

Eleştirel Düşünmenin Yordayıcısı Olarak Öz Yeterlik: Spor Yöneticisi Adayları Üzerine Bir İnceleme

Self-Efficacy as a Predictor of Critical Thinking: An Examination of Sports Management Candidates

Ünsal ALTINIŞIK¹ 

¹Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Aydın, Türkiye.

Özet

Bu araştırmada spor yöneticisi adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile genel öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirleyerek, öz yeterliğin eleştirel düşünme üzerindeki yordayıcılığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümünde öğrenim gören kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ulaşılan 141 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Genel Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistikler, t testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon testleri kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler açısından yapılan analizlere bakıldığında, spor yöneticisi adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri algılanan gelir düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşırken cinsiyete, yaşa ve anne eğitim seviyesine göre anlamlı ilişki görülmemiştir. Katılımcıların genel öz yeterlikleri incelendiğinde cinsiyet açısından anlamlı farklılık görülürken, yaş, algılanan gelir düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı ilişki görülmemiştir. Analizler katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ile genel öz yeterlik düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğunu, eleştirel düşünme eğilimi ile genel öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca genel öz yeterliğin eleştirel düşünmeyi yordadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, spor yöneticisi adaylarının mesleki gelişimlerinde öz yeterlik algısının artırılmasının, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme Eğilimi, Genel Öz Yeterlik, Spor Yöneticisi Adayları.

Abstract

This study aims to determine the relationship between prospective sports managers' critical thinking tendencies and their general self-efficacy, thereby identifying the predictive power of self-efficacy on critical thinking. The research was conducted using a correlational survey model. The research group consisted of 141 students studying at the Department of Sports Management, Faculty of Sports Sciences, Aydın Adnan Menderes University, who were reached using the convenience sampling method. The “Personal Information Form,” “UF/EMI Critical Thinking Tendency Scale,” and “General Self-Efficacy Scale” were used collect data. Descriptive statistics, t-tests, ANOVA, correlation, and regression tests were used in the analysis of the data. When examining the studies conducted in terms of independent variables, the critical thinking tendencies of sports manager candidates differed significantly according to perceived income level and father's education level. At the same time, no significant relationships were found with respect to gender, age, mother's education level. When examining participants' general self-efficacy, a significant difference was observed in terms of gender, while no significant relationships were found in terms of age, perceived income level, mother's education status, and father's education status. The analyses revealed that participants' critical thinking tendencies and general self-efficacy levels were above average, and that a positive and significant relationship existed between essential thinking tendencies and general self-efficacy. Furthermore, it was found that general self-efficacy predicts critical thinking. These findings suggest that enhancing the perception of self-efficacy in the professional development of aspiring sports managers could play a significant role in developing critical thinking skills.

Keywords: Critical Thinking Tendency, General Self-Efficacy, Sports Manager Candidates.

Spor ve Bilim Dergisi 4(1):75-95
e-ISSN: 2980-2067
Sorumlu yazar: Ünsal ALTINIŞIK,
0000-0002-5078-294X,
unsalaltinisik@gmail.com

Künye: 1.Altınışik, Ü. (2026). Eleştirel düşünmenin yordayıcısı olarak öz yeterlik: spor yöneticisi adayları üzerine bir inceleme. Spor ve Bilim Dergisi, 4(1), 75-95.

Tarihler:
Geliş: 07.09.2025
Kabul: 22.12.2025
Yayın: 30.01.2026

GİRİŞ

Günümüzde hızla değişim gösteren toplumsal koşullar; doğru karar verebilme, eleştirel değerlendirme yapabilme ve doğru bilgiye ulaşabilme becerilerini kaçınılmaz olarak ön plana çıkarmaktadır. Özellikle spor yöneticisi adaylarının akademik, mesleki ve sosyal hayatlarında karşılaştıkları problemleri etkili bir şekilde çözebilmeleri, büyük ölçüde eleştirel düşünme eğilimlerine bağlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, aday spor yöneticilerin eleştirel düşünme süreçlerine katılma ve bu süreçte ısrar edebilme kapasitelerini şekillendiren en önemli bilişsel kaynaklardan birinin öz yeterlik olduğu düşünülmektedir.

Öz yeterlik, Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinin ayrılmaz bir bileşenidir. İnsan düşüncesi, motivasyonu ve eylemini analiz etmek için bir çerçeve sunar (Bandura, 1986). Öz yeterlik inançları ve beklentileri bir kişinin belirli bir eylemi veya görevi üstlenme becerisine ve yeteneğine sahip olduğuna dair algısını ifade eder (Bandura, 1997).

Öz yeterlik yapısını ortaya koyan Bandura; öz yeterliliğin insanların yaptığı seçimleri, hareket etme biçimlerini, harcadıkları çabayı, azimlerini ve esnekliklerini etkilediğini varsaymıştır (Bandura, 1997). Bireyin kendi yetkinliklerine yönelik inanç düzeyini yansıtan öz yeterlik algısı, örgütsel bağlamda sergilenen davranışları, alınan inisiyatif kararlarını ve karşılaşılan güçlükler karşısında gösterilen direnç düzeyini şekillendiren önemli bir psikolojik değişkendir. Bu inanç, bireylerin ulaşılması güç ve gerçekçi hedefler belirlemelerini teşvik ederken, aynı zamanda bu hedeflere yönelik bağlılıklarını artırarak performanslarını geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Lombardo, 2006). Öz yeterlik, bireylerin bir göreve ne kadar çaba harcayacaklarına, zorluklarla karşılaştıklarında ne kadar süre direneceklerine ve olumsuz durumlarda ne kadar dirençli görüneceklerine karar vermelerine yardımcı olur. Öz yeterlik anlayışları ne kadar güçlüyse, çabaları, azimleri ve esneklikleri de o kadar yüksektir (Bandura, 1986).

Bireyin kendi öğrenme süreçlerine yönelik inancı olarak tanımlanan öz yeterlik, sadece akademik başarıyı değil, bunun yanında karmaşık düşünme becerilerini kullanma düzeyini de etkilediği söylenebilir; bu bağlamda, eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Pajares, 1996). Bunun yanında araştırmalar, bireylerin öz yeterlik düzeylerinin, eleştirel düşünme eğilimi ve becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Tirri & Nokelainen, 2011).

Eleştirel düşünme, düşünmeyi analiz eden, değerlendiren ve geliştiren, disiplinli, öz düzenlemeye dayalı düşünme biçimidir (Paul & Elder, 2006). Eleştirel düşünme becerileri; bilgiyi analiz etme, ilişkilendirme, nedensellik kurma, çıkarımlarda bulunma ve problem çözme

gibi yüksek düzey bilişsel işlevleri kapsar (Halpern, 1998). Kurfiss eleştirel düşünmeyi bir durumu, olguyu, soruyu veya sorunu araştırarak, mevcut tüm bilgileri birleştiren ve bu nedenle ikna edici bir şekilde gerekçelendirilebilen bir hipotez veya sonuca ulaşmayı amaçlayan bir araştırma olarak tanımlamıştır (Kurfiss, 1988). Ayrıca Pithers ve Soden (2000) eleştirel düşünmeyi, araştırmaya değer soruları belirleyebilme, kendi kendine yönlendirilmiş araştırma ve bilgi sorgulaması yoluyla sorularını araştırma, bilginin tartışılabilir olduğu bilinci ve argümanlarını desteklemek için kanıt sunabilme becerisini içerdiğini ifade etmektedir. Günümüz araştırmacıları eleştirel düşünmenin yargının dayandığı kanıt, kavramsal, metodolojik, kriter ve bağlamsal hususların açıklanmasının yanında yorum, analiz etme ve çıkarım yapma ile sonuçlanan amaçlı bir yargı olduğu konusunda hemfikirdir (Facione, 1990).

Spor yöneticileri ile bu mesleği gelecekte profesyonel düzeyde icra etmeye aday olan bireyler, yalnızca sportif faaliyetlerin organizasyonunda değil, aynı zamanda spor politikalarının sahaya yansıtılması, stratejik planlamaların uygulanması ve sporun geniş kitlelere etkili biçimde ulaştırılması süreçlerinde de kritik roller üstleneceklerdir. Buradan hareketle günümüz spor endüstrisinin, yalnızca fiziksel performansla değil, aynı zamanda yönetsel karar alma süreçlerinde de yüksek düzeyde bilişsel yeterliliği gerekli kıldığı söylenebilir. Bu noktada, spor yöneticiliği alanında eğitim gören öğrencilerin hem sorunları çok yönlü değerlendirebilme becerisine hem de kendi yetkinliklerine duydukları inanca sahip olmaları, mesleki başarı açısından kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla, bu bireylerin sahip oldukları bilişsel beceriler ve öz yeterlik düzeyleri, yalnızca kişisel mesleki başarılarını değil, aynı zamanda spor sisteminin bütünsel işleyişini de doğrudan etkileyebilecek niteliktedir. Öz yeterlik ve eleştirel düşünme becerileri özellikle spor yöneticisi adaylarının karmaşık karar verme süreçlerinde birbirini tamamlayan psikolojik ve bilişsel yapı taşları olduğu söylenebilir. Ancak literatürde, bu iki değişkenin ilişkisini özel olarak ele alan çalışmalar sınırlıdır ve spor yöneticiliği eğitimi alan öğrenciler bağlamında özgün verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma, spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerinin, eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini inceleyerek, hem spor eğitimi literatürüne katkı sunmayı hem de uygulayıcılar için yol gösterici veriler sağlamayı amaçlaması bakımından önem teşkil etmektedir. Bu bilgilerden hareketle bu araştırmada genel öz yeterlik ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi spor yöneticisi adayları örnekleminde incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca öz yeterliğin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki yordayıcılığının belirlenmesi de temel hedefler arasındadır. Bunun yanında spor yöneticisi adaylarının genel öz yeterlikleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin “cinsiyet, yaş,

algılanan gelir düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu” gibi değişkenler açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının da belirlenmesi hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Çalışma Tasarımı

Bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymaya imkân tanıyan ilişkisel tarama yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yaklaşım, nicel araştırmalarda birden fazla değişkenin birlikte nasıl değiştiğini ve aralarındaki ilişkinin düzeyini incelemek için kullanılan bir yöntemsel çerçevedir. Karasar’ın belirttiği üzere ilişkisel tarama modelleri, olgular arasındaki bağlantıların varlığını ve gücünü betimlemeyi amaçlayan yapılar olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümünde eğitim alan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu araştırmada örneklem büyüklüğü, G*Power 3.1.9.7 programı kullanılarak hesaplanmıştır. Basit lineer regresyon analizi için etki büyüklüğü $f^2 = 0.15$ (orta etki), anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05$ ve test gücü 0.95 olarak alınmıştır. Tek bağımsız değişkenli model için yapılan hesaplamada minimum örneklem büyüklüğü 89 olarak belirlenmiştir. Ancak, Suresh ve Chandrashekara’nın (2012) potansiyel veri kaybı veya eksik verileri hesaba katmak için örneklem büyüklüğünü yaklaşık %10 oranında artırma önerisi dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında, etik izin alındıktan sonra gönüllülük esasına göre belirlenen ve araştırmaya katılmayı kabul eden 151 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler toplandıktan sonra eksik ve hatalı olan veriler veri setinden çıkarılmış ve nihai örneklem 141 katılımcıdan oluşmuştur. Araştırmada veriler toplanırken kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme, araştırmacının ulaşılabilir durumda olan, erişimi kolay ve hazır olan birimlerden örneklem oluşturduğu olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biridir (Karasar, 2012). Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Düzey	n	%
Age 20.85 ± 2.74* (min: 18/maks: 33)			
Cinsiyet	Kadın	58	41.1
	Erkek	83	58.9
Algılanan Gelir Düzeyi	Kötü	15	10.6
	Orta	96	68.1
	İyi	30	21.3
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	37	26.2
	Ortaokul	31	22.0
	Lise	39	27.7
	Üniversite	34	24.1
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	34	24.1
	Ortaokul	38	27.0
	Lise	37	26.2
	Üniversite	32	22.7
Toplam		141	100.0

İstatistiksel Analiz

Veri analiz sürecinin ilk aşamasında, ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Bu amaçla, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş; çarpıklık değerlerinin -0.003 ile 0.327, basıklık değerlerinin ise -0.487 ile -0.036 aralığında seyrettiği görülmüştür. Literatürde bu değerlerin ± 1.5 sınırları içerisinde yer alması, dağılımın normal kabul edilebileceği yönünde bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu bulgular doğrultusunda verilerin normal dağılıma uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Normal dağılım varsayımı sağlandıktan sonra, t testi, One Way ANOVA, değişkenler arası ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi uygulanmış, yordayıcı değişkenin bağımlı değişkende gösterdiği etkiyi belirleyebilmek için de regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Aykırı değerlere yönelik Cook's Distance değerlerinin (maks. D = 0.059) 1.00'in altında yer alması analizde sorun oluşturabilecek gözlem olmadığını ortaya koymuştur. Değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma grafiği doğrusal bir yapı sunmuş ve homojenlik varsayımı hata terimlerinin dağılımı incelenerek belirlenmiştir. Durbin-Watson katsayısı ise (DW= 2.009) olup hataların bağımsız olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, elde edilen verilerin regresyon analizi için gerekli istatistiksel varsayımları karşıladığı belirlenmiştir. Tüm analizlerde .05 düzeyinde anlamlılık sınırı esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2020).

Gruplar arasındaki farklılıkların yalnızca istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değil, aynı zamanda bu farklılıkların hangi düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyabilmek amacıyla etki büyüklüğü hesaplamalarına başvurulmuştur. Bu doğrultuda, iki grup arasındaki karşılaştırmalarda t-testi sonrasında Cohen's d, ikiden fazla grubun yer aldığı karşılaştırmalarda ise tek yönlü ANOVA sonrasında eta-kare (η^2) etki büyüklüğü ölçütü kullanılmıştır. İstatistiksel

analizler sonucunda elde edilen anlamlılık değerleri, gruplar arasındaki farkın varlığına ilişkin bilgi sunmakla birlikte, bu farkın büyüklüğü ya da uygulamadaki önemine dair doğrudan bir değerlendirme sağlamamaktadır. Bu nedenle, etki büyüklüğü değerlerinin hesaplanması ve yorumlanması, elde edilen bulguların daha anlaşılır ve bütüncül biçimde ele alınmasına ve farklılıkların düzeyinin değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2020; Cevahir, 2020). Bu doğrultuda, eta-kare (η^2) ve Cohen's d değerleri, sosyal bilimler alanında en sık başvuru alan etki büyüklüğü göstergeleri arasında yer almakta olup (Büyüköztürk, 2020), bu değerlere ilişkin sınıflamalar ve yorum aralıkları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Etki büyüklüğüne ilişkin oranlar ve kategoriler

Etki Büyüklüğü	Cohen d	Eta-kare (η^2)
Küçük	,20	,01
Orta	,50	,06
Büyük	,80	,14

Uygulanan Testler/Veri Toplama Prosedürü

Kişisel Bilgi Formu: Bu form spor yöneticisi adaylarına ait; “cinsiyet, yaş, algılanan gelir durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi” gibi bağımsız değişkenleri içermektedir.

UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği: Florida Üniversitesi'ndeki araştırmacılar tarafından geliştirilen UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği, eleştirel düşünme eğilimini daha yalın ve etkili biçimde ölçebilecek bir değerlendirme aracına duyulan ihtiyaç doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu ölçek, mevcut ölçme araçlarında yer alan çok sayıda faktörün yerine daha az ama işlevsel boyutlar içerecek şekilde tasarlanmıştır (Facione, 1990). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin test edilmesine yönelik geçerlik-güvenirlik çalışmaları Ertaş-Kılıç ve Şen (2014) tarafından gerçekleştirilmiş olup, bu süreç sonunda ölçeğin 5'li Likert formatında ve toplam 25 madde içeren, ters madde barındırmayan bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır: Katılım (bireyin düşünme ve problem çözme süreçlerine aktif olarak katılım isteği; 11 madde: 2,3,5,7,8,9,13,16,17,18,21), Bilişsel Olgunluk (karar verme sürecinde tarafsız, mantıklı ve önyargısız düşünme eğilimi; 7 madde: 1,12,15,19,23,24,25) ve Yenilikçilik (bilgiye açık olma, merak ve yeni fikirlere olumlu yaklaşma eğilimi; 7 madde: 4,6,10,11,14,20,22) içermektedir. Elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçek geneli için .91; katılım alt boyutu için .88; bilişsel olgunluk için .70; yenilikçilik için .73 olarak elde edilmiştir (Ertaş-Kılıç & Şen, 2014). Yapılan bu çalışmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin geneli için .92; katılım alt boyutu için .88; bilişsel olgunluk için .74; yenilikçilik için .77 olarak belirlenmiştir.

Genel Öz Yeterlik Ölçeği: Schwarzer ve Jerusalem'in (1995) geliştirdiği, bireylerin öz yeterlik inançlarını tek boyutlu olarak ölçmeyi amaçlayan, 10 maddelik bir ölçektir. Aypay (2010), ölçeğin Türkçe uyarlamasını yaparak Türkiye bağlamında geçerli ve güvenilir hale getirmiştir. Türkçe geçerlik çalışmaları sırasında, ölçek 4'lü Likert tipi bir formatta adapte edilmiştir. Ölçekteki tüm maddeler olumlu yönde puanlanmakta ve toplam puanlar 10 ile 40 arasında değişmektedir. Toplamda hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .83'tür (Aypay, 2010). Yapılan bu araştırmada Cronbach Alfa katsayısı .87 olarak tespit edilmiştir.

BULGULAR

Tablo 3. Ölçek puanlarının dağılımı

Değişken	n	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Maks.
Katılım	141	44.23	5.49	0.227	-0.163	31.00	55.00
Bilişsel Olgunluk	141	27.51	3.87	0.327	-0.435	20.00	35.00
Yenilikçilik	141	27.96	3.95	-0.003	-0.036	19.00	35.00
EDEÖ (Toplam)	141	99.70	12.38	0.264	-0.060	70.00	125.00
GÖYÖ (Toplam)	141	29.49	5.40	0.113	-0.487	17.00	40.00

n = Örneklem sayısı, Ort. = Ortalama, Ss. = Standart sapma, Min. = Minimum, Maks. = Maksimum

Katılımcıların "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden" aldıkları değerlerin 99.70 ± 12.38 olduğu görülmüştür. İkinci ölçme aracı olan "Genel Öz Yeterlik Ölçeğinde" değerler 29.49 ± 5.40 olarak tespit edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 4. Ölçek puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Ort.	SS	Sd	t	p	Cohen d
Katılım	Kadın	58	43,65	5,28	139	-1.047	0.29	-
	Erkek	83	44,63	5,63				
Bilişsel Olgunluk	Kadın	58	27,27	4,05	139	-0.600	0.54	-
	Erkek	83	27,67	3,76				
Yenilikçilik	Kadın	58	27,48	3,52	139	-1.210	0.22	-
	Erkek	83	28,30	4,22				
EDEÖ (Toplam)	Kadın	58	98,41	11,89	139	-1.039	0.30	-
	Erkek	83	100,61	12,70				
GÖYÖ (Toplam)	Kadın	58	27,96	4,63	139	-2.884	0.00	0.502
	Erkek	83	30,56	5,67				

n = Örneklem sayısı, Ort. = Ortalama, SS = Standart sapma, Sd = Serbestlik derecesi, t = t testi değeri, p = Anlamlılık düzeyi

Analizler, katılımcıların cinsiyetine göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ($t = -1.039$; $p > 0.05$) geneli ile Katılım ($t = -1.047$; $p > 0.05$), Bilişsel Olgunluk ($t = -0.600$; $p > 0.05$) ve Yenilikçilik ($t = -1.210$; $p > 0.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Genel Öz Yeterlik Ölçeği ($t = -2.884$; $p < 0.05$) genelinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmüştür. Bununla birlikte, hesaplanan Cohen d değerinin ise orta düzeyde (0.502) yer aldığı söylenebilir (Tablo 4).

Tablo 5. Ölçek puanlarının yaşa göre korelasyon sonuçları

Yaş	n	r	p
Katılım	141	-,062	0.46
Bilişsel Olgunluk	141	,013	0.88
Yenilikçilik	141	,017	0.84
EDEÖ (Toplam)	141	-,018	0.82
GÖYÖ (Toplam)	141	-,013	0.88

n = Örneklem sayısı, r = Korelasyon katsayısı, p = Anlamlılık düzeyi

Analizler, katılımcıların yaşa göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ($r = -,018$; $p > 0.05$) geneli ile Katılım ($r = -,062$; $p > 0.05$), Bilişsel Olgunluk ($r = ,013$; $p > 0.05$) ve Yenilikçilik ($r = ,017$; $p > 0.05$) alt boyutlarında anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir. Genel Öz Yeterlik Ölçeği ($r = -,013$; $p > 0.05$) genelinde yaş değişkenine göre anlamlı ilişki görülmemiştir (Tablo 5).

Tablo 6. Ölçek puanlarının algılanan gelir düzeyine göre ANOVA sonuçları

Değişkenler	Gelir Düzeyi	n	Ort.	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Post hoc (Tukey)	Eta-kare
Katılım	Kötü ¹	15	47.33	Gruplar arası	200,737	2	100,369	3,445	0.03	1>2	0.047
	Orta ²	96	43.55	Gruplar içi	4020,540	138	29,134				
	İyi ³	30	44.86	Toplam	4221,277	140					
Bilişsel Olgunluk	Kötü ¹	15	29.40	Gruplar arası	69,028	2	34,514	2,344	0.10	-	-
	Orta ²	96	27.13	Gruplar içi	2032,206	138	14,726				
	İyi ³	30	27.76	Toplam	2101,234	140					
Yenilikçilik	Kötü ¹	15	30.80	Gruplar arası	135,966	2	67,983	4,557	0.01	1>2 1>3	0.061
	Orta ²	96	27.67	Gruplar içi	2058,856	138	14,919				
	İyi ³	30	27.46	Toplam	2194,823	140					
EDEÖ (Toplam)	Kötü ¹	15	107.53	Gruplar arası	1096,405	2	548,203	3,713	0.02	1>2	0.051
	Orta ²	96	98.36	Gruplar içi	20376,673	138	147,657				
	İyi ³	30	100.10	Toplam	21473,078	140					
GÖYÖ (Toplam)	Kötü ¹	15	30.13	Gruplar arası	155,923	2	77,962	2,734	0.06	-	-
	Orta ²	96	28.81	Gruplar içi	3935,325	138	28,517				
	İyi ³	30	29.49	Toplam	4091,248	140					

Gruplar: 1: Kötü, 2: Orta, 3: İyi, Sd = Serbestlik derecesi, F = F testi değeri, p = Anlamlılık düzeyi, AF = Anlamlı fark

Analizler, katılımcıların algılanan gelir düzeyine göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ($F_{2,138} = 3.713$; $p < 0.05$) geneli ile Katılım ($F_{2,138} = 3.445$; $p < 0.05$) ve Yenilikçilik ($F_{2,138} = 4.557$; $p < 0.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Ancak Bilişsel Olgunluk ($F_{2,138} = 2.344$; $p > 0.05$) alt boyutunda algılanan gelir düzeyine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Genel Öz Yeterlik Ölçeği ($F_{2,138} = 2.734$; $p > 0.05$) genelinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Hesaplanan Eta-kare (η^2) değeri Katılım boyutu için 0.047 düşük, Yenilikçilik için 0.061 orta ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği için 0.051 küçük şeklinde etki büyüklüğü tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testine göre; Katılım alt boyutunda; algılanan gelir düzeyi kötü (Ort: 47.33, Ss: 7.60) olan katılımcılar ile orta (Ort: 43.55, Ss: 4.66) olan katılımcılar arasında gelir düzeyi kötü olanların lehine farklılık tespit edilmiştir. Yenilikçilik alt boyutunda; algılanan gelir düzeyi kötü (Ort: 30.80, Ss: 7.60) olan katılımcılar ile orta (Ort: 27.67, Ss: 2.34) ve iyi (Ort: 27.46, Ss: 5.07) olan katılımcılar arasında gelir düzeyi kötü olanların lehine farklılık tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği genelinde; algılanan gelir düzeyi kötü (Ort: 107.53, Ss: 15.44) olan katılımcılar ile orta (Ort: 98.36, Ss: 10.72) olan katılımcılar arasında gelir düzeyi kötü olanların lehine farklılık tespit edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 7. Ölçek puanlarının anne eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları

Değişken	Anne Eğitim	n	Ort.	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Post hoc (Tukey)	Eta-kare
Katılım	İlkokul ¹	37	44.89	Gruplar arası	23,929	3	7,976	0,260	0.85	-	-
	Ortaokul ²	31	43.80	Gruplar içi	4197,347	137	30,638				
	Lise ³	39	44.00	Toplam	4221,277	140					
	Üniversite ⁴	34	44.17								
Bilişsel Olgunluk	İlkokul ¹	37	28.00	Gruplar arası	13,368	3	4,456	0,292	0.83	-	-
	Ortaokul ²	31	27.48	Gruplar içi	2087,866	137	15,240				
	Lise ³	39	27.20	Toplam	2101,234	140					
	Üniversite ⁴	34	27.35								
Yenilikçilik	İlkokul ¹	37	28.78	Gruplar arası	47,864	3	15,955	1,018	0.38	-	-
	Ortaokul ²	31	28.16	Gruplar içi	2146,959	137	15,671				
	Lise ³	39	27.25	Toplam	2194,823	140					
	Üniversite ⁴	34	27.70								
EDEÖ (Toplam)	İlkokul ¹	37	101.67	Gruplar arası	213,483	3	71,161	0,459	0.71	-	-
	Ortaokul ²	31	99.45	Gruplar içi	21259,595	137	155,180				
	Lise ³	39	98.46	Toplam	21473,078	140					
	Üniversite ⁴	34	99.23								
GÖYÖ (Toplam)	İlkokul ¹	37	29.59	Gruplar arası	22,900	3	7,633	0,257	0.85	-	-
	Ortaokul ²	31	30.12	Gruplar içi	4068,348	137	29,696				
	Lise ³	39	29.35	Toplam	4091,248	140					
	Üniversite ⁴	34	28.97								

Gruplar: 1: İlkokul, 2: Ortaokul, 3: Lise, 4: Üniversite, Sd = Serbestlik derecesi, F = F testi değeri, p = Anlamlılık düzeyi, AF = Anlamlı fark

Analizler, katılımcıların anne eğitim düzeyine göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ($F_{3,137}= 0.459$; $p>0.05$) geneli ile Katılım ($F_{3,137}= 0.260$; $p>0.05$), Bilişsel Olgunluk ($F_{3,137}= 0.292$; $p>0.05$) ve Yenilikçilik ($F_{3,137}= 1.018$; $p>0.05$) alt boyutlarında anlamlı ilişki olmadığını

göstermektedir. Genel Öz Yeterlik Ölçeği ($F_{3,137}= 0.25$; $p>0.05$) genelinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (Tablo 7).

Tablo 8. Ölçek puanlarının baba eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları

Değişken	Baba Eğitim	n	Ort.	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Post hoc (Tukey)	Eta-kare
Katılım	İlkokul ¹	34	44.58	Gruplar arası	111,095	3	37,032	1,234	0.30	-	-
	Ortaokul ²	38	44.02	Gruplar içi	4110,182	137	30,001				
	Lise ³	37	43.02	Toplam	4221,277	140					
	Üniversite ⁴	32	45.50								
Bilişsel Olgunluk	İlkokul ¹	34	28.00	Gruplar arası	130,495	3	43,498	3,024	0.03	3<4	0.062
	Ortaokul ²	38	27.92	Gruplar içi	1970,739	137	14,385				
	Lise ³	37	25.91	Toplam	2101,234	140					
	Üniversite ⁴	32	28.34								
Yenilikçilik	İlkokul ¹	34	28.29	Gruplar arası	89,319	3	29,773	1,937	0.12	-	-
	Ortaokul ²	38	28.23	Gruplar içi	2105,504	137	15,369				
	Lise ³	37	26.67	Toplam	2194,823	140					
	Üniversite ⁴	32	28.78								
EDEÖ (Toplam)	İlkokul ¹	34	100.88	Gruplar arası	945,635	3	315,212	2,104	0.10	-	-
	Ortaokul ²	38	100.18	Gruplar içi	20527,443	137	149,835				
	Lise ³	37	95.62	Toplam	21473,078	140					
	Üniversite ⁴	32	102.62								
GÖYÖ (Toplam)	İlkokul ¹	34	29.76	Gruplar arası	107,595	3	35,865	1,233	0.30	-	-
	Ortaokul ²	38	30.65	Gruplar içi	3983,653	137	29,078				
	Lise ³	37	28.62	Toplam	4091,248	140					
	Üniversite ⁴	32	29.18								

Gruplar: 1: İlkokul, 2: Ortaokul, 3: Lise, 4: Üniversite, Sd = Serbestlik derecesi, F = F testi değeri, p = Anlamlılık düzeyi, AF = Anlamlı fark

Analizler, katılımcıların baba eğitim düzeyine göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ($F_{3,137}= 2.104$; $p>0.05$) geneli ile Katılım ($F_{3,137}= 1.234$; $p>0.05$) ve Yenilikçilik ($F_{3,137}= 1.937$; $p>0.05$) alt boyutlarında farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak Bilişsel Olgunluk ($F_{3,137}= 3.024$; $p<0.05$) alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Genel Öz Yeterlik Ölçeği ($F_{3,137}= 1.233$; $p>0.05$) genelinde farklılık tespit edilmemiştir. Hesaplanan Eta-kare (η^2) değeri Bilişsel Olgunluk için 0.062 orta şeklinde etki büyüklüğü tespit edilmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testine göre; Bilişsel olgunluk alt boyutunda; baba eğitim düzeyi lise (Ort: 25.91, Ss: 3.75) olan katılımcılar ile üniversite (Ort: 28.34, Ss: 3.64) olan katılımcılar arasında eğitim seviyesi üniversite olan katılımcıların lehine ilişki tespit edilmiştir (Tablo 8).

Tablo 9. Ölçek puanları arasındaki ilişki

	K	BO	Y	EDEÖ	GÖYÖ
K	1				
BO	,772*	1			
Y	,837*	,758*	1		
EDEÖ	,953*	,898*	,928*	1	
GÖYÖ	,610*	,465*	,586*	,603*	1

K: Katılım, **BO:** Bilişsel Olgunluk, **Y:** Yenilikçilik, **EDEÖ:** Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, **GÖYÖ:** Genel Öz Yeterlik Ölçeği, *, $p < 0,05$

Analiz sonuçlarına göre; “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile Genel Öz Yeterlik Ölçeği” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = ,603$; $p < 0,05$). Bu bulgu, katılımcıların genel öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe, eleştirel düşünme eğilimlerinde de artış olduğunu göstermektedir (Tablo 9).

Tablo 10. Ölçekler arasındaki yordayıcılık

	B (%95 Güven Aralığı)	Std. Hata	t	p	Korelasyon
Sabit (Constant)	58.929	4.646	12.684	<0.001	
Genel Öz Yeterlik	1.383	0.155	8.923	<0.001	,603

$F = 79.617$; $p < 0.001$; $R^2 = ,364$; Durbin Watson = 2.009, B = standartlaştırılmamış regresyon katsayısı, Std. Hata = standart hata, t = t testi değeri, p = anlamlılık düzeyi

Genel öz yeterliğe dayalı olarak eleştirel düşünmeyi tahmin etmek için basit lineer regresyon modeli oluşturulmuştur. Hesaplanan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ($F_{1,139} = 79.617$, $p < 0.001$) ve $R^2 = ,364$ olarak elde edilmiştir. Genel öz yeterlikteki her bir birimlik artış, eleştirel düşünme eğiliminde 1.383’lük artış meydana getirmektedir (Tablo 10).

TARTIŞMA

Bu çalışmada spor yöneticisi adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile genel öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirleyerek öz yeterliğin eleştirel düşünmeyi yordayıcı rolünü tespit etmek amaçlanmıştır.

Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ve genel öz yeterliklerinin ortalama seviyenin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında Ghanizadeh ve Moafian’ın (2011) çalışmasında katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin ortalama seviyenin üzerinde olduğu bulunmuştur. Kong (2001) çalışmasında eleştirel düşünme eğiliminin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen sonuçlar çalışmamız ile benzerlik göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre; “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile “Genel Öz Yeterlik Ölçeği” arasında

pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu bulgu, katılımcıların genel öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe, eleştirel düşünme eğilimlerinde de artış olduğu görülmüştür. Literatüre bakıldığında Dehghani ve ark. (2011) İran’da yürüttükleri çalışmada, eleştirel düşünme eğilimi ile genel öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Açar ve Dilbilir’in (2025) gerçekleştirdiği çalışmada da akademik öz yeterlik ile eleştirel düşünme becerileri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, bu bulgu iki değişkenin birbirini destekleyici yapılar olduğunu ortaya koymuştur. Genel öz yeterliğin eleştirel düşünme eğilimini tahmin etme gücünü değerlendirmek hedefiyle kurulan model istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuş ve açıklanan varyans oranına göre öz yeterliğin eleştirel düşünmeyi yordadığı tespit edilmiştir. Huang ve ark. (2019) öğrencilerinin öz yeterliklerini geliştirmenin, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini iyileştirmede etkili bir yol olacağı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırma ile benzerlik göstermektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği geneli ile Katılım, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun; araştırmaya dahil edilen erkek ve kadın katılımcıların benzer düzeyde eleştirel düşünme eğiliminde olduklarından kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanında eleştirel düşünmenin bilişsel temelli öğrenilebilir beceri olmasından dolayı cinsiyetten bağımsız şekilde gelişen bir süreç olduğu düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında cinsiyet ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı ilişkinin olmadığı araştırmalar mevcuttur. Marni ve ark. (2020) öğrencilerin cinsiyetlerine dayalı eleştirel düşünme becerilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Liu ve ark. (2019) çalışmasında öğrencilerin cinsiyeti, eleştirel düşünmeyle ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırma ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre her ne kadar anlamlı farklılık görülme de erkek katılımcıların daha yüksek eleştirel düşünme eğiliminde oldukları görülmektedir. Erkeklerin kadınlara göre fikirleri daha iyi ifade etme eğiliminde olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Piaw, 2014). Erkekler, bilgileri ayrıntılı ve sistematik olarak belirleme eğilimindedir. Odakları her zaman tek yöndedir, bu nedenle istediklerini kadınlardan daha kesin bir şekilde bulabilirler. Bu, daha rasyonel olma eğiliminde olan sol beyinlerinin kapasitesi ve işleviyle ilgilidir. Sol beyin birçok eleştirel düşünme yeteneğini desteklerken, sağ beyin birçok yaratıcı düşünme becerisini destekler (Rosnawati, 2009). Kadınlar sözel becerilerde daha üstün olsalar da, erkekler kadınlardan daha rasyoneldir. Bu sonuç, erkeklerin akıl yürütme ve çıkarım analizi açısından kadınlardan daha iyi olduğu sonucuna varan araştırmalarla desteklenmektedir (Preiss ve ark., 2013). Literatüre bakıldığında cinsiyetin eleştirel düşünme üzerinde etki

gösterdiği araştırmalarda yer almaktadır. Leach'in (2011) araştırmasında cinsiyetin eleştirel düşünmenin ortalamaları üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Hayati ve Berlianti'nin (2020) araştırmasında erkek ve kadın öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmamızla zıtlık göstermektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından analizler Genel Öz Yeterlik Ölçeği genelinde anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Bu farklılık erkek katılımcıların lehinedir. Toplumda erkek bireylerden çoğu zaman daha bağımsız, kararlı ve kendine güvenen bir profil sergilemeleri beklenmektedir. Bu durumun da erkeklerin erken yaşlardan itibaren daha yüksek düzeyde öz yeterlik geliştirmelerine zemin hazırladığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde öz yeterlik ile cinsiyet arasında anlamlı ilişkinin olduğu araştırmalar yer almaktadır. Fallan ve Opstad (2016) araştırmalarında kadın öğrencilerin erkek akranlarından daha düşük öz-yeterlik düzeyine ve öz-yeterlik gücüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Lishinski ve ark. (2016) erkek ve kız öğrencilerin performans geri bildirimlerine yanıt olarak öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Huang'ın (2013) yürüttüğü araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeni ile akademik öz yeterlik inançları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Literatüre bakıldığında cinsiyet ile öz yeterlik arasında anlamlı farklılığın olmadığı araştırmalarda yer almaktadır. Milner ve Woolfolk-Hoy (2003), katılımcıların öz yeterlik düzeyleri arasında cinsiyet açısından anlamlı ilişki bulamamıştır. Benzer şekilde Zeldin ve Pajares (2000) cinsiyet ile öz yeterlik arasında anlamlı ilişki saptamamıştır. Elde edilen sonuçlar araştırma ile zıtlık göstermektedir.

Yaş değişkeni açısından, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği geneli ile Katılım, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durum farklı yaş gruplarındaki katılımcıların benzer düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında yaş ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı ilişkinin görülmediği araştırmalar mevcuttur. Azizi-Fini, Hajibagheri ve Adib-Hajbaghery'in (2015) araştırmasında yaşa göre eleştirel düşünme becerileri açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde Hunter ve ark. (2014) lisans düzeyindeki hemşirelik öğrencileri üzerinde yürüttükleri araştırmada yaşı eleştirel düşünme üzerinde belirleyici bir rolü olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca Zaybak ve Khorsid'in (2006) araştırmasında yaşa göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Literatür bakıldığında yaş ile eleştirel düşünme arasında anlamlı farklılığın görüldüğü araştırmalar

mevcuttur. Friend ve Zubek (1958) araştırmasında eleştirel düşünme yeteneğinin (beş alt yeteneğin bileşimi) ergenlik çağındaki deneklerde çok gelişmiş olmadığı görülmektedir. Ancak, bu yetenek daha sonra hızla gelişerek yirmili yaşların ortalarında zirveye ulaşmaktadır. Ardından, otuzlu yaşların ortalarına kadar yaşla birlikte iyi bir seviyede kalmakta, daha sonra ise yaşlılık dönemine kadar giderek gerilediği tespit edilmiştir. Ghazivakili ve ark. (2014) araştırmasında yaş ile eleştirel düşünme becerisi arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların yaş seviyeleri yükseldikçe eleştirel düşünme puanlarında düşme olduğu görülmüştür. Ayrıca Macpherson ve Owen'ın (2010) araştırmasında eleştirel düşünme açısından yaşlı ve genç denekler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar araştırma ile zıtlık göstermektedir.

Yaş değişkeni açısından Genel Öz Yeterlik Ölçeğinde anlamlı ilişki görülmemiştir. Bu durum farklı yaş gruplarındaki katılımcıların benzer düzeyde öz yeterliğe sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öz yeterliğin yaşla doğrusal olarak artan bir süreç ifade etmesinden ziyade, öğrencilerin yaşam deneyimleri, geçmişteki başarıları, kişisel inançları ve içinde olduğu sosyal ve çevresel koşullar tarafından şekillenen bir durum olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde yaş ile öz yeterlik arasında ilişkinin görülmediği araştırmalar yer almaktadır. Rose (2003) üniversite öğrencileri örnekleminde gerçekleştirdiği araştırmada yaş ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Tschannen-Moran ve ark. (1998) öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, yaş değişkeninin yeterlik inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Dereceli ve Dereceli'nin (2023) yılında öğretmenler üzerine yaptığı araştırmada yaş ile öz yeterlik arasında anlamlı ilişki görülmemiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Literatüre bakıldığında yaş ile öz yeterlik arasında anlamlı farklılığın olduğu araştırmalar da yer almaktadır. Chyung (2007) araştırmasında yaşça küçük olan öğrenciler öz-yeterliklerini önemli ölçüde daha fazla geliştirdiğini tespit etmiştir. Aypay (2010), genel öz yeterlik ölçeğini Türkçeye uyarlamak amacıyla yaptığı araştırmasında; yaş değişkeninde anlamlı fark tespit etmiştir. Bausch ve ark. (2014) yaptıkları araştırmada hiyerarşik regresyon analiziyle yaşı öz yeterlik gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlar araştırma ile zıtlık göstermektedir.

Algılanan gelir düzeyi değişkeni açısından, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği geneli ile Katılım ve Yenilikçilik alt boyutlarında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Ancak Bilişsel Olgunluk alt boyutunda algılanan gelir düzeyine göre anlamlı ilişki görülmemiştir. Katılım alt boyutunda;

algılanan gelir düzeyi kötü olan katılımcılar ile orta olan katılımcılar arasında gelir düzeyi kötü olanların lehine, Yenilikçilik alt boyutunda; algılanan gelir düzeyi kötü olan katılımcılar ile orta ve iyi olan katılımcılar arasında gelir düzeyi kötü olanların lehine, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği genelinde; algılanan gelir düzeyi kötü olan katılımcılar ile orta olan katılımcılar arasında gelir düzeyi kötü olanların lehine farklılık tespit edilmiştir. Bu durumun; gelir düzeyi düşük öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma sürecinde sorun çözme, sorgulama ve analitik düşünme alışkanlıklarını daha fazla geliştirmeleri sayesinde yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında gelir düzeyi ile eleştirel düşünme arasında anlamlı farklılığın olduğu araştırmalar mevcuttur. Liu ve Pásztor'un (2023) Çinli lisansa öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada gelir düzeyinin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı olarak etkilediği saptanmıştır. Cheung ve ark. (2001) araştırmasında burjuva veya üst sınıf ailelerin veya babaların öğrencileri, alt sınıf öğrencilere kıyasla eleştirel ve ayrıntılı öğrenmeyi de içeren daha yüksek bir eleştirel düşünme yatkınlığı sergilediği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Literatür incelendiğinde gelir düzeyi ile eleştirel düşünme arasında anlamlı ilişkinin görülmediği araştırmalar da yer almaktadır. Gelerstein ve ark. (2016) öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada sosyoekonomik durum ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı ilişkinin olduğunu belirlemiştir. Gibson (2013) ise eleştirel düşünme becerisi ile sosyo-ekonomik durum arasında anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Elde edilen sonuçlar araştırma ile zıtlık göstermektedir.

Algılanan gelir düzeyi değişkeni açısından Genel Öz Yeterlik Ölçeği genelinde algılanan gelir düzeyi açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu durum farklı gelir düzeyindeki katılımcıların benzer seviyede öz yeterliğe sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde gelir düzeyinin öz yeterlik üzerinde etkisinin olmadığı araştırmalar yer almaktadır. Keklik (2024) araştırmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Kural (2018) çalışmasında akademik öz-yeterlik ölçeği toplam puan ortalamalarının öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Literatüre bakıldığında gelir düzeyi ile öz yeterlik arasında anlamlı ilişkinin olduğu araştırmalar da yer almaktadır. Aktaş'ın (2020) yürüttüğü araştırmada da gelir düzeyine bağlı olarak öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar saptanmış; ekonomik durumu daha iyi olan bireylerin öz yeterlik algılarının daha ön planda olduğu belirlenmiştir. Hughes ve Chen'in (2011) araştırması ise, ebeveynlerinin sosyoekonomik statüsünü yüksek olarak algılayan çocukların, daha düşük statüde algılayan akranlarına kıyasla

daha güçlü öz yeterlik inançlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar araştırma ile zıtlık göstermektedir.

Anne ve baba eğitim düzeyi değişkeni açısından Eleştirel Düşünme Eğilimi geneli ile Katılım, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik alt boyutlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşma görülmemiştir. Bu durum; bireyin eleştirel düşünme becerilerinin yalnızca ebeveynin eğitim durumundan değil, kişisel deneyim, öğrenme ortamı ve bireysel motivasyon gibi çok yönlü etkenlerden beslenmesiyle açıklanabilir. Gibson (2013) eleştirel düşünme becerisi ile ebeveyn eğitimi arasında ilişki saptamamıştır. Durnacı ve Ültay (2020) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, anne öğrenim durumu farklı olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin farklılık göstermediğini saptamıştır. Elde edilen sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Analizler, katılımcıların baba eğitim düzeyine göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği geneli ile Katılım ve Yenilikçilik alt boyutlarında farklılık olmadığını göstermektedir. Bandura'ya göre bireylerin bilişsel becerileri, sosyal çevreyle etkileşim içinde gelişir. Eğitimi yüksek ebeveynler, çocuklarına daha fazla bilişsel uyarım sağlayabilir, onları sorgulamaya, neden-sonuç ilişkileri kurmaya ve kendi fikirlerini ifade etmeye teşvik edebilir. Bunun da eleştirel düşünmenin temelini oluşturduğu söylenebilir (Bandura, 1986). Ayrıca bu durum eğitim düzeyi yüksek olan babaların, çocuklarına daha geniş bir bakış açısı, analitik düşünme, problem çözme gibi beceriler kazandırmasıyla açıklanabilir. Babaların eğitim düzeyi arttıkça, çocuklarına karşı eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeyi teşvik eden iletişim tarzları daha baskın hale gelebilir. Başka bir açıdan bakacak olursak günümüz toplumunda aile içinde anneler daha çok duygusal destek sağlayan bir profil sergilerken babalar çocukların entelektüel gelişimi yönlendiren figürler olarak ön plana çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle anne eğitimi daha çok çocuğun temel sosyal-duygusal gelişimine etki ederken, baba eğitimi bilişsel becerilere yönelik yönlendirmelerde daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, özellikle bilişsel olgunluk boyutunda babanın eğitiminin etkisinin istatistiksel olarak daha belirgin olduğu söylenebilir. Deng ve ark. (2023) araştırmasında eleştirel düşünme becerilerinin ebeveyn eğitimi ile önemli ölçüde ilişkili olduğu saptanmıştır. Karahan ve İskifoğlu'nun (2020) araştırmasında baba eğitim düzeyinin eleştirel düşünme becerilerini önemli olarak yordadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir.

Anne ve baba eğitim düzeyi değişkeni açısından Genel Öz Yeterlik Ölçeği genelinde anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramına göre öz yeterlik büyük ölçüde bireyin kendi yaşantıları,

başarıları, baş etme stratejileri ve model alma süreçleriyle şekillenir. Bu nedenle, bir öğrencinin öz yeterlik düzeyi, ailesinin eğitim düzeyinden çok, kendi öğrenme süreçlerinde elde ettiği doğrudan deneyimlere bağlı olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde anne eğitim ve baba eğitim düzeyi ile öz yeterlik arasında anlamlı farklılığın olmadığı araştırmalar yer almaktadır. Özcan (2018) araştırmasında anne eğitimi ile öz yeterlik arasında bir ilişki görülmemiştir. Keklik (2024) araştırmasında akademik öz yeterlik ile anne ve baba eğitim değişkeni arasında anlamlı ilişki saptamamıştır. Elde edilen sonuçlar araştırma ile benzerlik göstermektedir. Literatüre bakıldığında anne eğitim ve baba eğitim değişkeni açısından anlamlı farklılığın görüldüğü araştırmalar da mevcuttur. Kamin'in (2009) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırma, bireylerin akademik öz yeterlik düzeyleri ile annelerinin eğitim durumları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Yürüdü'ün (2014) müzik öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin, annesi ilköğretim mezunu olanlara kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, bireylerin öz yeterlik algılarının şekillenmesinde ebeveyn eğitiminin özellikle de anne eğitim düzeyinin belirleyici bir faktör olabileceğini düşündürmektedir. Elde edilen sonuçlar araştırma ile zıtlık göstermektedir.

SONUÇ

Sonuç olarak, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerden elde edilen bulgular, spor yöneticisi adaylarının hem eleştirel düşünme eğilimlerinin hem de genel öz yeterlik düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında eleştirel düşünme eğilimi ile genel öz yeterlik arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olabileceği söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin hem bilişsel hem de psikolojik yeterlikler açısından mesleki gelişime açık bireyler olduklarını göstermektedir. Ayrıca, genel öz yeterliğin eleştirel düşünmeyi anlamlı düzeyde yordaması, mesleki bağlamda etkili kararlar alabilen, stratejik düşünebilen ve problem çözme becerileri gelişmiş spor yöneticileri yetiştirilmesi açısından önemli bir bulgudur. Bunun yanında, katılımcıların bazı demografik değişkenlere göre farklılaşan puanları, öz yeterlik ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde bireysel, çevresel ve sosyoekonomik faktörlerin etkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda, spor yöneticiliği eğitimi programlarının, öğrencilerin öz yeterlik inançlarını destekleyecek ve eleştirel düşünme becerilerini pekiştirecek şekilde yapılandırılması, hem bireysel gelişimi hem de spor sisteminin etkinliğini artırma noktasında katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte, araştırma bulgularının yalnızca tek bir

üniversitede öğrenim gören ve kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen öğrencilere dayalı olduğu dikkate alınmalıdır. Bu durum, sonuçların genellenebilirliğini sınırlamakta; farklı üniversite, bölge ve örneklem gruplarıyla yapılacak araştırmalar ile bulguların desteklenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Etik Beyanı

Bu çalışma, Helsinki Bildirgesinde yer alan ilkeler doğrultusunda yürütülmüş ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 31906847/050.04.04-08-71 sayılı, 01/04/2022 tarihli kararı ile onaylanmıştır.

KAYNAKLAR

- Açar, D., & Dilbilir, Y. (2025). Aday çocuk gelişimcilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 452-472. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1324312>
- Aktaş, S. (2020). *Genel özyeterlilik ile benliğin ayrımlaşması ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-132.
- Azizi-Fini, I., Hajibaghery, A., & Adib-Hajbaghery, M. (2015). Critical thinking skills in nursing students: a comparison between freshmen and senior students. *Nursing And Midwifery Studies*, 4(1). <https://doi.org/10.17795/nmsjournal25721>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bausch, S., Michel, A., & Sonntag, K. (2014). How gender influences the effect of age on self-efficacy and training success. *International Journal of Training and Development*, 18(3), 171-187. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12027>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (27. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi. R. Ö. Çatar (Ed.)*, İstanbul: Kibele.
- Cheung, C. K., Rudowicz, E., Lang, G., Yue, X. D., & Kwan, A. S. (2001). Critical thinking among university students: Does the family background matter?. *College Student Journal*, 35(4), 577.
- Chyung, S. Y. Y. (2007). Age and gender differences in online behavior, self-efficacy, and academic performance. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(3), 213.
- Dehghani, M., Pakmehr, H., & Malekzadeh, A. (2011). Relationship between students' critical thinking and self-efficacy beliefs in Ferdowsi University of Mashhad, Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2952-2955. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.221>
- Deng, M., Ma, J., Lv, X., & Ren, X. (2023). Academic performance and parenting styles differentially predict critical thinking skills and dispositions among primary students: Cross-sectional and cross-lagged evidence. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101384. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101384>
- Dereceli, Ç., & Dereceli, E. (2023). Öğretmenlerin denetim odakları ile öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 3(2), 20-33.
- Durnacı, Ü., & Ültay, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 75-97.
- Ertay-Kılıç, H., & Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 39(176), 1-12
- Facione, P. A. (1990). *The California critical thinking skills test college level. Technical report# 1. Experimental validation and content validity*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Fallan, L., & Opstad, L. (2016). Student self-efficacy and gender-personality interactions. *International Journal of Higher Education*, 5(3), 32-44. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v5n3p32>
- Friend, C. M., & Zubek, J. P. (1958). The effects of age on critical thinking ability. *Journal Of Gerontology*, 13(4), 407-413. <https://doi.org/10.1093/geronj/13.4.407>
- Gelerstein, D., Río, R., Nussbaum, M., Chiuminatto, P., & López, X. (2016). Designing and implementing a test for measuring critical thinking in primary school. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 40-49. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.002>
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2011). Critical thinking and emotional intelligence: investigating the relationship among EFL learners and the contribution of age and gender. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14(1), 23-48.

- Ghazivakili, Z., Nia, R. N., Panahi, F., Karimi, M., Gholosorkhi, H., & Ahmadi, Z. (2014). The role of critical thinking skills and learning styles of university students in their academic performance. *Journal Of Advances In Medical Education & Professionalism*, 2(3), 95.
- Gibson, J. W. (2013). *The relationship between critical thinking, parent education, family income, extracurricular activity and intrinsic motivation in public schools: a multiple regression analysis*. Unpublished Doctora Thesis. Capella University Social Sciences Institute.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Hayati, N., & Berlianti, N. A. (2020). Critical thinking skills of natural science undergraduate students on biology subject: *Gender perspective*. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 6(1), 83-90. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v6i1.11150>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A metaanalysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Huang, L., Liang, Y. L., Hou, J. J., Thai, J., Huang, Y. J., Li, J. X., ... Zhao, X. D. (2019). General self-efficacy mediates the effect of family socioeconomic status on critical thinking in Chinese medical students. *Frontiers in Psychology*, 9, 2578. | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02578>
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278-287. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>
- Hunter, S., Pitt, V., Croce, N., & Roche, J. (2014). Critical thinking skills of undergraduate nursing students: Description and demographic predictors. *Nurse Education Today*, 34(5), 809-814. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.08.005>
- Kamin, M. (2009). *Academic self-efficacy for sophomore students in livinglearning programs*. Unpublished Master's Thesis, University of Maryland, Maryland.
- Karahan, A., & İskifoğlu, G. (2020). Using demographic variables to predict graduating university students' critical thinking disposition. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 48(10), 1-13. <https://doi.org/10.2224/sbp.9167>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler (23. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keklik, M. (2024). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi: Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumları örneği*. (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi).
- Kong, S. L. (2001, December). *Critical thinking dispositions of pre-service teachers in Singapore: A preliminary investigation* [Paper presentation]. AARE Conference, Fremantle, Australia.
- Kural, V. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi).
- Kurfiss, J. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities*. Washington, D.C: Association for the Study of Higher Education.
- Leach, B. T. (2011). *Critical thinking skills as related to university students' gender and academic discipline*. Unpublished Doctoral dissertation, East Tennessee State University.
- Lishinski, A., Yadav, A., Good, J., & Enbody, R. (2016). Learning to program: gender differences and interactive effects of students' motivation, goals, and self-efficacy on performance. *ICER '16: Proceedings of the 2016 ACM Conference on International Computing Education Research*, 211-220. <https://doi.org/10.1145/2960310.2960329>
- Liu, N. Y., Hsu, W. Y., Hung, C. A., Wu, P. L., & Pai, H. C. (2019). The effect of gender role orientation on student nurses' caring behaviour and critical thinking. *International Journal of Nursing Studies*, 89, 18-23. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.09.005>
- Liu, Y., & Pásztor, A. (2023). Survey on the influential demographic factors of Chinese undergraduate students' critical thinking disposition: Evidence from plausible values. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101397. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101397>

- Lombardo, T. (2006). Thinking ahead: The value of future consciousness. *The Futurist*, 40(1), 45-50.
- Macpherson, K., & Owen, C. (2010). Assessment of critical thinking ability in medical students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 41-54. <https://doi.org/10.1080/02602930802475471>
- Marni, S., Aliman, M., & Harsiati, T. (2020). Students' critical thinking skills based on gender and knowledge group. *Journal of Turkish Science Education*, 17(4), 544-560. <https://doi.org/10.36681/tused.2020.44>
- Milner, H. R., & Woolfolk-Hoy, A. (2003). Teacher self efficacy retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education*, 19, 203-276.
- Özcan, U. (2018). *Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ergenlerin öz yeterlik ve sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi).
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson Education.
- Piaw, C. Y. (2014). Effects of gender and thinking style on student's creative thinking ability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 5135-5139. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1087>
- Pithers, R., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237-249. <https://doi.org/10.1080/001318800440579>
- Preiss, D. D., Castillo, J. C., Flotts, P., & San Martín, E. (2013). Assessment of argumentative writing and critical thinking in higher education: Educational correlates and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 28, 193-203. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.004>
- Rose, D. L. W. (2003). *Student self-efficacy in college science: an investigation of gender, age, and academic achievement*. Unpublished Master of Science Thesis. University of Wisconsin-Stout, USA.
- Rosnawati, R. (2009). Enam tahapan aktivitas Dalam pembelajaran matematika untuk mendayagunakan berpikir tingkat tinggi siswa. In *Jurnal disampaikan dalam seminar Nasional dengan tema: "Revitalisasi MIPA dan Pendidikan MIPA dalam Rangka penguasaan"*.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: a user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor: NFER-NELSON.
- Suresh, K., & Chandrashekar, S. (2012). Sample size estimation and power analysis for clinical research studies. *J. Human Reprod. Sci.* 5, 7-13. <https://doi.org/10.4103/0974-1208.97779>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tirri, K., & Nokelainen, P. (2011). The relationship between self-efficacy beliefs and critical thinking skills in gifted students. *Education Research International*, 1-11. <https://doi.org/10.1155/2011/315619>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Yamane, T. (1967). *Statistics: An introductory analysis (2nd ed.)*. New York: Harper and Row.
- Yürüdü, E., F. (2014). *Müzik öğretmeni adaylarını üstbilişsel farkındalıkları ile özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi).
- Zaybak, A., & Khorshid, L. (2006). The investigation of the level of critical thinking of students in Ege University School of Nursing. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 22(2), 137-146
- Zeldin, A. L., & Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 215-246. <https://doi.org/10.3102/000283120370012>