenebilir. Ayrıca bunlara ek olarak medya, ekonomik güçler ve özel çıkar grupları da eleştirel düşünmeyi engelleyen unsurlar arasında yer almaktadır (Shermis, 1992).

Günümüz dünyasında eleştirel düşünme becerilerine sahip olmanın önemi ve bu düşünme becerilerinin kazanılmasındaki engeller yukarıdaki bölümde ortaya konmuştur. Yükseköğretim kurumlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmaların sayısı fazla olsa da, eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminin yeterli şekilde sağlanamamasının nedenlerinin ortaya konması da önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı rekreasyon yönetimi bölümlerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi, serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları ve bölüm tercih nedenleri açısından incelenmesidir. Bu doğrultuda çalışmanın konusu ve problemine göre belirlenen hipotezler aşağıdaki gibidir:

- H₁: Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeyi, cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- H₂: Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeyi, sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- H₃: Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeyi, serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- H₄: Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeyi, bölüm tercih nedeni açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Gereç ve Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel bir çalışmadır. Araştırmada tarama modelinden faydalanılmıştır. Tarama araştırmaları; “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırmalarıdır (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırma tasarımı olarak ise betimsel tasarım tercih edilmiştir. Betimsel araştırmalar; “belli bir zamanda ortada olan mevcut durumun, var olduğu şekliyle betimlenmesini ifade eden araştırmalardır” (Karasar, 2020). Araştırma çerçevesinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Rekreasyon Yönetimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri belirlenmiş, sonrasında eleştirel düşünme engellerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları ve bölüm tercih nedeni gibi değişkenler açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik analizler yapılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini Necmettin Erbakan Üniversitesi Turizm Fakültesi Rekreasyon Yönetimi bölümünde öğrenim gören bireyler oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme; “her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı” örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2020; Karasar, 2020). Araştırmanın evrenini temsil edebilecek örneklem büyüklüğü Tabachnick vd. (2007)’nin $N > 50 + 8$ formülü kapsamında değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda 268 adet veri toplanmış, fakat geçersiz ve eksik verilerin tespitiyle birlikte toplamda 253 veri değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları ve bölüm tercih etme nedenini belirlemeye yönelik hazırlanan kişisel bilgi formu; ikinci bölümde ise üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerinin belirlenmesi amacıyla Semerci vd. (2019) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Engelleri (ELDEN) Ölçeği kullanılmıştır.

Eleştirel Düşünme Engelleri (ELDEN) Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme engellerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan ELDEN ölçeği toplam 26 madde ve 4 alt boyuttan (mantık yürütememe, ben merkezlilik, otoriteye inanç, aşırı güven) oluşmaktadır. Mantık yürütememe boyutunda 10, ben merkezlilik boyutunda 6, otoriteye inanç boyutunda 6 ve aşırı güven boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri 0.388-0.677 arasında değişmektedir. Faktör analizi sonucunda varyansın %40.454’ünün karşılandığı görülmektedir. Comrey ve Lee (2013) faktör yükü değerlerini; > 0.32

düşük, >0.45 idare eder, >0.55 iyi, >0.63 çok iyi ve >0.70 mükemmel olarak sınıflandırmaktadır. Buna göre ölçekten elde edilen faktör yüklerinin düşük düzey ve çok iyi düzey arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin KMO değeri 0.892, Barlett testi değeri ise 3.783E3'dür (Sd=378, p=0.000). KMO değeri iyi (0.80-0.90) düzeydedir (Çokluk vd., 2012). Ölçeğin bütünü için belirlenen iç tutarlılık katsayısı 0.87'dir (Semerci ve diğ., 2019). Hair vd. (2019)'ne göre iç tutarlılık katsayısının çok iyi düzeyde olduğu (0.80-0.89) söylenebilir. Bu çalışma için iç tutarlılık katsayısı 0.93 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Etiği

Araştırma doğrultusunda üniversite öğrencilerinden verilerin toplanması amacıyla ilk olarak Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır (Karar No: 2022/281). Sonrasında veri toplama aşamasına geçilmiş, öğrencilere bilgilendirilmiş onam formu imzalatılarak veriler toplanarak değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi doğrultusunda ilk olarak üniversite öğrencilerine yönelik tanımlayıcı bilgiler yüzde ve frekans olarak verilmiş, araştırma kapsamında kullanılan ELDEN ölçeğinin güvenirlik ve normallik testleri yapılmıştır. Değişkenler arası farklılıkların tespiti doğrultusunda bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Tablo 1

Betimleyici İstatistikler

Cinsiyet	(n)	%
Kadın	113	44,7
Erkek	140	55,3
Sınıf	(n)	%
1. sınıf	44	17,4
2. sınıf	58	22,9
3. sınıf	71	28,1
4. sınıf	80	31,6
Serbest zamanlarınızı çoğunlukla ne şekilde değerlendirirsiniz?	(n)	%
Sportif faaliyetler	91	36,0
Kültürel veya sanatsal faaliyetler	25	9,9
Dijital serbest zaman faaliyetleri	87	34,4
Sosyal faaliyetler	50	19,8
Bölümünüzü tercih etme nedeniniz nedir?	(n)	%
İlgi duyduğum için.	120	47,4
Üniversite mezunu olmak için.	31	12,3
Puanımın diğer bölümler için yetersiz olması.	34	13,4
Birinin yönlendirmesi nedeniyle.	39	15,4
Diğer	29	11,5
Toplam	253	100

Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet, sınıf düzeyi, serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları ve bölüm tercih nedenlerine ilişkin veriler tablo 1’de verilmiştir. Araştırma örneklemini 113 kadın (%44,7) ve 140 erkek (%55,3) öğrenci oluşturmaktadır. Bu kapsamda verilerin homojen olarak dağıldığı söylenebilir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından bireylerin 44’ünün (%17,4) 1. sınıf, 58’inin (%22,9) 2. sınıf, 71’inin (%28,1) 3. sınıf, 80’inin ise (%31,6) 4. sınıf düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Serbest zaman değerlendirme eğilimleri bağlamında bireylerin 91’i (%36) sportif, 25’i (%9,9) kültürel ve sanatsal, 87’si (%31,6) dijital ve 50’si (%19,8) sosyal serbest zaman faaliyetlerine katılmaktadır. Bireylerin bölümünü tercih etme nedenleri ele alındığında ise 120’si (%47,4) bölüme ilgi duyduğundan, 31’i (%12,3) üniversite mezunu olmak istemesinden, 34’ü (%13,4) puanının diğer bölümler için yetersiz olmasından, 39’u (%15,4) birinin yönlendirmesi ve 29’unun da (%11,5) diğer nedenlerden ötürü bölümünü tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 2

ELDEN Ölçeği Güvenirlik Analizi

Ölçek	İfade Sayısı	Cronbach's Alpha
ELDEN	26	0,93

Tablo 2’de, ELDEN ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçlarına yönelik cronbach’s alpha değerleri yer almaktadır. Nunnally (1994, s. 245), bir ölçeğin önerilen iç tutarlık kabul sınırının 0,70 ve üstü olması gerektiğini belirtmiştir. Analiz sonucunda ELDEN ölçeğinin iç tutarlılık katsayısının 0,93 olduğu, dolayısıyla ölçeğin güvenilirlik kriterini karşıladığı görülmektedir.

Tablo 3

ELDEN Ölçeği Normallik Analizi

Ölçek	Alt Boyut	(n)	Skewness		Kurtosis	
			İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
ELDEN	Mantık yürütememe	253	,708	,153	-,150	,305
	Ben merkezlilik	253	1,105	,153	,647	,305
	Otoriteye İnanç	253	,867	,153	,048	,305
	Aşırı güven	253	,701	,153	-,166	,305
	GENEL	253	,968	,153	,372	,305

Tablo 3 incelendiğinde, eleştirel düşünme engelleri ölçeği alt boyutlarının Skewness-Kurtosis değerlerinin Tabachnick ve diğ. (2007)’nin önerdiği üzere -1,5 ve +1,5 değerleri arasında olduğu, dolayısıyla basıklık çarpıklık değerleri bağlamında ELDEN ölçeğinin alt boyutlarıyla beraber normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4

ELDEN Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalamalar

Ölçek	Alt Boyut	\bar{X}	S.s
ELDEN	Mantık yürütememe	2,01	,734
	Ben merkezlilik	1,87	,797
	Otoriteye İnanç	2,03	,871
	Aşırı güven	2,14	,977
	GENEL	2,01	,708

Tablo 4, ELDEN ölçeğine yönelik katılımcılardan elde edilen alt boyut ve genel ölçek puanı ortalamalarını göstermektedir. Ölçek genelinden elde edilen puan ($X=2,01$), katılımcıların orta düzeyde eleştirel düşünme engellerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ortalamalar alt boyutlar açısından ele alındığında en yüksek ortalamaya aşırı güven ($X=2,14$), en düşük ortalamaya ise ben merkezlilik ($X=1,87$) alt boyutunun sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5

ELDEN Ölçeği ve Alt Boyutlarına Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (Bağımsız Gruplar T-Testi)

Ölçek	Alt Boyut	Cinsiyet	(n)	\bar{X}	S.s	t	p
ELDEN	Mantık yürütememe	Kadın	113	1,89	,672	-2,396	,017*
		Erkek	140	2,11	,769		
	Ben merkezlilik	Kadın	113	1,75	,765	-2,262	,025*
		Erkek	140	1,97	,811		
	Otoriteye İnanç	Kadın	113	1,92	,815	-1,773	,077
		Erkek	140	2,11	,907		
	Aşırı güven	Kadın	113	2,08	,935	-,836	,404
		Erkek	140	2,18	1,011		
	GENEL	Kadın	113	1,91	,668	-2,092	,037*
		Erkek	140	2,09	,731		

* $p<0,05$

Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin ELDEN ölçeği ve alt boyut ortalamalarının bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre (Tablo 5), mantık yürütememe ve ben merkezlilik alt boyutlarıyla beraber genel ölçek ortalaması anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Erkek bireylerin mantık yürütememeden ($X=2,11$) ve ben merkezlilikten kaynaklı eleştirel düşünme engelleri ($X=1,97$), kadın bireylere kıyasla daha anlamlıdır. Ayrıca erkek bireylerin eleştirel düşünme engelleri düzeylerinin ($X=2,09$), yine kadın bireylere kıyasla ($X=1,91$) daha anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 6

ELDEN Ölçeği ve Alt Boyutlarına Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analizi (Tek Yönlü Varyans Analizi)

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
ELDEN	Mantık Yürütememe	G. Arası	1,262	3	,421	,778	,507	
		G. İçi	134,714	249	,541			
		Toplam	135,977	252				
	Ben merkezlilik	G. Arası	2,590	3	,863	1,363	,255	
		G. İçi	157,723	249	,633			
		Toplam	160,313	252				
	Otoriteye İnanç	G. Arası	,769	3	,256	,335	,800	
		G. İçi	190,516	249	,765			
		Toplam	191,285	252				
	Aşırı güven	G. Arası	2,677	3	,892	,933	,425	
		G. İçi	238,083	249	,956			
		Toplam	240,761	252				
	GENEL	G. Arası	,906	3	,302	,599	,616	
		G. İçi	125,619	249	,504			
		Toplam	126,526	252				

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların sınıf düzeyinin, ELDEN ölçeği ve alt boyut ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 7

ELDEN Ölçeği ve Alt Boyutlarına Serbest Zaman Değerlendirme Alışkanlıkları Açısından Analizi (Tek Yönlü Varyans Analizi)

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
ELDEN	Mantık Yürütememe	G. Arası	1,949	3	,650	1,207	,308	
		G. İçi	134,028	249	,538			
		Toplam	135,977	252				
	Ben merkezlilik	G. Arası	4,811	3	1,604	2,568	,055	
		G. İçi	155,502	249	,625			
		Toplam	160,313	252				
	Otoriteye İnanç	G. Arası	6,345	3	2,115	2,848	,038*	1-3
		G. İçi	184,940	249	,743			
		Toplam	191,285	252				
	Aşırı güven	G. Arası	1,219	3	,406	,422	,737	
		G. İçi	239,542	249	,962			
		Toplam	240,761	252				
	GENEL	G. Arası	2,130	3	,710	1,421	,237	
		G. İçi	124,396	249	,500			
		Toplam	126,526	252				

*p<0.05

Öğrencilerin serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları; (1) sportif faaliyetler, (2) kültürel ve sanatsal faaliyetler, (3) dijital faaliyetler ve (4) sosyal faaliyetler olarak ayrılmaktadır. Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların serbest zaman değerlendirme alışkanlıklarının otoriteye inanç alt boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (p<0,05). Bu doğrultuda hangi serbest zaman

değerlendirme alışkanlıklarının anlamlı olarak farklılaştığının belirlenmesi amacıyla post hoc testi yapılmıştır. Varyansların homojen olarak dağılmadığı görüldüğünden dolayı Games-Howell testinden yararlanılmıştır (Field, 2013). Games-Howell testi sonucuna göre serbest zamanlarını çoğunlukla sportif faaliyetler ile değerlendiren bireylerin otoriteye inançtan kaynaklanan eleştirel düşünme engelleri düzeyi, serbest zamanlarını dijital faaliyetler ile değerlendiren bireylere kıyasla anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre serbest zamanlarını çoğunlukla sportif faaliyetler ile değerlendiren bireylerin otoriteye inançtan kaynaklanan eleştirel düşünme engelleri düzeyinin ($X=2,21$), serbest zamanlarını dijital faaliyetler ile değerlendiren bireylere kıyasla ($X=1,84$) daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 8

ELDEN Ölçeği ve Alt Boyutlarına Bölüm Tercih Nedeni Açısından Analizi (Tek Yönlü Varyans Analizi)

Ölçek	Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
ELDEN	Mantık Yürütememe	G. Arası	7,926	4	1,982	3,838	,005*	3-1,4
		G. İçi	128,050	248	,516			
		Toplam	135,977	252				
	Ben merkezlilik	G. Arası	5,371	4	1,343	2,149	,075	
		G. İçi	154,942	248	,625			
		Toplam	160,313	252				
	Otoriteye İnanç	G. Arası	4,131	4	1,033	1,368	,245	
		G. İçi	187,154	248	,755			
		Toplam	191,285	252				
	Aşırı güven	G. Arası	11,350	4	2,837	3,067	,017*	3-1
		G. İçi	229,411	248	,925			
		Toplam	240,761	252				
	GENEL	G. Arası	5,922	4	1,481	3,045	,018*	3-1
		G. İçi	120,603	248	,486			
		Toplam	126,526	252				

* $p<0.05$

Öğrencilerin bölüm tercih nedenleri; (1) bölüme ilgi duyması, (2) üniversite mezunu olmak, (3) puanın diğer bölümler için yetersiz olması, (4) birinin yönlendirmesi ve (5) diğer nedenler olarak ayrılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeylerinin bölüm tercih nedenine göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır (tablo 8). Buna göre bölüm tercih nedeni değişkeni çerçevesinde öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeyinin genel ölçek ile birlikte mantık yürütememe ve aşırı güven alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Hangi bölüm tercih nedeninin anlamlı olarak farklılaştığının belirlenmesi amacıyla post hoc testi yapılmıştır. Varyansların homojen olduğu, cevaplar üzerindeki örneklem dağılımının ise eşit olmadığı görüldüğünden dolayı Gabriel post hoc testinden yararlanılmıştır (Field, 2013). Gabriel testi sonucuna göre; bölümünü tercih etme nedeni “puanın diğer bölümler için yetersiz olması” olan katılımcıların mantık yürütememeden

kaynaklı engellerinin ($X=2,41$), bölümünü tercih etme nedeni “bölüme ilgi duyması” ($X=1,93$) ve “birinin yönlendirmesi” ($X=1,82$) olan katılımcılardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bölümünü tercih etme nedeni “puanın diğer bölümler için yetersiz olması” ($X=2,41$) olan katılımcıların aşırı güven algılarının ve eleştirel düşünme engelleri düzeylerinin, bölümünü tercih etme nedeni “bölüme ilgi duyması” olan katılımcılara ($X=1,93$) oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Hipotez Sonuçları

Hipotezler	Sonuçlar
H ₁ : Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeyi, cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	Desteklendi
H ₂ : Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeyi, sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	Desteklenmedi
H ₃ : Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeyi, serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	Desteklenmedi
H ₄ : Öğrencilerin eleştirel düşünme engelleri düzeyi, bölüm tercih nedeni açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.	Desteklendi

Tartışma ve Sonuç

Günümüzde eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirebilmek yükseköğretim kurumlarının misyonları arasında yer almalıdır. Çünkü öğrencilerin eleştirel ve tarafsız düşünebilmelerini sağlamak, öğrencilerin yalnızca disiplinlerinde uzmanlaşmalarını değil aynı zamanda etik bir şekilde akıl yürütebilen ve kamunun yararına hareket eden vatandaşlar olmalarını da beraberinde getirecektir (Paul ve Elder, 2006). Yükseköğretim kurumlarında eleştirel düşünebilmenin belirtilen önemleri doğrultusunda, rekreasyon yönetimi öğrencileri üzerinde eleştirel düşünme engellerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayabilecek nitelikte olması arzu edilmektedir.

Araştırmanın bulguları çerçevesinde cinsiyet, sınıf düzeyi, serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları ve bölüm tercih nedeninin eleştirel düşünme engelleri düzeyi üzerinde anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik istatistikler ortaya konulmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından ELDEN ölçeği geneli üzerinde ve mantık yürütememe ve ben merkezlilik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre erkek bireyler kadın bireylere kıyasla daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme engeline sahiptir. Dolayısıyla kadın bireylerin eleştirel düşünebilmelerine yönelik engelleri daha azdır. Bu durum onların erkek bireylere kıyasla daha fazla eleştirel düşünme eğilimi göstermelerini sağlayabilir. Literatürde yer alan bazı araştırmalar bu savı desteklemektedir (Ay ve Akgöl, 2008; Giancarlo ve Facione, 2001; Güllü, 2015; Hayati ve Berlianti, 2020; Yakar vd., 2010). Fakat alanyazında erkek bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kadın bireylere kıyasla

daha yüksek olabileceğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Aybek ve Aslan, 2017; Doğanay vd., 2007; Karaman, 2016; King vd., 1990).

Sınıf düzeyi değişkeni açısından ELDEN ölçeği geneli ve alt boyut ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Bu araştırmadan sınıf düzeyi değişkeni açısından elde edilen sonuç değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamasının nedenlerinden birinin problem temelli bir eğitim formatının eksikliği olduğu söylenebilir. Çünkü problem temelli eğitim, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve buna yönelik engellerin azaltılmasında kritik bir role sahiptir (Tiwari vd., 2006). Bir başka neden ise öğrenme tarzıdır. Öğrenciler açısından görsel, işitsel veya kinestetik öğrenme tarzlarından hangisinin baskın olduğu, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde eğitimciler tarafında dikkate alınması gereken unsurlardan biridir (Shirazi ve Heidari, 2019). Literatürde yer alan bazı araştırmalar, eleştirel düşünme temelli lisans eğitimi veren kuruluşlarda öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığını ortaya koymuştur (Giancarlo ve Facione, 2001; Roohr vd., 2019; Tümkaya vd., 2009; Turan, 2016; Turan vd., 2012). Bunun temel nedeninin eleştirel düşünmenin bilimsel temeller esas alınarak öğretildiğinde öğrencilerin problem çözme ve yaratıcılık becerilerini arttırması olduğu söylenebilir. Yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin artması, öğrencilerin olaylara akılcı yöntemlerle yaklaşmasını sağlayarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Birgili, 2015; Tiwari vd., 2006; Ülger, 2016).

Serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları açısından ELDEN ölçeği geneli üzerinde anlamlı olarak bir farklılık olmadığı; otoriteye inanç alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre serbest zamanlarını sportif faaliyetler ile değerlendiren bireylerin otoriteye inanç kaynaklı engelleri, serbest zamanlarını dijital faaliyetler ile değerlendiren bireylere kıyasla daha fazladır. Bunun temel nedeninin serbest zamanlarını dijital faaliyetler (internet kullanımı, video oyun, sosyal medya vs.) ile değerlendiren bireylerin bilgi okuryazarlıklarının yüksek olması olduğu söylenebilir (Doshi, 2006; Leung, 2010). Bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerileri ile pozitif ilişkilidir (Sağlam vd., 2017; Weiner, 2011). Bilgi okuryazarlığı arttıkça eleştirel düşünme eğilimi arttığından dolayı, eleştirel düşünmeye yönelik engeller de azalmaktadır. Ayrıca bazı dijital serbest zaman faaliyetlerinin (strateji oyunları gibi) analitik ve yaratıcı düşünmeyi içermesi, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Gerber ve Scott, 2011).

Bölüm tercih nedeni değişkeni açısından ELDEN ölçeği geneli üzerinde ve mantık yürütememe ve aşırı güven alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bölümünü tercih etme nedeni “puanın diğer bölümler için yetersiz olması” olan öğrencilerin mantık yürütememeden kaynaklı engellerinin, bölümünü tercih etme nedeni “bölüme ilgi duyması” ve “birinin yönlendirmesi” olan öğrencilerden daha yüksek olduğu; ayrıca yine bu öğrencilerin

bölümünü tercih etme nedeni “bölüme ilgi duyması” olan öğrencilere kıyasla, aşırı güvenden kaynaklı engellerinin ve genel eleştirel düşünme engelleri düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Üniversite sınav puanının yetersiz olması, akademik başarı ile ilişkilendirilmektedir (Karakaya, 2011). Araştırmalar, akademik başarı düzeyi düşük olan bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olabileceğini, aynı zamanda bunun da eleştirel düşünmeye yönelik engelleri arttırabileceğini ortaya koymuştur (Akbiyık ve Seferoğlu, 2002; Vendrely, 2007). Dolayısıyla bölümünü akademik başarısı düşük olduğu için değil, ilgi duyduğu için tercih eden öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik engellerinin daha az olacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar rekreasyon yönetimi programlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini teşvik edecek şekilde revize edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yapılan öneriler aşağıdaki gibidir:

- Eğitimcilerin öğrencileri araştırmaya ve uygulamaya aktif olarak dahil eden ortamları oluşturması, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önünü açacaktır.
- Öğrencilerin bilgi okuryazarlıklarının artırılması, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.
- Rekreasyon yönetimi programlarına başvuran öğrencilerin bölüm tercih nedenlerinin bilinmesi, eleştirel düşünmeye yönelik engelleri yüksek olan öğrencilerin tespiti açısından ön görüş sağlayacaktır.
- Rekreasyon yönetimi programlarında hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin yer aldığı, problem çözme ve eleştiriye dayalı tartışma ortamlarının yaratılması gerekmektedir. Özellikle eğitimcilerin kendi mantıklarına aşırı güvenmeleri ve öğrencilerin de eğitimcilerine karşı güvensizlik yaşamaları, eleştiri kültürünün oluşmasını engelleyecektir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirme kurulu: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme belgesinin tarihi: 08/07/2022

Etik değerlendirme belgesinin sayı numarası: 10707 - 2022/281

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın birinci ve ikinci yazarı araştırmanın giriş, bulgular ve tartışma kısmında, üçüncü yazar veri toplama sürecinde, dördüncü yazar ise yöntem kısmında katkıda bulunmuştur.

Çatışma Beyanı

Yazarın/yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akbıyık, C., ve Seferoğlu, S. S. (2002). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Ay, Ş., ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 1(2), 65-75.
- Aybek, B., ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385. <https://doi.org/10.21547/jss.281737>
- Baron, J. (2000). *Thinking and deciding (Third Edition)*. Cambridge University Press.
- Bassham, G., Irwin, W., Nardone, H., ve Wallace, J. M. (2011). *Critical thinking: A student's introduction (Fourth Edition)*. McGraw-Hill.
- Birgili, B. (2015). Creative and critical thinking skills in problem-based learning environments. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 71-80.
- Bono, E. de. (1978). *Teaching thinking*. Penguin Books.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (28. basım)*. Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Comrey, A. L., ve Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology press.
- Cottrell, S. (2017). *Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection*. Bloomsbury Publishing.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver (37. basım)*. Sistem Yayıncılık.
- Doğanay, A., Taş, M. A., ve Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 511-546.
- Doshi, A. (2006). How Gaming Could Improve Information Literacy. *Computers in Libraries*, 26(5), 14-17.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (Fourth Edition)*. SAGE Publications.
- Gerber, S., ve Scott, L. (2011). Gamers and gaming context: Relationships to critical thinking. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 842-849. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01106.x>
- Giancarlo, C. A., ve Facione, P. A. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *The Journal of General Education*, 50(1), 29-55.
- Greeno, J. G. (1989). *A perspective on thinking*. American Psychological Association.
- Gülle, M. (2015). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bölümlerine göre eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.
- Hair, J. F., Page, M., ve Brunsveld, N. (2019). *Essentials of business research methods*. Routledge.
- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Hayati, N., ve Berlianti, N. A. (2020). Critical thinking skills of natural science undergraduate students on biology subject: Gender perspective. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, 6(1), 83-90. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v6i1.11150>
- Hendricks, J. K. (2010). *Preparing students for critical-thinking applications on standardized tests*. Doctoral Thesis. Walden University, Collage Of Education, Administrator Leadership for Teaching and Learning.
- Karakaya, İ. (2011). Öğretmenlik programlarındaki öğrencilerin ÖSS puanları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), 155-163.

Tükel, Y., Akçakese, A., Yolcu, A. F., ve Demirel, M. (2022). Eleştirel düşünme engellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: rekreasyon yönetimi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 1122-1137. DOI: <https://doi.org/10.38021asbid.1163901>

Karaman, M. K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1). <https://doi.org/10.19145/guifd.90435>

Karasar, N. (2020). Bilimsel Araştırma Yöntemi. İçinde *Nobel Akademik Yayıncılık (35. basım)*. Nobel Akademik Yayıncılık.

King, P. M., Wood, P. K., ve Mines, R. A. (1990). Critical thinking among college and graduate students. *The Review of Higher Education*, 13(2), 167-186. <https://doi.org/10.1353/rhe.1990.0026>

Leung, L. (2010). Effects of Internet connectedness and information literacy on quality of life. *Social Indicators Research*, 98(2), 273-290. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9539-1>

Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric theory 3E*. Tata McGraw-hill education.

Paul, R., ve Elder, L. (2006). *Critical thinking competency standards*. Foundation for Critical Thinking Dillon Beach.

Pithers, R. T., ve Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237-249. <https://doi.org/10.1080/001318800440579>

Roohr, K., Olivera-Aguilar, M., Ling, G., & Rikoon, S. (2019). A multi-level modeling approach to investigating students' critical thinking at higher education institutions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 946-960. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1556776>

Sağlam, A. Ç., Çankaya, İ., Üçer, H., ve Çetin, M. (2017). The Effect of Information Literacy on Teachers' Critical Thinking Disposition. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 31-40. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p31>

Şahinel, S. (2016). *Eleştirel düşünme*. Pegem Akademi.

Schuster, S. (2021). *The art of thinking in systems: Improve your logic, think more critically, and use proven systems to solve your problems-strategic planning for everyday life*. Createspace Independent Publishing.

Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.

Semerci, N., Semerci, Ç., Fatma, Ü., Yılmaz, E., ve Yılmaz, Ö. (2019). Eleştirel Düşünme Engelleri (ELDEN) Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 281-299. <https://doi.org/10.30703/cije.484271>

Shermis, S. S. (1992). *Critical Thinking: Helping Students Learn Reflectively*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.

Shirazi, F., ve Heidari, S. (2019). The relationship between critical thinking skills and learning styles and academic achievement of nursing students. *The Journal of Nursing Research*, 27(4), e38. <https://doi.org/10.1097/jnr.0000000000000307>

Snyder, L. G., ve Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90-99.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics (Fifth Edition)*. Pearson.

Tiwari, A., Lai, P., So, M., ve Yuen, K. (2006). A comparison of the effects of problem-based learning and lecturing on the development of students' critical thinking. *Medical Education*, 40(6), 547-554. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02481.x>

Tümekaya, S., Aybek, B., ve Aldaş, H. (2009). An Investigation of University Students' Critical Thinking Disposition and Perceived Problem Solving Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 57-74.

Turan, H. (2016). Comparison of critical thinking dispositions of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 867-876.

Turan, H., Kolayış, H., ve Öztan Ulusoy, Y. (2012). Comparison of the faculty of education students' critical thinking disposition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2020-2024. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.421>

Ülger, K. (2016). The relationship between creative thinking and critical thinking skills of students. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(4), 695-710. <https://doi.org/10.16986/huje.2016018493>

Vendrey, A. M. (2007). An investigation of the relationships among academic performance, clinical performance, critical thinking, and success on the physical therapy licensure examination. *Journal of Allied Health*, 36(2), 108-123.

Tükel, Y., Akçakese, A., Yolcu, A. F., ve Demirel, M. (2022). Eleştirel düşünme engellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: rekreasyon yönetimi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 1122-1137. DOI: <https://doi.org/10.38021asbid.1163901>

Weiner, J. M. (2011). Is there a difference between critical thinking and information literacy? *Journal of Information Literacy*, 5(2), 81-92. <https://doi.org/10.11645/5.2.1600>

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why it is so hard to teach? *American Federation of Teachers*, 8-19.

Yakar, Z., Altındağ Pekbay, C., ve Kaya, F. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması. *Education Sciences*, 5(3), 720-728.



Bu eser [Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) ile lisanslanmıştır.