



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE EMPATİ KURMA DÜZEYLERİNE
SPORUN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Büşra EKİCİ

ORCID: 0000-0003-0802-2215

Danışman

Doç. Dr. Duygu HARMANDAR DEMİREL

ORCID: 0000-0003-090-7929

Konya 2022

TEŞEKKÜR

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi'nde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve diğer öğretmenlik bölümlerinde (Resim, Müzik, Türkçe, Fen Bilgisi, Coğrafya, İngilizce, İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenliği) öğrenim gören üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve empatik düşünme eğilim düzeylerine sporun etkisini incelenmek amacıyla yapılan bu tez çalışması, Necmettin Erbakan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği öğretim üyelerinden Doç. Dr. Duygu HARMANDAR DEMİREL danışmanlığında gerçekleştirilmiştir.

Çalışmamda bana yol gösteren, her aşamasında bana rehberlik eden, desteğini esirgemeyen, değerli bilgilerini büyük bir ilgi ve sabırla benimle paylaşan danışman sayın Doç. Dr. Duygu HARMANDAR DEMİREL'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince; ders döneminde ilgileri ve aktardıkları bilgileriyle yol gösteren tüm bölüm hocalarıma, çalışmamdaki tüm sorulara büyük bir sabırla cevap veren Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Beni bu günlere getiren haklarımı asla ödeyemeyeceğim değerli annem ve babama teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak hayatımın her alanında olduğu gibi tez hazırlığımanın her aşamasında bana yardımcı olan koşulsuz sevgisi, fedakârlığı, sabrı ile beni cesaretlendiren ve moral veren hayat arkadaşım sevgili eşim Öğr. Gör. Nusret EKİCİ' ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Büşra EKİCİ
ŐUBAT-2022

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	3
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	4
ÖZET	5
ABSTRACT	6
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	3
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Sayıtlar	4
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar	5
2. KURAMSAL BİLGİLER	7
2.1 Beden Eğitimi ve Spor Kavramları	7
2.2 Düşünme ve Düşünmenin Öğeleri	9
2.3 Eleştirel Düşünme Kavramının Tanımı	12
2.4 Eleştirel Düşünme Aşamaları ve Eğilimleri	14
2.5 Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri ile Eleştirel Düşünmenin Önündeki Engeller	17
2.6 Spor Alanında Eleştirel Düşünme Becerisinin Önemi	19
2.7. Empati Kavramının Tanımı	21
2.7.1 Empatik Düşünme Türleri	22
2.8 Empati ile İlgili Kavramlar	24
2.8.1 Empati ve Sempati	24
2.8.2 Empati ve Özdeşleşme	25
2.8.3 Empati ve İçtenlik	25
2.8.4 Empati ve Sezgisel Tanı	25
2.8.5 Empati ve Ben Merkezilik (Ego-Santrizm)	25
2.8.6 Empati ve İletişim	26
2.9. Empati Eğitimi , Empatik Eğilim ve Anlayış ile Eğitimdeki Yeri	27
2.10 Sporda Empati Kurma Becerisinin Önemi	29

2.11.	Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	30
2.11.1.	Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	30
2.11.2.	Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	34
2.11.3.	Empati ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	35
2.11.4.	Empati ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	37
3.	YÖNTEM.....	40
3.1	Araştırmanın Modeli.....	40
3.2	Araştırmanın Çalışma Grubu.....	40
3.3	Veri Toplama Aracı.....	40
3.3.1	Kişisel Bilgi Formu.....	41
3.3.2	UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi.....	41
3.3.2.	Empatik Eğilim Ölçeği.....	42
3.4	Verilerin Toplanması.....	43
3.5	Verilerin Analizi.....	43
4.	BULGULAR.....	44
5.	TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
5.1	Tartışma.....	89
5.2	Sonuç.....	102
5.3	Öneriler.....	103
	KAYNAKÇA.....	105
	EKLER.....	121

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerine Sporun Etkisinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam 104 sayfalık kısmına ilişkin, 14/02/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %28 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
3. Önsöz hariç,
4. İçindekiler hariç,
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
6. Kaynakça hariç
7. Alıntılar dâhil,
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

14/02/2022

Büşra EKİCİ

Doç. Dr. Duygu HARMANDAR DEMİREL

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

14.02.2022

Büşra EKİCİ

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE EMPATİ KURMA DÜZEYLERİNE SPORUN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Büşra EKİCİ

Yapılan bu araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile diğer bölümlerde (Resim, Müzik, Türkçe, Fen Bilgisi, Coğrafya, İngilizce, İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenliği) öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile empati kurma düzeylerine sporun etkisinin incelenmesi ve tüm boyutları ile ortaya koyabilmektir. Araştırma betimsel çalışma yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma grubunu 2020-2021 Eğitim- Öğretim yılı güz döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 379 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak adaylara; araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’, Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçe geçerlilik güvenilirliği çalışmaları yapılan ‘UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği’ ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen ‘Empatik Eğilim Ölçeği’ kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde uygun test seçimi normallik testi sonucuna göre belirlenmiş ve ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1/+1 aralığında olduğu görülmüş, bu nedenle analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada ölçek puanlarının birbiri ile ilişkisi Pearson korelasyon testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek puanlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ise 2 gruplu değişkenler için Bağımsız Gruplar t- Testi, 3 ve daha fazla gruplu değişkenler için ANOVA Testi tercih edilmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile diğer bölümlerde (Resim, Müzik, Türkçe, Fen Bilgisi, Coğrafya, İngilizce, İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenliği) öğrenim gören öğretmen adaylarının demografik özellikleri eleştirel düşünme düzeyleri ile ilişkisi incelendiğinde; yaş, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, başarı durumu, sınıf seviyesi ve baba eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı farklılığın olmadığı, anne eğitim durumu, spor yapma durumu, yapılan spor türü ve spor yapma süresi değişkenlerinde sadece beden eğitimi ve spor bölümü öğretmen adaylarında anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkarılmıştır. Diğer yandan öğretmen adaylarının sahip oldukları demografik özelliklerin empatik eğilim düzeyleri ile ilişkisi incelendiğinde ise; yaş, öğrenim görülen bölüm, başarı durumu, sınıf, anne ve baba eğitim durumu değişkeninde anlamlı farklılığın olmadığı, cinsiyet, gelir durumu spor yapma durumu, yapılan spor türü ve spor yapma süresi değişkeninde beden eğitimi ve spor bölümü öğretmen adaylarında anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkarılmıştır. Korelasyon Analizi sonucuna göre, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanı ve Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Spor, Eleştirel Düşünme, Empatik Eğilim, Öğretmen Adayı

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences

Department of Physical Education and Sports

Physical Education and Sports Program

Master Thesis

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF SPORTS ON THE LEVELS OF CRITICAL THINKING AND EMPATHY OF TEACHER CANDIDATES

Büşra EKİCİ

The aim of the study is to determine the levels of empathy and critical thinking of teacher candidates studying in physical education and sports teaching departments and teacher candidates studying in other departments and to reveal all dimensions. The research was carried out with the descriptive study method. The research group consists of 379 students studying at Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education in the fall semester of the 2020-2021 academic year.

As data collection tools, the 'Personal Information Form' prepared by the researcher for the candidates, the 'UF/EMI Critical Thinking Disposition Scale' developed by Kılıç and Şen (2014) and the 'Empathetic Tendency Scale' developed by Dökmen (1988) were used.

SPSS 22.0 package program was used to evaluate the obtained data. In the analysis of the data, the appropriate test selection was determined according to the results of the normality test and it was seen that the skewness and kurtosis values of the scale scores were in the range of -1/+1, therefore it was decided to use parametric tests in the analysis. In the study, the relationship between the scale scores was analyzed using the Pearson correlation test. In order to examine whether the scale scores differ according to demographic characteristics, the Independent Groups t-Test for 2-group variables and the ANOVA test for 3-group or more-grouped variables were preferred.

When the demographic characteristics of the teacher candidates studying in the physical education and sports teaching department and the teacher candidates studying in other departments are examined, there is no significant difference in the variables of age, gender, department of education, success status, grade level and educational status of the father. It has been revealed that there is a significant difference only in the physical education and sports department teacher candidates in the variables of doing sports, type of sports and duration of doing sports. On the other hand, when the relationship between the demographic characteristics of the pre-service teachers and their empathic tendency levels was examined, it was found that there was no significant difference in the variables of age, department of education, achievement status, class, parental education level, gender, income status, sports status, type of sports and doing sports. It was found that there was a significant difference in the physical education and sports department teacher candidates in the variable of duration. According to the Correlation Analysis results, a positive, significant and moderate correlation was observed between the UF/EMI Critical Thinking Disposition Scale total score and the Empathic Disposition Scale total score.

Keywords: Physical education, sports ,critical thinking, empathetic disposition, teacher candidate.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Yeryüzünde yaşamın var olmasıyla başlayan iletişim, insanın sosyalleşmesini sağlayan en önemli unsurdur. İnsan yaşamı boyunca sergilediği tutum ve davranışların temelinde iletişim vardır (Liman, 2014). İletişim duygu aktarımı ve bilgi aktarımı olarak ikiye ayrılır. Birinci kısım olan duygu aktarımı birey konuşurken karşısındaki bireye sevgi, saygı, neşe, heyecan, huzur, kızgınlık, şaşkınlık vb. bütün hissiyatını iletmektedir. İkinci kısım bilgi aktarımıdır. Bilgi aktarımında ise bireyler oturup sohbet eder, kavram ve anlamların aktarımı yapılır. İletişimde duygu ve bilgi aktarımı beraber kullanıldığında akılda kalıcılığı ve etkisi daha fazla olur. İletişimin duygu aktarımı kısmında empatinin önemi büyüktür (Tarhan, 2010). Bireyin diğer insanların duygularını anlayabilmesinin ön şartı ilk başta kendi duygularını anlamasından geçer. Çünkü kendi benliğinin farkında olmayan bireyden diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini anlaması beklenemez. Buna da 'öz bilinç' denir. Empatik davranış öz bilinçli olmayı, etkili bir iletişim kurabilmeyi, iyi bir dinleyici olmayı, karşısındaki bireyin farklı inanç, kültür ve değer yargılarına saygı duyarak yargılamadan kabul etmesidir (Kabapınar, 2015). Bu bilgilere paralel olarak empati, kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini hissederek anlamasıdır (Dökmen, 2013). Bireyin akıl ve ruh sağlığını iyileştirmek daha iyi bir dünya kurmak için yapılması gereken unsurlardandır.

Günümüz insanının gereksinim hissettiği şey, kendi varlığı harici dünyada ve kendi benliğinde yaşadıklarını kavrayabilmesini sağlayacak fikirsel bir niteliğe sahip olmak; bu sayede, karşılaştığı bilgilerden bu sebeple faydalanabilmek için gelişkin bir fikir sınırına çıkabilecek duruma erişebilmektir (Maslow, 2001). Empatik iletişim karşı tarafı dinlemekle başlayan bir süreçtir fakat tek başına karşı tarafı dinlemek ve duygularını anlamak yetmez. Doğru ve etkili empatik iletişim üç aşamadan olmaktadır (Cüceloğlu, 1996). Birinci aşama karşı tarafı anlamaktan geçer yani kişi olaylara karşısındaki kişinin penceresinden bakmalı, onun gibi algılamalı ve yaşamalıdır. İkinci aşama, karşı tarafın duygu ve düşüncelerini apaçık anlayabilmek önemli bir husustur. Son aşamada ise empati kuran bireyde meydana gelen empatik anlayışın karşı taraftaki bireye geri iletilmesi ile doğru bir empati bağı kurulmaktadır. Başka bir deyişle, karşı taraftaki kişinin duygu ve düşüncelerinin tamamen anlaşıldığı o kişiye iyi bir şekilde sunulduğunda empati süreci başarıyla tamamlanmış olur (Dökmen, 2013).

Empatinin duyuşsal kısmından oluşan empatik eğilim, insanın günlük hayatındaki empati kurabilme düzeyinin göstermektedir. Empatik eğilimi olan insanların, karşısındakinin duygularını anlama ve yardım etme isteği oldukça fazladır. Yardım etme isteğinin oluşması, duygusal boyutta kurulan empati ile mümkündür, empati sadece bilişsel boyutta kalırsa yardım etme isteği ortaya çıkmayabilir (Hacıoğlu, 2007). Empatik eğilim insanın doğuştan gelen bir kişilik özelliğidir bu sebepten geliştirilmesi bayağı zor olduğu, empatik becerinin ise empati eğitimiyle geliştirilebilen bir davranış olduğu bilinmektedir (Özkan, 2014).

Günümüzde toplumların eğitim sistemlerinde yetiştirilmek istenen insan anlayışında; düşünen, araştıran, sorgulayan, eleştiren, karar veren ve uygulayan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Kaya, 2010). Değişim, gelişim ve yenileşmenin her geçen gün arttığı günümüzde artan değişimlere ayak uydurabilmesi zorunluluk haline gelmiş bulunmaktadır. Bu süreç boyunca toplumlar kendini yetiştirmiş, bilgi dolu, araştırmacı, üretken, yaratıcı insan gücüne olan ihtiyacı artmıştır (MEB,1990). Disiplinler arası eğitim, empati kurabilme ve eleştirel düşünebilme becerisi arasında bağ kurabilen insanlara yarar sağlamaktadır. Beden eğitimi ve spor ile diğer bölümler arasında köprü görevi görüp yaşayarak öğrenme ile öğrencilerin daha anlaşılabilir ve memnuniyetle öğrenmesi yalnızca disiplinler arası eğitimle elde edilmektedir. (Gossett & Fischer, 2005).

Olaylar veya olgular arasında anlamlı bağ kurmaya ve sonuçlar elde etmeye dayanan; problem çözme, bir durum üzerinde çalışma, yansıtma ve eleştirme gibi bilişsel süreçleri içermeye düşünme denir. (Yüceliş, 2003; Aybek, 2006). Bilim üzerine çalışan insanları diğer insanlardan ayırt eden özelliklerin başında eleştirel tutum gelmektedir (Corvi, 1997). Bahsedilen eleştirel tutum ve eleştirel düşünme bireyin çevrede neler olup bittiğini anlama amacıyla yaptığı değerlendirmedir. Bu değerlendirme sistemi, problemlerin açıklanmasında ve çalışmaların başlamasında, karar vermede ve geriye dönük değerlendirmelerde kullanılabilecek yapıcı ve geliştirilebilen bir sistemdir (Chaffee, 1994). Bu sebeple; kişi, önseziyi ya da gerçeği bulmayı, anlayışlı ya da anlayışsız olmayı, gelecekteki sonucu önceden tahmin edebilmeyi ya da bunları dikkate almamayı, dizgesel ya da gelişigüzel iş yapmayı, mantığın gücüne inanmayı ya da mantığın önemini önemsememek, yeni bir konu öğrenmeye meraklı ya da meraksız olmayı ve incelikli ya da basit ve ciddiye almadan karar vermeyi tercih edebilir (Kartal, 2012).

Eleştirel düşünme araştırma amacı içeren, sorunları ele alan ve var olanlara bilgiler ekleyerek çıkarımlarda bulunan bir düşünme yöntemidir. Eleştirel düşünme kişinin

kendine amaç belirlemesi, uygulaması, yanlışlarını fark edebilmesi ve bunlardan tecrübe edinmesi gibi durumların tamamını içerir. Gerçekte bir üst düzey düşünme becerisidir (Işıksalan, 2016). Eleştirel düşünme sosyalleşme, iletişim ve etkili konuşma gibi olguların gelişiminde çok fazla fayda sağlar (Elder & Paul 2001). Eleştirel düşünme, birçok zihinsel faaliyeti kapsayan çok yönlü bir süreçtir. Eleştirel düşünme becerisine sahip olan bir birey, yeni görüş ve düşüncelere açıktır, bir problemin nedenlerini sorgular, güvenilir kaynaklara ulaşmaya, detaylara bakmadan asıl noktayı belirlemeye çalışır, diğer insanların düşüncelerine saygı duyar, başkalarını dikkate alır fakat kendi düşüncelerini bilimsel temellere dayandırarak oluşturur (Doğanay, 2000). Bilgiye kolay erişimi ve sorunların daha kolay üstesinden gelebilmeyi sağlayacak düşünmenin önemli bir bölümünü de eleştirel düşünme oluşturur (Semerci, 2000). Eleştirel düşünme genel hatlarıyla, neyin yapılacağına ve neye inanılacağına karar vermeye odaklı mantıklı ve yansıtıcı düşünme olarak tanımlanır ve bununla birlikte (Dam & Volman, 2004) farklı birden fazla açıklaması yapılmaktadır. Eleştirel düşünme, son zamanlarda felsefeden eğitime birçok bölümde bilim insanlarının üzerinde araştırma yaptığı ve incelediği bir konu olmuştur. Eleştirel düşünme ilk kez 1962’te Robert Ennis tarafından tanımlanmıştır. Ennis’e göre eleştirel düşünme; anlatımın anlamını bulmak, onun onaylanmasına ya da reddedilmesine karar vermektir (Kazancı, 1989).

Sosyal yaşantıda insanların ortaya çıkan değişikliklere ahenk sağlamalarında ve bu uyumla birlikte toplumun gelişmesine fayda sağlama konusunda eğitim kurumlarına ve bahsi geçen kurumlarda görevli öğretmenlere mühim vazifeler düşmektedir. Bu sebeple öğretmenler zamanın koşullarına uygun biçimde onlara düşen sorumlulukları başarıyla yerine getirmelidirler. Öğretimini yapacağı alanda bilgi ve yetkinlikle donatılmış olmasının yanında eğitim-öğretim sahasında da teorik ve uygulamalı biçimde yetişmesini gerektirmektedir. Bu bilgiler huzurunda günümüz bilgi toplumunda öğretmen adayları eski yaşam stillerine göre bilgiyi direkt alan değil, üzerinde düşünen ona eleştirel bakabilen ve bu nedenle eğitim ve öğretim süresi boyunca aktif katılan bir kişi olarak düşünülmelidir. Buna ek olarak kişinin kendi dışında var olan kişi, toplum ve grupları anlama ve kendini onun yerine koyma çabası da empati başlığı altında ele alınacaktır. Öğretmen adaylarının empati kurma ve eleştirel düşünebilme davranışlarının hangi seviyede olduğunu ölçme ve bir takım somut bulgulara ulaşma ihtiyacından hareketle ilgili çalışma ortaya konmuştur (Öztürk, 2006).

1.1 Problem Durumu

Çalışmanın temel problemi öğretmen adayları arasında eleştirel düşünme eğilimi

ile empati kurma düzeylerine sporun etkisinin ne derecede olduğunu bulunmasıdır. Eleştirel düşünme eğilim ölçeği ve empatik eğilim ölçekleri kullanılan çalışmalarda literatür taraması yapılmış ve incelenmiştir. Daha önceki yapılan çalışmalardan yola çıkarak çalışmanın akışı belirlenmiştir. Uzun araştırmalar sonucu yapılan literatür taramasında daha önceki çalışmalarda öğretmen adayları üzerinde eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin sporun etkisinin incelenmesine yönelik UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Dökmen'in (1988) Empatik Eğilim ölçekleri kullanılarak yapılan bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla hem seçilen konu hem de kullanılan ölçekler çalışmayı bu konuda özgün kılmaktadır. Çalışmanın problem cümlesi, her iki katılımcı grubunun üniversite hayatı boyunca içeriği farklı dersler ve uygulamalar gördüğü bilinmektedir. Bu sebepten ötürü beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile diğer bölümlerde (Resim, Müzik, Türkçe, Fen Bilgisi, Coğrafya, İngilizce, İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenliği) öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerine sporun etkisi var mıdır ? sorusuna cevap aranmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile diğer bölümlerde (Resim, Müzik, Türkçe, Fen Bilgisi, Coğrafya, İngilizce, İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenliği) öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve empati kurma düzeylerine sporun etkisini tespit etmek, eleştirel düşünme eğilimi ve empati kurma düzeyi davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde genellikle empati kurma düzeyi ve eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaracak olması, eleştirel düşünme eğilimi ve empati kurma düzeyi konusunu güncelleştirip bu konu ile ilgili düşünme ve tartışma süreci başlatacağı, sporun eleştirel düşünme eğilimi ve empatik düşünme eğilimine etkisini ortaya çıkarması amacıyla yapılacak olan bu çalışma sonuçları itibari ile yeni bilimsel araştırmalar yapılmasına ve yeni sonuçlara ulaşılmasına öncülük edecektir. Ayrıca yapılacak olan çalışmanın beden eğitimi ve spor alanında çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları, üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürütülen veri toplama aşamalarında katılımcıların o an ki hissettikleri duygu ve

düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır. Veri toplama aşamasında kendi sınıflarındaki doğal öğrenme ortamının dışına çıkılmadığı varsayılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına uygulanan ankete içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları, araştırma 2020 –2021 eğitim-öğretim yılında toplanan verilerle, araştırmanın tek bir üniversitede yapılmış olmasıyla ve araştırma da elde edilen sonuçlar öğrencilerin ölçeklere verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Araştırmanın konusunu içeren terimlerin bilinmesi ve çalışmayı okuyanlara bir bakış açısı kazandırmayı amaçlayan önemli bazı terimler aşağıda verilmiştir.

Eğitim: Bir milletin arzulamak istediği hedefler doğrultusunda insan kaynağına ve buradan hareketle ülkenin istenilmeyen durumlardan hedeflenen, istenilen durumlara getirilmesi olarak ifade edilebilir (Bilen, 2002).

Öğretmen: Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ya da özel eğitim kurumlarında, önceden hazırlanmış eğitim ve öğretim kuralları çerçevesindeki konuları öğrencilere rehberlik yaparak aktaran kişidir (Duman, 2010).

Beden eğitimi: Kişinin bedensel ve ruhsal sağlığını, bedensel kabiliyetlerini artırmaya yönelik, gerektiğinde çevresel faktörlere ve katılımcıların sahip olduğu özelliklere göre değişkenlik gösterebilen esnek kurallı oyuna, cimmastiğe spora dönük alıştırmaya ve çalışmalarını içeren büyük temelli bir faaliyettir (Muratlı, 2007).

Spor; Resmi kurallar çerçevesinde birbirleriyle rekabet halinde olan kişiler tarafından yapılan fiziksel etkinlikler bütünüdür (Muratlı, 2007).

Düşünme: İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli ve apaçık bir özneliktir. Bireyin mukayese yapması, ayırım yapabilmesi, bağ kurması ve mutlak düşünmenin kurallarını belirleyen bilim unsurlarıdır (Berber ve ark, 2002).

Eğilim: Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül (Türk Dil Kurumu, 2019).

Empati: Empati insanların hissettiklerini anlayabilmek ve ilişki kurabilmek anlamında kullanılmaktadır. Empatinin söz konusu olduğu platformlarda saygı, sevgi ve hoşgörölü ortamlar oluşur. Kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyması ve olaylara onun bakış açısıyla bakması aynı zamanda o kişinin hislerini ve düşüncelerini anlaması, sezmesi ve bu durumu karşı tarafa iletme sürecidir (Dökmen, 2005).

Empatik Eğilim: İnsanın doğmasıyla genlerle gelen ve yaşantı yoluyla bir kısım

geliştirilebilen, bireylerin günlük hareketleri ve sergilediği empatik tavırları içerisinde empatik davranışta bulunabilme yeteneğidir (Ceyhan, 1994).

Eleştirel Düşünme: Gerçekleri çözümleme, fikirleri üretip düzenleme, düşünceleri savunma, düşünceleri karşılaştırabilme, çıkarımlarda bulunma, tezleri yorumlama ve problemleri çözümleme becerilerinin tamamı olarak tanımlanır (Doğanay & Ünal, 2006).

BÖLÜM 2

2. KURAMSAL BİLGİLER

2.1 Beden Eğitimi ve Spor Kavramları

Beden eğitimi kavramının ortaya çıkışı çok eski zamanlara, tarihin arka odalarına kadar dayanmaktadır. Yunan öğretim ideali kaloakathia felsefesine kadar gerilere gitmektedir. Kaloakathia eski Yunan devirlerinde eğitimin temel taşını oluşturan en önemli kavramlardan bir tanesiydi; bu sebeple Kalos (güzel) ve Agothos (iyi) diye ayrılırdı. Kalos fiziksel olarak mükemmel olanı, vücudu temsil ederken, agothos kavramı ise ahlaklı yani erdemli olmayı aynı zamanda sportif erdemi ifade etmektedir (Demirci, 2006). Eski çağlarda beden eğitimi kavramına bakıldığında genel olarak fiziki bir uyum ve bunu takiben erdemli, edepli, ahlaklı ve dürüst insanların yetişmesi için bir araç görülmüştür. İnsan gelişiminde beden eğitiminin rolü oldukça fazla ve önemli konumdadır.

Bilginin doğasındaki artış ve teknolojiye hızlı ilerlemenin bir sonucu olarak beden eğitiminin insan yaşamındaki önemi artmaktadır; beden eğitimi ile beraber eğitim hedeflerinin insan ve topluma kazandırılabilmesi önemli bir disiplin haline gelmiştir. Bununla beraber beden eğitimi bireyde ve doğal sonucu olarak toplumda fiziksel, ruhsal, sosyal ve bilişsel gelişimin kaçınılmaz sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Sunay & Tuncel, 1998). Beden eğitimi ile ilgili yapılan tanımlara bakılacak olursa genel hatlarıyla beden eğitimi bireyin fiziksel unsurlarını ve ruh sağlığını korumaya, becerilerini artırmaya dönük gerekirse çevre koşullarına ve paydaşların özelliklerine göre değiştirilebilen geniş kurallara dayalı oyun, jimnastik bireysel ya da takım sporlarına dönük geniş tabanlı bir etkinlik olarak düşünülebilir (İnal, 2015).

Sağlıklı bir birey ve toplum oluşumunda bedensel eğitim ile bilişsel eğitimin koordineli olarak sürdürülmesi kaçınılmaz bir gerçek olduğu söylenebilir. Beden eğitimi kavramı olarak beden eğitimi ve spor bilimcileri tarafından farklı ve değişik tarzlarda tanımlanmıştır: Beden eğitimi, amaçlar doğrultusunda yer alan bir takım özel bireysel yapılanmalar yolu ile bireyin öz bilincinin ve yeterliliklerinin farkına vardırarak uygun davranışlar göstermesi, hedefler koyarak bu hedefler doğrultusunda vücudunu eğitmesidir (Knapp & Leonard, 1968). Beden eğitimi, insanın fiziksel yaşamının gelişmesine yönelik dinamik bir eylemler bütünüdür. Bu eylemler bireyin zirveye ya da en mükemmel ulaşması adına hizmet eder, hareket unsurunun ön planda olduğu varsayılırsa insanın hareket, yeti ve yeteneklerinin planlı olarak gelişimini destekler (Demirci, 2006). Genel eğitimin bir parçası olan beden eğitimi ve spor; gençlerin fiziksel gelişimini, becerilerini,

motor gelişimlerini, sinir – kas ve koordinasyon gibi temel ya da yardımcı biyomotor yetilerinin geliştirip uygulama alanı buldukları bir disiplin alanıdır (Bucher & Koenig, 1983).

Sporun insanlık var olduğundan beri eskiye dayanan bir tarihi olgu olduğu söylenebilir. Ancak formal yapıda olarak kurgulanması ve kurumlara girmesi insanların toplumsallaşması yolu ile başlamıştır. 20. yy. da ise daha anlamlı bir hale uzmanlık ve profesyonel bir uğraşı alanı olarak tanımlanmıştır. Eski dönemlerde zinde-sağlıklı olabilmek, korunmak, doğadan ve hayvanların yaratmış olduğu olumsuz çevre koşullarından biraz olsun etkilenmemek ve kondisyonel olarak sağlam yapıda olabilmek için spor yapılmıştır. Eski Yunan, İran, Babil, Mezopotamya ve Roma’ da bunların çok sık örnekleri ile karşılaşmaktayız (Knapp & Leonard, 1968). Spor, sadece salt bedenin değil, bedenin bütününe eğitmek ve davranış değişikliğine sokabilmek için gerekli olan araç ve eylemlerdir; diğer ifadeyle spor, yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünebilme, toplumsallaşma, oyun, macera, bireyin kendine güven duyması ve kültürleşmesi anlamına gelir (Grössing, 1991).

Toplumsal anlamda spor kavramına bakılacak olursa, her insan toplumun bir parçasıdır, toplum bu parçalarını eğitmekle yükümlüdür. İnsan da toplumun üyesi olarak kendini her fırsatta güncellemeli, pekiştirmeli, toplum değerlerini öğrenmek ve uygulamak adına gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Bu nedenle spor, çok önem verilen birçok sosyal değerın oluşmasına ve artarak gelişimine olanak sağlar. Bu açıdan bile bakıldığında psikososyal olarak sporun paylaşma ve toplumsallaşma bağlamında önemi açıktır (Küçük & Koç, 2004).

Spor kavramına yapılan tanımlamalardan yola çıkarak en genel şekliyle şu şekilde bahsedilebilir: Uğraşı veren kişiler için kazanmaya dönük, fiziksel ve toplumsal yönü olan, izleyen taraftar ve seyirci grupları içinse eğlence ve zevk duygusu veren sürdürülebilir bir bilimsel olgu olduğu söylenebilir. Birçok tanımlamalarda ve kavramlarda karşılaştığımız benzer özellikler beden eğitimi ve spor kavramları içinde geçerli olmaktadır. Bu iki kavram çok sık karıştırılmakta ve hatta zaman zaman birbirlerinin yerine dahi kullanılmaktadır. Genel olarak iki kavram benzer özellikler taşısa da özellikle içerik olarak farklılıklar barındırmaktadır. Bu iki kavram şekil üzerinde daha ayrıntılı şekilde ele alınarak farklılıkları ve benzer yanları ortaya konulmuştur.

BEDEN EĞİTİMİ	SPOR
Yarışma değildir	Yarışmadır
Reklam değildir	Reklamdır
Meslek değildir	Meslektir
Üretimi desteklemez	Üretimi destekler
Toplum ilişkisini arttırır	Toplu ilişkisini arttırır
Seyir vasıtasıdır	Seyir vasıtasıdır
Politika aracı değildir	Politika aracıdır
Eğitim ve eğlence aracıdır	Eğitim ve eğlence aracıdır
Boş zaman faaliyetidir	Boş zaman faaliyetidir
Zevk ve estetikdir	Zevk ve estetikdir
İnsanlar arası bağları güçlendirir	İnsanlar arası bağları güçlendirir

İnal, A. N. (2015).

2.2 Düşünme ve Düşünmenin Öğeleri

Düşünme insanın dünyadaki en temel özelliklerinden biridir. İnsanın dünyadaki varlığıyla doğrudan ilgili (Robson, 2006) ve sahip olduğu en temel kaynak olan (De Bono, 1999) düşünme insanın dünyaya gelişiyle başlayan ve hayatı boyunca doğrudan ya da dolaylı etkilerle geliştirilebilen bir özelliktir (Fisher, 2011). Aslında insanın çevresiyle bağlantı kurmasını ve başka bir deyişle onun dünyaya açılmasını sağlayan en önemli özelliği düşünmedir (Hançerlioğlu, 2015). Dolayısıyla insan yaşama gözlerini açtığı ilk andan itibaren düşünme becerisini kullanmaya başlar ve bu beceri yaşamı boyunca farklı etkilere maruz kalarak gelişir. Aktif, organize ve amaca yönelik bilişsel bir süreç olan düşünme (Kurnaz, 2011; Cüceloğlu, 2008) insanın sahip olduğu bilgiyi ya da daha önce tecrübeye dayalı olarak kazanmış olduğu izleri yeni durumlara transfer edebilme, bu durumlarda kullanabilme (Yıldırım, 2008) ve başka uyaranlarla bağlantısını kurabilme (Bakırcıoğlu, 2006) becerisidir. Bu noktada insanın daha önce edinmiş olduğu bilgileri yeni durumlara transfer edebilmesi önemlidir. Çünkü düşünmeyi bireyin bir sorunun çözümünde göstermiş olduğu beceriyle kısıtlamak yanlıştır; düşünme aynı zamanda kişinin o durum karşısında edindiklerini yeni durumlara taşıyabilmesidir (Mckendree, Small, Stennig & Conlon, 2002).

İnsanın, içinde bulunduğu durum ve şartları anlayabilmek (Kurnaz, 2011), karşısına çıkan problemleri çözmek (De Bono, 1992; Hazlitt, 1920), kendisini rahatsız eden durumları yorumlayabilmek hem fiziksel hem de ruhsal olarak dengesini bozan durumları

ortadan kaldırmak ya da bu durumları engellemek için gerçekleştirdiği kasıtlı zihinsel davranışların tamamını düşünme olarak görmek mümkündür. Yağmurun yağacağını hissedip ona göre hareket etmeye benzetilen (Dewey, 1997) düşünme insanın yaşamını sürdürürken her an ve her yerde kullanmak zorunda olduğu zihinsel bir süreçtir. Çünkü düşünme yaşamın bir gerekliliğidir ve insanın var oluşunda ve ihtiyaçlarını karşılamasında birincil öneme sahiptir. Karşısına çıkan bir problemin çözümünde ya da bir durumun yorumlanmasında veya zihinsel dengesini bozan yeni bir durumda insan düşünme becerisine başvurmaktadır. Düşünme insanın zihninden geçen her şeydir (Dewey, 1997) ve kişinin günlük hayatı içerisinde gerçekleştirdiği her eylemi ve aldığı tüm kararları kapsayan bir süreçtir (Frensch & Funke, 1995).

Düşünme, dünyamızı ve hayatlarımızı anlamlandırmak için her anımızda kullandığımız olağanüstü bir süreçtir. Başarılı düşünme, kişinin karşılaştığı problemleri çözmesi, akla dayalı kararlar alması ve yaşam amacına ya da amaçlarına hitap eden hedeflere ulaşmasını sağlar. Bu nedenle anlamlı bir şekilde yaşamak için düşünme çok önemli bir faaliyettir (Chaffee, 2012).

Düşünme; Sokrates MÖ (469-399), Platon MÖ (427-322), Aristo MÖ (384-322), Gazali (1058-1111), Farabi (872-950) gibi düşünürlerle başlayan, günümüzde psikolojiyi de içine alan farklı akademik disiplin ve eğitimciler tarafından da farklı bakış açılarıyla tartışılan bir kavramdır. Düşünmeyle ilgili alan yazın incelendiğinde, tanımıyla ilgili ortak bir anlaşmaya varılamadığı, düşünme kavramının farklı gelenekler içinde geleneğe özgü şekliyle açıklandığı görülmektedir. Bu nedenle düşünme kavramı felsefi, psikolojik ve eğitsel bakış açılarıyla ele alınarak kısaca özetlenmiştir.

Literatürde düşünme ile ilgili birçok tanımlar yapılmaktadır.

Türk Dil Kurumu'na (2019) göre düşünmek; “aklından geçirip göz önüne getirmek”, “bir sonuca ulaşmak maksadıyla bilgileri denetlemek, karşılaştırma yapmak ve aradaki ilişkilerden faydalanarak fikir üretebilmek, zihinsel yetiler oluşturmak”, “zihin yoluyla arayarak bulmak”, “bir şeye karşı ilgili ve titiz davranmak”, “akıl etmek, ne olabileceğini önceden düşünmek”, “tasarlamak”, “tasalanmak, kaygılanmak” ve “farz etmek” olarak birçok tanımı bulunmaktadır.

Düşünme, durumlar, olaylar ve olgular arasında ilişki kurmak ve bu ilişkilerden yola çıkarak sonuçlar doğurmaktır (Yıldırım, 2002).

Düşünme, bireyin gözlem yoluyla ve yaşantı yoluyla edindikleri bilgileri anlayıp belleklerine kaydederek, tahlil edip diğer olay ya da durumlara aktarabilmek için gerekli bilişsel faaliyetlere denir (Saban, 2005).

Düşünme, bireyde mevcut olan fikirlerden faydalanarak başka bir amaca ya da sonuca ulaşip var olan bilgilerin üstüne koyabilmektir. Hazırda var olan bilgilerin kullanılabilirliğini fark edip başka durumlara aktarabilmedir. Yani düşünme mantıksal olgulardır (Yıldırım, 1988).

Kazancı (1989)'ya göre düşünme; "bireyi iç ve dış dünyasında rahatsız eden, kendisinin bedensel ve psikolojik rahatsız edip dengesini bozan bir durum, olay ya da olgunun düzeltilmesi için kasten yapılan bilişsel davranış örüntüsüdür.

Cüceloğlu (2001)' e göre düşünme, "içinde bulunan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel süreç" şeklinde tanımlamaktadır.

MEB (2007)'e göre düşünme; bir sonuca varma amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, mukayese etmek ve aralarında ilişkiler kurarak yeni düşünceler türetme işlemidir. Bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan bilişsel ürüne de düşünme denir. Bireyler bilgileri işlemek için bazı araçlara, yani becerileri duyarlar.

Yapılan birçok tanımdan anlaşıldığı üzere düşünme, bireyde var olan durumu araştırmak, ardından bu durumlar arasındaki bağlantıyı belirlemek ve bunlardan anlamlı bir sonuç çıkarma durumudur (Gülveren, 2007).

1980'lerden bugüne kadar ülkemizde düşünme konusu fazlasıyla ilgi görmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin ve akademisyenlerin her seviyede çok sayıda farklı çalışmalar yaptığı görülmüştür. Düşünme ile ilgili çalışmalar eğitim ve öğretimin her aşamasında özellikle okul öncesi düzeyde de kendini göstermektedir. Düşünmenin karar verme ve problem çözme gibi temel beceriler üzerinde ciddi bir etken oluşturduğunun kabul görmesiyle beraber bu tarz becerilerin ilköğretim programlarına eklenmesi fikri de kabul görmüştür. Ancak düşünme becerilerinin çeşitlenmesi, bu becerileri eğitim programlarına dahil etmeyi zorlaştırmıştır. Çünkü belli başlı programların tam anlamıyla düşünme becerileri ile ilişkilendirilmesi ve bu programlarla bütünleştirilmesi çok mümkün olmamaktadır. Bu sebeptendir ki düşünme becerilerini ele alarak programı şekillendirmek düşünme becerilerinin gelişmesine çok daha fazla yarar sağlayacaktır. Ayrıca bazı öğretmen ve akademisyenler özel olarak hazırlanan programların da düşünme becerilerini geliştirebileceğine inanmaktadır (MEB, 2007).

Eğitim alanında başarılı ülkelere bakıldığında bireye edindirilmesi noktasında özgür ve bağımsız düşünebilme, araştırma, sorgulama gibi özelliklerin üzerinde eğildikleri görülmektedir. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da 2003 yılından beri öğretim programlarında köklü değişikliklere gitmiştir. Yürürlüğe koyulan yeni programlar klasik davranışçılığı geride bırakarak; yapılandırmacı, çoklu zekâ, beyin

temelli öğrenme gibi yaklaşımları baz almış ve katı öğretmen merkezli bir zihniyet yerine, öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım sergilemiştir (Yağcı, 2008).

Literatür taraması sonucunda düşünme öğeleri aşağıdaki gibi tanımlanmıştır;

Beyin: Yalçın (2002)'a ve Kürüm (2002)'e göre beyin dört bölgeden oluşmaktadır. Her bölgenin kendine özgü bir görevi vardır. Birey düşünme beceri potansiyelinin farkına varması, bu becerilerini iyileştirebilmeyi sağlayan seçenekleri belirleyebilmesi hususunda önemlidir. Günümüzde bilgi havuzunda yaşıyor ve her an yeni bir bilgiyle karşı karşıya gelebiliyoruz. İnsanın karşısına çıkan bu bilgi havuzundan bilgilerin büyük bir kısmı beyin tarafından algılandığı an silinir. Bu bilgi havuzu bireyin isteğine göre olmamaktadır. Bilginin bireyin çevresinde fazla seviyede bulunması ve bu bilgilerin sürekli insana yüklenmesi, insanı köreltmektedir. Bireyin bu körelmeyi en aza indirmeye ve bu bilgi havuzunda en yararlı olacak şekilde faydalanması kendisine ait beynin potansiyellerini fark etmesi ve kullanmasıyla mümkündür. Bu açıdan düşünmeyi etkilediği söylenebilir.

Zekâ: İnsanların düşünebilme gücünü belirli zekâ düzeyine göre ifade ettiği söyleyebiliriz. İnsanın problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ile zekâ arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. İnsanın düşünme becerilerine sahip olmasının asıl sebebi olarak zekanın etkili olduğunu söylemek zordur. Bireyin sahip olduğu beceriler uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesi mümkündür. Ancak zekânın bu düşünme becerileri üzerinde fazlaca rolü olduğu söylenmektedir (Karadeniz, 2006).

Bilgi: Bilgi doğar, büyür, kayıt edilir, kullanılır, tahlil edilir, aktarılır ve arşive kaldırılır. Bu bakımdan bilgi ile düşünme arasında doğrudan bir bağlantı olduğu söylenebilir. Bu sebepten ötürü bilgi olmadan problem çözme ve yorum yapılamayacağı, "Kim?, Ne?, Neresi?, Ne zaman?, Niçin?, Nasıl?" sorularının yanıtlanamayacağı söylenebilir (Cantürk, 2009).

Dil: Bir bildirim aracı olan dil, düşünme ile girdi ve çıktı bağlantısı oluşturduğu söylenebilir (Yıldırım, 1999). Dil düşünmenin girdisidir zira kişinin düşünmenin temellerinden olan bilgiyi edinmesi çevresiyle etkileşimine dolayısıyla dile bağlıdır. Dil düşünmenin çıktısıdır zira kişinin algılarının, yorumlarının ve kararlarının, her türlü zihinsel faaliyetlerin çoğunu dil aracılığıyla dışa aktardığı söylenebilir.

2.3 Eleştirel Düşünme Kavramının Tanımı

İnsanın kendi şahsının ve diğer insanların düşüncelerini kavrayabilmesi, sunması ve bu becerilerini daha da iyi duruma getirebilmek için gerçekleştirilen düzenli, işlevsel ve etkin sürece eleştirel düşünme denir (Chaffe, 1994; akt. Kökdemir, 2003). Facione'ye

göre ise eleştirel düşünme; yorumların, analizlerin, değerlendirmelerin ve çıkarımların yanında ölçütlerin, kavramların, delillerin, bağlamların ve yöntemlerin açıklanması sonucunda bir hedef doğrultusunda karar vermek ve yargıda bulunmak olarak tanımlanmıştır (Özdemir, 2005). Diğer yandan eleştirel düşünme, kişinin bağımsız, mantıksal ve açık düşünebilmesi diye tanımlanmakta ve bu kavramın münakaşa ve sürekli olumsuz eleştiride bulunma anlamları bulunmamaktadır (Külahçı, 1995).

Eleştirel düşüncenin kökenlerini tarihsel olarak antik, orta çağ ve modern felsefeye dayandırılabilir. Jean Piaget, John Dewey, Edward Thorndike, Henry Hazlitt, Ernest Dimnet, Joseph Wertheimer, Joseph Jastrow, Karl Duncker, Victor Noll, Graham Wallas ve Joseph Rossman gibi isimler eleştirel düşünme alanına çok büyük katkılar sağlamış önemli bilim insanlarıdır (Ruggiero, 1988).

1910'da Dewey'in yapmış olduğu araştırmalar, çağdaş eleştirel düşünme akımının başlangıcı sayılabilir. 1970'li yıllarda ilk kez Perry tarafından eleştirel düşünmenin güncel yaşamda işlevsel olarak kullanılması gerçekleşmiştir. Daha sonra modern halini Paul (1985) tarafından almıştır (Akınoğlu ve diğerleri, 2005) Yapılan tanımlardan yola çıkarak eleştirel düşünmenin öğeleri şu şekilde belirtilmiştir.

Tablo 2.1: Eleştirel Düşünmenin Öğeleri (Güzel, 2005).

Alçak gönüllülük	Problem çözme	Disiplin
Tarafsızlık	Tartışma	Dürüstlük
Deneyim	Karar verme	Özerklik
Analiz etme	Cesaret	Akıl yürütme
Örgütlenme	Tutarlılık	Yaratıcılık
Rasyonellik	Geçerlilik	Gözlem yapma
Alternatif arama	Çok yönlü sorgulama	Çıkarımda bulunma
Empati	Bilişsel farkındalık	Değerlendirme
Azim	Yansıtıcılık	Merak
Güvenme	Bilgi Birikimi	

Bilginin etkili bir şekilde kazanılmasına, kullanma becerisinin olmasına, eğilimin olmasına ve değerlendirilmesine dayanan eleştirel düşünmenin beş temel şekli bulunmaktadır. Bunlar; yeterlik, tutarlık, uygulanabilme, iletişim kurabilme ve birleştirmedir. Eleştirel düşünen bireyin deneyimlerini ve bu deneyimler sonucunda ulaştığı gerçeği olan temellere dayandırması, yeterlik boyutudur. Eleştirel düşünen

bireyin düşüncelerindeki şüpheleri fark etmesi ve bunları yok etmesi tutarlılık boyutudur. Eleştirel düşünmeyi uygulayan bir bireyin fikirlerini başka bir birey üzerinde uygulayabilmesi uygulanabilme boyutudur. Yine eleştirel düşünmeyi kullanan bir kişinin fikirlerinin etkili ve açık bir şekilde ifade edebilmesi iletişim kurabilme boyutudur. Eleştirel düşünen kişinin düşünceleri arasında bağ kurabilmesi birleştirme boyutudur (Demirel, 1999).

Kişinin ne yapacağına, neye inanacağına karar vermesini sağlayacak olan gerçekçi ve mantıklı düşünmeye eleştirel düşünme denir (Ennis, 1993). Düşüncelerin kesinlik kazanması, bilginin doğruluğunun ölçülmesi, sonucunda değerlendirmede bulunması ve problemin çözülmesi gibi beceriler eleştirel düşünmenin bileşenleridir. Öte yandan da karşısındaki diğer bireyin düşüncelerine saygılı olmak, farklı bakış açısı elde etmek, doğru bilgiyi bulmak, açık fikirli olmak ve olaylara bütünüyle bakmakta eleştirel düşünme için gerekli olan unsurlardır (Beyer & Pasnak, 1993).

Nosich, (2016) doğru bir eleştirel düşünmenin üç farklı özelliğinden bahsetmektedir. Bunlarda ilki eleştirel düşünmenin soru sorma üzerine kurulu olması, problem durumu ile ilgili nitelikli sorular sormak çok önemlidir, çünkü ana düşünceye giden yol, kaliteli sorulardan geçmektedir. İkinci olarak soruların mantığının kavranması soruların çözümünde etkili olacaktır. Soruların anlaşılması problem durumunun farklı boyut ve özelliklerinin kavranmasını sağlayacaktır. Son olarak da eleştirel düşünme problem durumu ile ilgili verilen cevapların mantığa uyması olarak ifade etmektedir.

2.4 Eleştirel Düşünme Aşamaları ve Eğilimleri

Eleştirel düşünme ile ilgili literatürde yapılan araştırmalarda birçok çalışma yapıldığı ve yapılan çalışmalarda ise eleştirel düşünme becerilere yönelik farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Facione, (2011) tarafından yapılan eleştirel düşünme becerilerinin sınıflandırması aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Yorumlama: Olaylara geniş bir bakış açısıyla bakarak kelimelerin, düşüncelerin, kriterlerin ne olduğunu belirleme ve bunu derinlemesine anlama ve anladıktan sonra tam olarak tanımlamaktır. Bu ne demek? sorusu sorularak problem durumu tanımlanmaya çalışılmaktadır.

Çözümleme: Duygu, düşünce, eylem, kavram ve bilgiler arasındaki ilişkiyi belirlemek sorulan sorular ve cevaplar arasındaki bağlantıyı ortaya çıkararak, çıkarımın ne olacağını belirlemek. Örneğin Ortaya çıkan sonucu kabul etmek için ne tür varsayımlar ortaya koymalıyız? sorusu ile bütün varsayımlar değerlendirilmektedir.

Değerlendirme: İnsanın inanç, tutum, düşünce ve yargılarının sağlam delillere dayanıp dayanmadığını belirlemek ve diğer eylem, düşünce ve yargı ile ilişkisinin mantık çerçevesine uyup uymadığını belirlemek. Örneğin Bilinenler dikkate alındığında ulaşılan sonuçtan ne derece emin olabiliriz? sorusu sorularak sonuç irdelenmektedir.

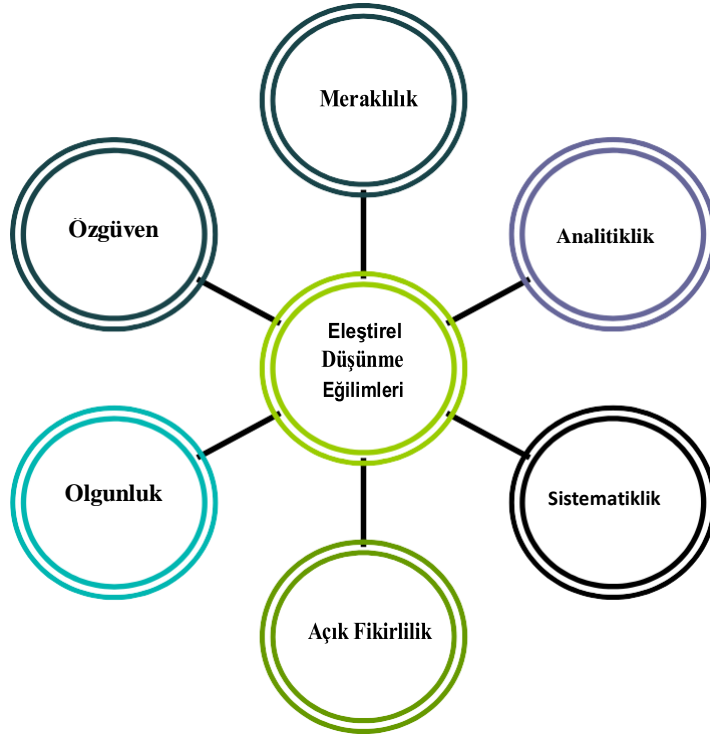
Çıkarımda Bulunma: Problem durumuyla ilgili olarak kavramları, bilgileri, düşünceleri, sorunları aklın ve mantığın süzgecinden geçirdikten sonra, doğrulanabilir, yargılar, fikirler, değerlendirmeler yaparak tüm bilgileri kullanarak çıkarım yapmaktır. Örneğin Şimdiye kadar topladığımız bilgileri dikkate alırsak nasıl sonuçlara ulaşabiliriz? sorularıyla ulaşılabilecek sonuçlar hakkında varsayımda bulunulmaktadır.

Açıklama Yapma: Akli ve mantığı kullanarak toplana bilgilerden yola çıkarak, açıklama yapılacak problem durumu ile ilgili olarak, ilgili kişileri ikna edecek açıklamayı yaparak bütünü görülmesini sağlamak. Örneğin Bunu doğru yanıt olarak düşünme sebebiniz nedir? sorusu ile doğru yanıt ya da çözüm önerisinin nedenleri hakkında açıklama yapılır

Özdenetim: Farkında olarak, problem durumunun özünü anlayarak sorgulama yapabilme, yargıların güvenilirliğini sorgulama, denetimini yapabilme ve bütün düşüncelerin kontrolünü sağlayabilmek.

Eleştirel düşünmeyi gerçekleştirecek bireyler yorumlama, çözümlenme, değerlendirme, açıklama yapma, çıkarımda bulunma ve özdenetim gibi nitelikleri yapabilmesi önemlidir. Eleştirel düşünmenin aşamalarını gerçekleştirecek bireyler, adil, tarafsız, özgün, benmerkezcilikten uzak ve dürüst bir şekilde olaylara yaklaşmalıdır. Bu şekilde birey eleştirel düşünme tutumu geliştirmesi daha kolay olacak ve kendi düşünme sistemini geliştirmesine olanak sağlayacaktır.

Düşünme eğilimine sahip olmak, kişinin belirli bir düşünme becerisini gerçekleştirmeye ne kadar istekli olduğunu belirtir (Valenzuela, Nieto & Saiz, 2011). Eleştirel düşünme hususunda eğilim ile beceri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki vardır (Facione, 2000). Delphi Raporu'ndan türetilen California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri (CCTDI), eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen ve disiplinler arası bir uzlaşma ile oluşturulan ilk araçtır (Facione, Sanchez, Facione & Gainen, 1995). Bu envantere ortaya konulan eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin kavramlar şekillendirilmiş ve açıklamalar aşağıda belirtilmiştir;



Şekil 2.1. Eleştirel Düşünme Eğilimleri (Facione ve diğ., 2000).

Meraklılık; bireyin entelektüel merakını ve öğrenme isteğini ifade eder. Genelde içinde "Konu ne olursa olsun, bu konuda daha fazla bilgi edinmek için istekliyim, yapabileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını asla bilemezsin, hayatım boyunca yeni şeyler okumak harika olurdu." gibi eğilimleri barındırır.

Açık fikirlilik; bireyin farklı görüşlere anlayışlı ve kişinin kendi önyargısına duyarlı olmasını ifade eder. Bu eğilimdeki kişilerin genellikle "Diğer insanların neler düşündüğünü anlamak benim için önemlidir, farkında olmadığım önyargılarım olabileceği beni endişelendiriyor." gibi düşünceleri vardır.

Sistematiiklik; sorgulamada düzenli, odaklanmış ve çalışkan olmayı ifade eder. Problem çözme ve karar vermedeki organize yaklaşımlar, problem alanına bakılmaksızın ilgilenme bu eğilimin belirleyici özelliğidir. Bu eğilimdeki kişiler genelde "Cevaplamaya çalışmadan önce her zaman soruyu odaklarım." görüşüne sahiptirler.

Analitiklik; problemleri çözmek için muhakeme ve kanıt kullanımı, potansiyel kavramsal veya pratik zorlukları öngörme ve sürekli müdahale etme gereği konusunda uyanık olma şeklinde açıklanan bu eğilimde "İnsanlar iyi fikirleri savunmak için zayıf argümanlara güvendiklerinde beni rahatsız ediyor, insanların başkalarının görüşüne katılmaması için sebeplere ihtiyacı olmalı." gibi fikirler hakimdir.

Gerçeği arama; En iyi bilgiyi aramaya istekli olma, soru sorma konusunda cesaretli ve bulgular kişinin görüşlerini desteklemese bile sorgulamaya devam etme konusunda objektif olmayı ifade eden eğilimdir.

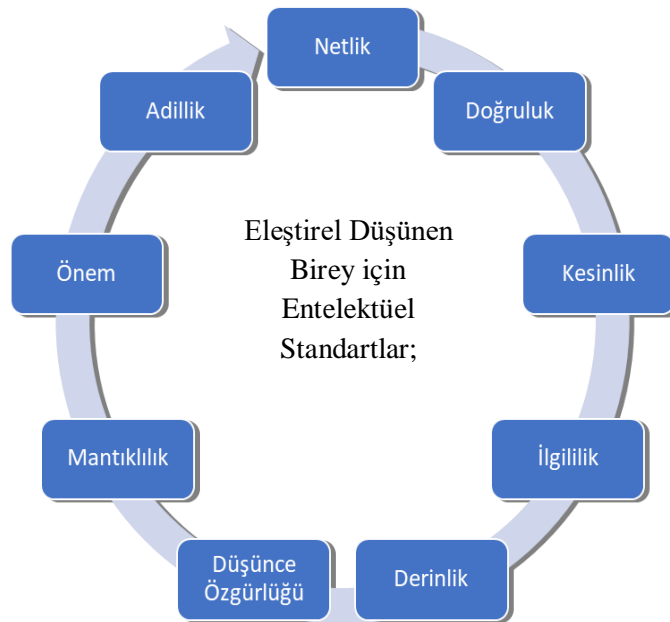
Özgüven; bireyin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güvendir. Bireyin kendi gerekçeli yargılarına güvenmesini ve akılcı sorunların rasyonel çözümünde yol gösterici olmasını sağlar. “Sadece ezberlemeyi değil, düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyi olur.” gibi fikirler bu eğilim göstergesidir.

Olgunluk; bireyin karar verme durumunda makul davranmasını amaçlar.

2.5 Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri ile Eleştirel Düşünmenin Önündeki Engeller

Günümüzdeki yaşantıda düşünme becerilerini bireylere kazandırmanın en önemli ihtiyaç haline geldiği bilinmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin de bu hususta önemi fazlaca büyüktür. Eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması için birkaç özellikler bulunmaktadır. Bu düşünceler bilim insanları tarafından farklılık göstermektedir.

Paul ve Elder (2016) Eleştirel olarak düşünmek, temel entelektüel standartlara sahip olmayı gerektirir. Bu standartlar şekil 2.2.’ de verilmiştir.



Şekil 2.2. Eleştirel düşünme standartları (Paul & Elder 2016).

Nosich, (2015) eleştirel düşünen bireylerin karakteristik özelliklerini de belirlemiştir:

- Olayların nedenlerine güven duyarlar: Sorular sorarak ve olaylar vasıtasıyla kendi

yollarını bulmak için en iyisini yaparlar ve buna güvenirlir.

- Düşünsel mütevazılığa sahiptirler: Bir durum karşısında hata yaptıklarını kabul ederler ve düşüncelerin kusursuz olduğunu bilirler.

- Düşünsel olarak korkusuzdurlar: Düşüncelerini ve isteklerini değiştirmekten hiçbir zaman çekinmezler.

- Düşünsel olarak empati kurabilirler: Kendi düşünceleriyle ister aynı olsun ister aynı olmasın, konuya farklı bakış açısından bakmayı iyi bilirler.

- Düşünsel dürüstlüğe sahiptirler: Düşünsel standartlar ölçüsünde kendilerini de eleştirirler. Bir durum karşısında kendileri haksız ve zararlı bir durumla karşılaşsa bile mantıklı olanı yaparlar.

- Düşüncelerinde adaletlidirler: Kendi düşünceleri farklı olsa da bakış açılarını ve inançlarını analiz ederken objektif olmaya çalışırlar.

- Düşünsel olarak meşguldürler: Yaşantılarında genelde bir düşünce ile ilgili düşünmeye kendilerini dahil ederler. Gönüllü olarak konunun içerisinde eleştirel düşünmekten büyük keyif alırlar.

- Düşünsel kararlılığa sahiptirler: Mantıklı bir karar vermek için zaman ne kadar uzun olursa olsun konu üzerinde düşünmeye çok meraklıdırlar.

- Düşünsel olarak bağımsızdırlar: Düşünmeyi sadece kendileri için yaparlar. Bunu düzenli ve daimî olarak mantık kurmak için kullanırlar. İyi bir eleştirel düşünürün özellikleri etkili bir dinleyici olması, düşünceli olması, açıklamaları arayan birey olması, gözlemci olması, önemli kararlar alırken güvenilir bilgi arayan insan olması, yeni düşüncelere açık bir insan olması, mutlak gerçeği arayan olması beklenir (Nosich, 2015).

Eleştirel düşünen kişiler neler yapar? sorusuna Nosich, (2015) SBDS şeklinde anlaşılır ve açık bir şekilde cevap vermiştir:

- Ortaya çıkan problemi belirler veya soru sorar (S)
- Problem ve soru hakkında mantık bileşenlerini kullanarak düşünürler (B)
- İçeriğin bütün detaylarını disiplinler yönünden değerlendirerek düşünür (D)
- Analiz ederken eleştirel düşünme stillerini kullanarak mantık çerçevesinde analiz eder. (S)

Cottrell, (2005), eleştirel düşünmenin engellerini şu şekilde sıralamıştır:

- Eleştiri ile Neyden Bahsedildiğini Kavrama: İnsanlar bazı durumlarda eleştirinin olumsuz yorum yapma olduğunu düşünmektedir. Böyle bir durumda, değerlendirme yaparken yalnız olumsuz taraflar dile getirilmektedir. Fakat eleştirel düşünme neyin işe yarayıp yaramadığını, olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemek anlamına gelmektedir.

Bazı durumlarda ise insanlar eleştirel düşünme becerisini hayata geçirdiklerinde, diğer insanlar tarafından hoş olmayan bir birey olarak adlandırılabilirler. Bundan dolayı insanlar, olumsuz yorumlardan ziyade olumlu yorumlar yapma eğilimine sahip olmaktadır.

- **Bireysel Akıl Yürütmelerin Fazlaca Adlandırılması:** İnsanlar bazı durumlarda, kendi inanç ve akıl yürütme sistemlerinin en iyi sistem olduğuna inanmaktadır. Bir argümana sahip olmak, bu argümanın kesinlikle en iyi argüman olduğu anlamına gelmemektedir. Net, doğru olmayan ve mantıksız düşünme, bilişsel yeteneklerin ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yardımcı olmamaktadır.

- **Metot, Plan ve Uygulama Yoksunluğu:** Eleştirel düşünme becerilerinin gelişim sağlayabilmesi adına hangi adımların atılacağına bilinmesi gerekmektedir. İnsanlar ilk önce eleştirel düşünme metot ve stratejilerini kavramalı, daha sonrasında bu metot ve stratejileri hayatında uygulamaya koyarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelidir.

- **Uzmanlara Karşı Eleştirel İsteksizlik:** İnsanlar bazı durumlarda, konu hakkında kendilerinden daha yetkin olduğunu düşündükleri bireylere karşı eleştirel yaklaşımda bulunmayı yanlış bir tavır olarak görmektedir.

- **Duygusal Sebepler:** İnsanlar bazı durumlarda sahip oldukları dini, politik ya da ideolojik inançları eleştirme konusunda zorlanma yaşayabilir. İnançlarına ilişkin farklı bilgiler elde eden insanlar, duygusal tepkilerini kontrol edemeyerek eleştirel düşünme sürecini erteleyebilir.

- **Yanlış Bilgi Edinme Metodu:** Bazen insanlar eleştirel düşünme ve sağlam yargılara ulaşma becerisini öğrenmenin yanı sıra, sadece ezbere bilgileri ve hazır cevapları elde etme yanlılığına düşebilmektedir. Bu eğilim, eleştirel düşünme gelişiminin önünü kesebilir.

- **Yetersiz Odaklanma-Yetersiz Dikkat:** Eleştirel düşünme hassasiyet ve doğruluğu içermektedir ve bundan dolayı detaylara dikkat etmeyi gerektirir. Konuya sadece genel bir bakış niteliği taşıyan kararlar vermek, yanlış bir eleştirel yaklaşımdır. Bundan dolayıdır ki eleştirel düşünme, ilgiyi dağıtan diğer durumlar yerine eldeki net ve kesin duruma odaklanmayı gerektirir.

2.6 Spor Alanında Eleştirel Düşünme Becerisinin Önemi

Birçok sportif aktivitede bulunurken ruhsal, duygusal, bilişsel ve motorsal faaliyetlerin kullanılması bireylerin aktivite esnasında düşüncelerine sebep olur. Aktivite esnasında bireylerin yapacakları eylemlere karşın alacak oldukları kararların düşünme

mekanizmasının bir ürünü oldukları bilinmektedir. Duyuşsal, bilişsel ve motorsal alanlarına ilişkili olarak düşünme eyleminin ortaya çıkması bu durumda eleştirel düşünme faaliyetlerinin de kullanılabilceği yorumunu çıkarmaktadır. Beden eğitimi spor faaliyetlerinin barındırdığı her alanda eleştirel düşünmeye bağlı becerinin ortaya konduğu sportif faaliyetler sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir (Chen & Cone, 2003).

Kürüm, (2002) alan yazında eleştirel düşünmeyle ilgili tartışılırken genellikle zihinsel gelişim konusunun üzerinde durulduğunu ifade etmektedir. Oysaki beden eğitimi ve spor, antrenörlük, rekreasyonel alanlar gibi spor alanlarında eleştirel düşünmenin psikomotor (devinişsel) gelişimsel alanlarına etkisinin de araştırılması gereken konulardan olduğunu belirtmiştir. Özellikle sınıf içinde eleştirel düşünme becerisine dair araştırmalar yapılması ve beden eğitim ve spor alanlarının eğitimde eleştirel düşüncenin önemi vurgulanmaya çalışılırken eksik bırakılması tartışmanın eksik kalmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı, antrenörlerin bir eğitimci gibi sporcularına eleştirel düşünebilme becerisini nasıl ve ne şekilde kazandıracakları konusunun önem kazandığını söylemek mümkündür. Eğer antrenör, bir lider ve eğitimci olarak eleştirel düşünme eğilimi ve becerisi taşıyorsa gerek bireysel gerekse takım oyunlarında yer alan sporcularının “yapılacak hareket hakkında mantıklı ve stratejik kararlar” alması ve bu konuda teşvik görmesi az rastlanan bir durum olacaktır (Facione, 2010).

Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanına ilişkin öğrenme etkinliklerinin çoğunluğunda eleştirel düşünmenin önemini belirterek, spor müsabakalarında finale gitmek isteyen sporcuların bilişsel süreçte kavradığı bilgiyi düşünme süzgecinden geçirdikten sonra eyleme dönüştürmesinin olumlu bir kazanç olduğunu vurgulamışlardır. Empatik eğilimleri yüksek olan sporcuların fair-play davranışlarının, estetik duygularının ve insanlığa verdikleri değerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarıyla ilişkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Çünkü bu sporcuların, ön düşünceli davranmayı, ortaya çıkan mücadele edebilmeyi ve karar verebilme yetilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesiyle apaçık ilişkisi vardır.

Beyleroğlu ve Gülle (2017), eleştirel düşünmenin spor yöneticileri, antrenör, sporcu ve taraftara neler katabileceğini şu maddelerle sıralamışlardır:

1. Doğru teknik ve taktik kullanımının seçilmesinde yarar sağlar.
2. Takım oyunlarında oyuncu seçiminde doğru oyuncunun alınmasına ve seçilmesine yardımcı olur.
3. Yarış öncesi veya yarış sırasında sporcularını önsezili davranmaları hususunda

bilgilendirir ve yönlendirir.

4. Duygusallıktan ziyade mantıklı yaklaşımı teşvik eder.
5. Disiplinle hareket eder ve böyle hareket edilmesine büyük önem verir.
6. Meydana gelebilecek hatalar için daima alternatif bir plan oluşturmayı hedefler.
7. Eleştirel düşünebilen sporcu, takım ruhuna zorlanmadan uyum sağlar.
8. Eleştirel düşünebilen sporcu, bireyselliği değil de takım olabilmeye önem verir.
9. Eleştirel düşünebilen sporcu, her durum karşısında hazırlıklıdır.
10. Eleştirel düşünebilen sporcu, bulunmuş olduğu kurumun kültürel havasına uyumlu bir şekilde davranır.
11. Eleştirel düşünme becerisi yüksek bir sporcu olayları değiştirme konusunda çok beceriklidir.

2.7. Empati Kavramının Tanımı

Kavram olarak empati, içinde bulunduğumuz zamana ulaşana kadar birçok kez değişime uğramıştır (Loannidou & Konstantikaki, 2008). Günümüzde kullandığımız anlamı ile İngilizceden dilimize geçen “empati” sözcüğü köken olarak yunanca “empathia” kelimesinden gelmektedir. “En” içinde ve içine anlamında “pathos” ise duygu anlamında kullanılmaktadır (Liddell & Scott, 1996). Bir insanın muhatap olduğu insana duygu ve düşüncelerini anlaması amacıyla kendini bu insanın yerine koyması, Dökmen (2011) tarafından empati olarak belirtilmiştir. Oldukça açık ve anlaşılır görünen bu tanımın içerisinde birçok kuramsal öge bulunmaktadır. Bu kuramsal öğelerin dikkate alınmasıyla geçmişten günümüze kadar uzanan yolculukta pek çok kişi empatiyi farklı şekilde tanımlamıştır. Günümüzde Carl Rogers ismi empati kavramı ile özdeşleşen isimler arasında yer almaktadır. Rogers, çalışmalarında empati ve empatinin iletişimdeki yeri üzerine çalışmalar yapmış, empatiyi geliştirmeye yönelik uygulamalarda bulunmuştur (Rogers, 1951). Farklı biçimlerde empatiyi tanımlayan Rogers’ın, empati bir süreliğine kendimizi muhatabının yerine koymak olarak tanımlaması ve olaylara yeni bir bakış açısı getirebilmesi olarak da açıklanabilir. Dökmen’e göre empati kurmada 3 önemli aşama olduğu vurgulanmıştır. Birinci aşamada birey empati kuracağı bireyin yerine kendini koyabilmeli ve onun bakış açısını anlayabilmelidir. İnsan, empati yaptığı bireyin öznel alanına girebilmelidir. İkinci aşamada ise karşıdaki insanın duygularını ve düşüncelerini doğru bir biçimde anlamalıdır. Bunu yapabilmek için empatinin duygusal ve zihinsel etmenlerinin harekete geçirebilmelidir. Duygusal bileşende karşıdaki insanın ne hissettiğini, bilişsel bileşende ise karşıdaki insanın ne düşündüğünü doğru bir şekilde anlayabilmelidir.

Son aşama ise empati kuran bireyin empatik anlayışının karşıdaki bireye doğru bir biçimde aktarmasını içermektedir (Dökmen, 2011). Barker ise empatiyi karşıımızdaki insanın duygusal durum ve fikirlerinin farkına vararak anlamayı, onu deneyimlemeyi ve karşıımızdaki insana yanıt vermemiz olarak tanımlamıştır (Barker, 1999). Dökmen için bireyin ilgili bir biçimde karşıındaki bireyin duyguları algılaması ve onları karşı tarafa aktarması empati olarak kabul edilir (Dökmen, 2011). Görüldüğü üzere birçok bilim insanı tarih boyunca bir kavram olarak empatiyi tanımlamış ve halen tanımlanmaya devam etmektedir. Söz konusu tanımlarda ortak olan noktalara odaklandığımızda, empatinin oluşabilmesi için öncelikle kişinin kendisini karşıındaki bireyin yerine koyarak onun perspektifi ile duruma yaklaşması gerektiği, daha sonra ise karşıındaki duygularını ve hislerini doğru biçimde anlayarak kavraması gerektiği ve son olarak da karşıındakine onu tam olarak anladığını ifade etmesi gerektiği empatinin tam anlamı kurulması için gerekli bileşenler olduğu değerlendirilmektedir. Bu tanımlamada gözden kaçmaması gereken noktalardan biri ise kişinin karşıındaki bireyin hissettiği duyguları anlaması gerektiğinin önemidir. Kişinin bunu yapabilmesi için kendi yaşantısında benzer olay ve durumlar ile karşılaşarak edindiği tecrübelerin ve buna bağlı olarak gelişen duygu durumun önemi kendini öne çıkarmaktadır. Empati kuracak olan kişinin duygu derinliği ne kadar kuvvetli ise karşıındaki kişiyi anlama yeteneği de bir o kadar kuvvetli olacaktır.

2.7.1 Empatik Düşünme Türleri

İnsan acı duyabiliyorsa canlıdır; başkalarının acısını duyabiliyorsa insandır. Empati terimi ile ilgili yapılan ilgili literatüre bakıldığında birçok bilim adamı ve yazar bu konuda çalışmalar yürütmüş ve alan yazına önemli derecede katkılarda bulunmuşlardır (Gün, 2018). Empati kavramı kendi içinde birçok türden oluşmaktadır. Altı çeşit olan empatik düşünme türleri ve tanımları şu şekildedir;

İçgüdüsel Empati

Tüm canlıların dünyaya gelirken sahip oldukları temel empati türüdür. Türlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri için gerekli ve evrenseldir (Gün, 2018). Duygusal film sahnelerinde, bir haber izlerken dökülen gözyaşı bu empati türüne örnek olabilir. Diğer insanların yaşadığı üzüntüyü, sevinci aynı onlar gibi yaşayabildiğimiz empati türüdür (Psikoe, 2020).

İlişkisel Empati

Hayatımızda ilişki içerisinde olduğumuz bireylerin duygularına karşı kurulan empati türüdür. İlişki içerisinde bulunan bireylerle olan yakınlık derecesi empati gücünü etkileyen bir unsurdur (Psikoe, 2020). İlişki ne kadar yakın olursa, karşıdaki kişinin duygularına da o kadar duyarlı oluruz. Çocuğu acı çeken bir annenin, daha büyük acı çektiği gibi (Gün, 2018).

Deneyimsel Empati

Deneyimsel empati durumu insanın şahsi deneyimlerinden ve öğrendiklerinden ortaya çıkmaktadır. İnsanın kendi gibi aynı durumları yaşayan kişilerle özdeşleşmesidir (Psikoe, 2020). Damdan düşenin halinden damdan düşen anlar. Çocuksuz ve bekâr bir bayanın birkaç çocuklu evli ve çalışan bir kadının durumunu anlaması zordur. Doğum yapan bir kadının hissettiklerini bir erkeğin anlaması zordur. Sonuç olarak, genellikle insanlar, kendi yaşadıkları acıları ve zorlukları yaşayan insanları daha iyi anlarlar (Gün, 2018).

Temel Empati

Bu basamak empati geliştirmek için eğitimin gerekli olduğu ilk empati basamağıdır. Karşımızdaki kişiyi aktif şekilde dinlemek, sık sık göz temasında bulunmak, başını “Anlıyorum” ifadesi ile sallamak, söylenilen cümleleri tekrarlamak, kendinize özgü bir cümle ile anladığımızı ifade etmek, size söylenilen cümleyi özetlemek, uygun olan bedensel ve sözel geri bildirimlerde bulunabilmek. Dolayısıyla empatik anlayış için karşımızdaki kişinin söyledikleriyle ilgilenmeniz yetmez, onları anladığımızı hissettirmek de önemlidir (Gün, 2018).

Gelişken Empati

Dinleyicinin sözel ve sözel olmayan iletişiminin ötesine geçmeyi gerektiren empati türüdür. Karşımızdaki kişinin niyeti, arzularını, anlatamadığı endişelerini sezgilerle ve iç görü ile algılamayı içerir. Bilinç dışı beklentileri, görünürde anlamsız ve önemsiz olan hatta birbirinden bağımsız gibi görünen değişik ipuçlarından yakalayabilmeyi sağlar. Kısaca bu, bir bilmecenin eksik parçalarını bulup çözüm üretme becerisidir (Gün, 2018).

Yüksek Empati

Empati artık bu boyutta, eğitimle kazanılan becerilerin ötesindedir. Empatik kişi, bilinç seviyesi geniş, duyarlılığı, anlayışı ve adalet duygusu yüksek kişidir. Kalbi şefkat ve sevgi doludur. Sevgi gücü, bilgi ve anlayışın ötesindedir. Sevgisiz empati kurtarıcı ya

da teselli edici olabilir ama sevgi dolu empati daima kişiyi geliştirir. Başkalarının içindeki potansiyeli de harekete geçirir. Sevgi acıyı azaltır ve iyileştirir, bilgi yetersiz olsa bile.

Bu boyut, bir bakıma spirüal boyuttur. Yüksek empati becerisine sahip olan kişi, kendi bireysel dönüşümünü sağlamış kişidir. Eğer bu kişi bir terapist ya da eğitmen ise yüreğini danışanlara açmaktan korkmaz. Koruma kalkanlarını devreye sokmadan yanlış olmayı hatta incinmeyi bile göze alır. Empati kurabilmek bu kişilerin adeta doğası haline gelmiştir. Çünkü doğaldırlar. Yüksek empatiye sahip kişi, ruha hitap eder. Ruhu titretir. Bu nedenle dünya, bu tür eğitimci ve terapistlere ihtiyaç duymaktadır (Gün, 2018).

2.8 Empati ile İlgili Kavramlar

Empati, sempati, merhamet, özdeşleşme ve karşıdaki kişi ile yer değiştirme gibi benzer kişiler arası eylemler arasında ayırım yapmak zor bir iştir. Bu karmaşıklığın yanı sıra, bu kavramlar çoğu zaman hem literatürde hem de genel konuşmalarda birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Davis, 1990).

2.8.1 Empati ve Sempati

Eski Yunanca'daki "sympatheia" teriminden İngilizceye "sympathy" aktarılmış olan terimin kelime anlamı "Birisıyla birlikte acı çekmek" şeklindedir. İlk olarak 18. yüzyılın ortalarında David Hume ve Adam Smith tarafından inceleme konusu yapılan sempati, içinde bulunduğumuz çağda psikoloji kapsamında, daha çok sosyal psikoloji alanında inceleme konusu olmuştur. Bugün psikoterapi-psikolojik danışman alanında sempati, özellikle empati kavramının yanlış anlaşılmasını önlemek amacıyla inceleme konusu yapılmaktadır (Dökmen, 2007). Sempati karşıımızdaki kişinin tek başınlığı hissini geçici olarak giderilmesini sağlarken, empati kişinin ait olma duygusunu güçlendirir ve kişiye hayatında yalnız olmadığını hatırlatır. Sempati bir tür yandaşlık, taraftarlıktır. Sempati çoğu kez acıma duygusunu da içerir ve sübjektiftir (Gün, 2018).

Kişi karşıımızdaki kişiye sempati duyuyorsa, onunla birlikte acı çeker ya da sevinir. Empati kurulduğunda ise karşıımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerinin anlaşılması esastır. Fakat empati kurulan kişiyle aynı duyguların ve görüşlerin paylaşılması gerekmez. Sadece onun duyguları ve düşüncelerinin anlaşılması çalışılmaktadır. Bir insanı "anlamak" başka şeydir, ona "hak vermek" başka şeydir. Empatide anlamak, sempatide ise kişi anlaşılmiş olunsun ya da olunmasın, hak vermek söz konusudur (Dökmen, 2017).

Empati diğer insanların duygularına girmektir. Sempati ise diğer kişi ile aynı hislere sahip olmaktır. Sempati diğer kişi için üzüntü duymaktır. Empati ise diğer insanla ile bağlantı kurmaktır.

Olgular ve olaylar sempatik olabilirler. İnsanlar ise empatik olabilir (Özbek, 2005). Empati güven inşa eder. İletişimi güçlendirir. Gözlemeleme yeteneğini geliştirir. Gözlemeleme yeteneği geliştikçe empati artar (Gün, 2018).

2.8.2 Empati ve Özdeşleşme

Özdeşleşmede bir kimseyle özdeş olma o insan gibi olma ya da onun gibi davranma eğilimi söz konusudur. Kişi kendi benliğinin yerine karşı taraftaki kişinin benliğini kabullenmektedir. Özdeşleşmede iki ayrı birey aynı benliği paylaşırken, empatide ise iki farklı benlik birlikte var olmaktadır. Özdeşim, bilinç dışı çalışmakta olan ve kişinin kendisini bir başka birine göre biçimlediği zihinsel sürecin bir oluşumudur. Bu anlamda özdeşim empati değil, diğer insan ile güçlü bir duygusal bağ oluşturmak için diğeri gibi olma arzusudur (Akkoyun, 1982).

2.8.3 Empati ve İçtenlik

İçtenlik, saydam ve açık olmak demektir. Danışanın kendi içsel yaşantısını algılayabilmesini ve bunları danışma ilişkisi içerisinde yaşayabilmesini içerir. Empati ve içtenlik iç içe kavramlardır. İçtenlik, empatinin sadece ön şartlarından biridir. İçtenlik için üç önemli adım bulunmaktadır:

1. Karşıdaki insanı tüm kalbi ile dinleyebilmek
2. Kafadaki düşünceleri susturup, karşıdaki insanı tüm benliği ile algılayabilmek.
3. Karşıdaki insanın çıkarları için kendi şahsi çıkarlarından vazgeçebilmek (Katman, 2010).

2.8.4 Empati ve Sezgisel Tanı

Empati ve sezgisel tanı kavramları hemen hemen birbirinin karşıtı kavramlardır. Sezgisel tanı, bir kimsenin gereksinim ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümleme ve düzenleme yeteneği ile ilgilidir. Bilinçli olarak burada diğer kişinin yaşantısına katılım yer almamakla birlikte bir yaşantıyı gözleme ve gözlenen yorumlama söz konusudur. Doğrudan doğruya bir değerlendirme amaç edinilmektedir (Akkoyun, 1982).

2.8.5 Empati ve Ben Merkezilik (Ego-Santrizm)

Dökmen, (2002) ben merkezilik ve empatik anlayışın birbiri ile bağdaşmayan olgular olduğunu belirterek, benmerkezci davranan bir kişinin, karşıdaki kişinin rolüne girmesinin ve olaylara o kişinin bakış açısı ile bakmasının mümkün olmayacağını ve bu durumda da empati kurabilmek yani başkasının rolüne girebilmek için ön şartın, benmerkezlikten kurtulmak olduğunu ifade etmiştir.

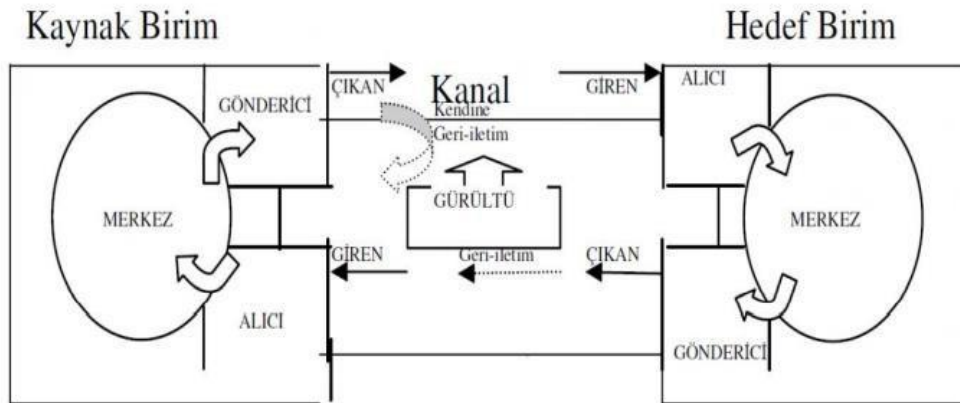
2.8.6 Empati ve İletişim

Dökmen, (2017)'e göre empatinin ne olduğunu algılayabilmek ve anlayabilmek için ilk olarak, empatiyi kullanan ve ona ihtiyaç duyan kişinin yaşamındaki esas hedeflerinin ne olduğunu tartışmak gerekir. Bu durumla ilgili önermeler şu şekildedir:

- İnsan yaşantısını sürdürmek ister.
- İnsanın yaşamını sürdürebilmesi için iki ögeye ihtiyacı vardır; bilgi edinmek ve yalnız kalmamak.
- Bilgi edinmek ile yalnız kalmama isteği, bireylerarası iletişimlerin özelliğini belirler.

Üç çeşit iletişim bulunmaktadır. Bunlar; çatışmalı iletişim, çatışmasız iletişim ve empatik iletişimdir. Dökmen, (2017)'e göre çatışmalı iletişim kurmaya çalışan taraflar hem yeterli bilgi edinemezler hem de yalnız kalırlar. Çatışmasız iletişimde taraflar birbirlerine yeteri kadar bilgi aktarabilirler, ancak yine de yalnızdırlar. Empatik iletişim de ise hem yeterli bilgi aktarımı olur hem de taraflar yalnız kalmamış olurlar.

Kişilerin karşı karşıya gelerek kurmuş olduğu kişilerarası iletişimlerde hem sözlü hem de sözsüz mesajlar aynı anda kullanılır. Bazen kişilerin duygu ve düşüncelerini anlamamız gerçekten güçtür, çünkü ne hissettiklerini çoğunlukla anlatmak istemezler; anlatmak isteseler bile genelde duygularını kendileri de çok bilmezler. Bu insanların kafalarının içerisine girilerek ne hissettikleri öğrenilemeyeceği için yüz ifadelerine ve beden belirtilerine bakarak o anda nasıl bir duygu içerisinde olduklarını anlamaya çalışırız (Cüceloğlu, 2005).



Şekil 2.3. Kişiler Arası İletişim Modeli (Cüceloğlu, 2005).

Doğan Cüceloğlu tarafından oluşturulan bu iletişim modelinde iki bireyden meydana gelen bir iletişim söz konusudur. Konuşan iki bireyden biri kaynak birimini diğeri ise hedef birimini oluşturmaktadır. Bu iki birim arasında, mesajların aktarımını sağlayan bir kanal vardır. Şekildeki kaynak ve hedef birimlerin her ikisi de insan olduğu

için yapı ve işlev bakımından birbirlerine benzerdir. Her birimde bir merkez, gönderici ve alıcı bulunmaktadır (Cüceloğlu, 2005).

2.9. Empati Eğitimi, Empatik Eğilim ve Anlayış ile Eğitimdeki Yeri

Araştırmalar, empatik becerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ve empati kurma eğiliminin eğitim yoluyla öğretilbileceğini ifade eder. Empati, yardım edici ilişkilerde asıl olan öğretilbilir bir becerinin tamamıdır (Reynolds & Scott, 1999). Eğitim ve duygudaşlık birbiri ile bağlantılı bir şekilde yürütülebilen süreçlerdir. Empati eğitimi sürecine büyük katkıları olan Rogers, empati eğitim programı geliştirmiş ve araştırmalarda kullanmasına olanak sağlayarak empati eğitim alanından önemli sonuçlar elde etmiştir. Rogers empatik becerilerin bireyin deneyimleri sonucunda geliştirilerek kendi hayatında değil hayatı boyunca kullandığını ifade etmiştir. Kişinin deneyimleri eğitimi yoluyla geliştirildiğinde ise yaşantıların olumlu yönde şekil almasına yarar sağladığı gibi kişilerin davranışlarına da önemli derece katkı sağlamaktadır (Rogers, 1959).

Özby ve Şahin ise empati beceri eğitiminde empatinin genel ve bütün olarak ele alınıp beceri olarak kazandırılmasından ziyade, parça parça öğretilmesi ve parçaların beceri olarak kazandırılması gerektiği üzerine durmuştur. Çalışmalarında empatiyi meydana getiren temel tutumların ve davranışların kişiye kazandırılmasının daha etkili bir seçenek olduğunu belirtmişlerdir (Özby & Şahin, 2000). Empatik bütünlüğün, parçalara ayrıldığında daha iyi anlaşılacağını ve beceri düzeyinde kazandırabileceğini, empatik bütünlüğe ait parçaların öğrenilmesini kolaylaştıracağını savunmuşlardır.

Schonert-Reichl ve diğerleri kişilerin duyuşsal ve sosyal yapılarının gelişmesinde okulda verilen duygudaşlık eğitiminin çok fazla etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Schonert-Reichl & diğerleri, 2012). Empatinin sosyal akran düzeyindeki ilişkilerin düzenlenmesinde, saldırganlık ve zorbalık gibi alı koymalarda etkili bir savunma mekanizması olduğunun üzerini çizmişlerdir.

Bireylere empatik düşünmenin eğitimi verilebilir ve bunun birkaç yolu vardır. Bu yollardan birisi de insanların yüz ifadelerini teşhis etme eğitimi olarak yer almaktadır. Araştırmacılar bazıları insandaki duygusal yüz ifadelerini ortaya çıkarma becerisinin empatik becerinin bir parçası olarak kabul etmektedirler. Kişilerin jest ve mimik hareketleri konusunda verilebilecek eğitim; kişilerin yapmış olduğu duygusal yüz ifadelerinde neyi anlatmak istediklerini anlamaya çalışmaya, empatik eğitim yaklaşımına ilişkin bilgi ve becerilerin gelişmesine yardımcı olabilecektir (Dökmen, 1988).

Empati birine yardım etmenin en önemli yoludur. Sınıf ortamında öğrenci öğretmenin ona yardım ettiğini hissettiğinde empati becerisini hissedebilir. Empatik ilişkilerin özellikle zor ergenler için önemli olduğu söylenebilir. Empati kavramı günümüzde eğitim açısından kimi zaman yanlış anlaşılmakta, empati kavramının kelime anlamı olarak ilgilenme veya etkilenme gibi tanımlandığı görülebilmektedir.

Adair (2007), empatiyi ‘Başkasının gözleriyle görmek, kulaklarıyla duymak, bir başkasının kalbiyle hissetmek’ olarak tanımlamıştır. Karşımızdaki kişiye empati göstermenin sonucu kişinin anlaşıldığını hissetmesidir. Bu da genç yetişkinlerle iletişim kurabilmek için çok gereklidir (Hanna, Hanna & Keys, 1999). Pek çok öğretmen öğrencilerin sorunlarını, ikilemelerini anladıklarını varsayar ve onlarla öğrenciyi uzaklaştırarak iletişim kurduklarını düşünme eğilimi gösterebilir. Örneğin; bir ortaokul öğrencisi öğretmenine ödevini yapamadığını çünkü evde durumların kötü olduğunu söylediğinde öğretmeni “evde olanlara aldırış etme, sen ders çalışmana bak, yıllardır öğretmenlik yapıyorum ve duymadığım gerekçe kalmadı” diye cevap verirse, öğrencisi anlaşılmadığını düşünebilir ve öğretmenin empatik olmayan cevabıyla cesareti de kırılabilir. Ama öğretmen burada öğrencisini dinlemek için gerçekten zaman ayırabilirse, belki de öğrencinin anne ve babasının her gün evde sözlü olarak kavga ettiklerini, çocukların önünde birbirlerini boşanmakla ve sorumluluk almamakla tehdit ettikleri gerçeğini öğrenebilir. Aslında öğretmen bu örnekte öğrencisini çok kolay bir cevapla cesaretlendirebilir ve ona bu durumun ne kadar zor olduğunu, öğrencisini anladığını söyleyebilirdi, bu şekilde de öğrencisinin hem öğretmene olan saygısı artabilir hem de kendisini daha değerli hissedebilirdi. Hem de böylece öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin ilerlemesi hızlanabilir, öğrenci ödevlerini yapmak için kendini sorumlu hissedebilirdi. Empatik anlayışın hüküm sürdüğü sınıflarda öğretmen öğrencilerini kendi bakış açılarıyla yönlendirmez, kendi görüşlerini öğrencilerine dayatmaz, öğrencisini olduğu gibi kabul eder (Özgan, 1999). Empatik tutumlardan yoksun olan öğretmen, istediği kadar iyi bir eğitimci olsun, konuyu en mükemmel şekilde anlatsın, yine de belirlenen amaçları gerçekleştirme konusunda eksiklik yaşayacaktır (Özbay & Şahin, 1999). Marzano J.S. ile Marzano R.J. (2003) 100’den fazla öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrencileri ile ilişkisinin iyi olduğu öğretmenlerin, kural çiğneme gibi problemleri öğrencileriyle arasındaki ilişkinin kötü olan öğretmenlere göre %31 daha az disiplin sorunu yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Empatik anlayışı yaşantısında kullanabilen bir kimse meslek yaşantısında da ilişkilerini kolaylaştırıcı bir rol üstlenebilir.

Bir öğretmenin en önemli görevlerinden biri de öğretim yaptığı grubun kendilerini tanımlarına katkıda bulunmak ve bunu kolaylaştırmaktır. Öğretmen sadece ders anlatmakla yükümlü değildir, gerektiğinde öğrencisinin herhangi bir sorununu çözmek konusunda ona yardım eden kişidir. Öğrencilerini yaşantıya hazırlar, onların kendilerini gerçekleştirme yolculuklarına rehberlik eder. Eğitimci kişi bir bakıma terapist gibi ilgilendiği öğrencilerine kendinden bir şeyler verendir. Bu sebeple, öğretmenin gerektiğinde kendi öz değerlendirmesini de yapması ve empatik olup olmadığını anlayabilmesi, kendini bu konuda geliştirebilmek için çaba sarf etmesi onun daha iyi bir öğretmen olmasını sağlar (Akkoyun, 1982).

Empati kurabilmek, öğretmenin öncelikle empati becerisine, duygularla ilgili olan farkındalığına ve öğretmenin kişilik yapısına bağlıdır. Öğretmenin sınıf ortamında empati kurarken yaşayacağı en önemli zorluk; öğrenci sayısı kadar kişi için kendisini ayrı ayrı onların yerine koymak ve onların duygularını anlamaya çalışmaktır. Bu süreci kolaylaştırabilmek için öğretmen (Kabapınar, 2015):

- Empati kurmanın öğrenciyi anlayabilme yollarından birisi olduğunu bilmeli,
- Empatinin geliştirilebilir bir beceri olduğunun farkında olmalı,
- İyi bir dinleyici olmalı,
- Duyguları iyi tanımalı ve teşhis etmede başarılı olmalı,
- Başarılı bir empati kurabilmek için diğer iletişim becerileriyle birlikte kullanılmalı,
- Öğrencileriyle kuracağı empati ilişkisinin sınıf yönetimini doğrudan etkileyeceğini bilmeli,
- Empati sürecinde nazik olmalı, Empati sürecinde yapması gerekenleri bilmeli ve deneyimlemeye açık olmalı.

Son yıllarda empati kavramının sınıf içinde kullanımı ile ilgili yapılan araştırmalar da empati kavramının sınıf içinde kullanımının önemini vurgulamaktadır. Empati kavramı bir öğretim yöntemi olarak önerilmekte ve kullanılmaktadır (Ersoy & Köşger, 2016).

2.10 Sporda Empati Kurma Becerisinin Önemi

Egzersiz ve spor kavramı içerisinde bulunan rekabet empatik duygular ile yer yer soğuk duyguların belirmesine sebebiyet verebilmektedir. Spor yapan kişilerin sahip oldukları kazanma hırsı kimi zaman insanların empatik duygulardan mahrum kalmasına neden olabilmektedir. Yeteri kadar bilgi, beceri ve yetkinliğe sahip olan bireyler için bu

duygu hızlı bir biçimde uygulamaya dönüşebilmektedir. Takım içerisindeki birliktelik uyum ve düzen anlayışı yüksek olan sporcuların empatik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum takımların empati düzeyleri ile sporcu kişilerin empatik eğilimleri arasında doğru orantı oluşturmaktadır. Takımın başarı düzeyini artıran faktörlerden bir tanesi empatik eğiliminin yüksek olmasıdır (Dorak & Vurgun, 2004).

Spor açısından bilinmesi gereken önemli bir uygulama ise kendimizi rakibimizin yerine koyarak, onun düşünce ve duygularının hissedilmeye çalışılması, fiziksel aktivite içerisinde bulunulması, gibi uygulamaların oluşturulması gerektiğidir. Buradaki odak nokta karşımızdaki kişi ya da kişilerin ne hissettiklerini daha iyi anlamak ve bu yönde anlayış geliştirilmesine ortam hazırlamaktır. Anlayış kavramı, insanların saldırganca davranışlardan uzak durmasını sağlayan, ön yargıların yıkılmasına fırsat veren içsel ve imgesel bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Beden eğitimi dersleri içerisinde empatik davranış ve alıştırmalara zemin hazırlayacak farklı durumlar sürekli göz önünde bulundurulmalıdır. (Shields & Bredemeier, 1994).

Spor da müsabaka ve yarışma ortamlarında başarılı olunabilmesi yönüyle, sporcu ve katılımcıların empatik eğilim içinde olmaları onları başarıya ulaştıran faktörler içerisinde yer aldığı değerlendirilmektedir. Sporcuların yarışma içerisinde takım arkadaşlarına, rakibi olan oyunculara, kendilerine destekte bulunan taraftarlarına ve antrenörlerine yönelik empatik eğilim içerisinde bulunmaları takımlarının olumlu yönde beceri düzeyi ilerlemesine ve takım oyuncularının performanslarının artmasına olanak sağlayabilmektedir (Erkuş & Yakupoğlu, 2001). Empatinin duyarlılık üzerine etkilerini inceleyen bir çalışmada ise, bireysel spor dalları antrenörlerinin takım sporu antrenörlerinden diğerlerine göre fazlaca empatik eğilim içinde buldukları görülmüştür (Lorimer & Jowett, 2009). Rekabet içeren ve spor atmosferi dışarısında yer alan, beden eğitimi dersi aktiviteleri içerisinde de empati eğitimine gerekli önemin verilmesi gerektiği unutulmamalıdır (Shields & Bredemeier, 1994).

2.11. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.11.1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ülkemizde yapılan eleştirel düşünme ile ilgili çalışmaların incelenmesi yapılmıştır.

Özdemir (2005), “Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin hangi düzeyde olduğu cinsiyet, doğum yeri, anne ve baba

öğrenim durumu ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada survey modeli kullanmış ve veri toplama aracı olarak bir tutum ölçeği geliştirmiştir. Çalışmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 128 öğrenci oluşturmuştur. Toplanan verilerin analizi SPSS- 11 istatistik programında yorumlanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi açısından orta düzeyde oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumlarının cinsiyet, doğum yeri, anne baba öğrenim durumu ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Karadeniz (2006) 'in yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünceleri üzerindeki öğretmen davranışlarının etkisini hedefleyen araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre eleştirel düşünmeye daha fazla fayda; genel olarak da öğretmenlerin eleştirel düşünmeye olumlu baktığı fakat öğretim programının eleştirel düşünmeye engel sonucu görülmektedir.

Akar (2007) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde, 1., 2., 3 ve 4.sınıflarda öğrenim gören 224 sınıf öğretmeni adayını ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada öğretmen adayları olan üniversite öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki bağlantı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde farklılık oluşturmadığı, sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinde azalma olduğu, mezun olunan lise türünün ve ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının ilerleyen bilimsel becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki bağlantı araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur: 1. Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeylerinin az olduğu bulunmuştur. 2. Sınıf öğretmeni adaylarının kadın ve erkek olmaları eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. 3. Mezun olunan lise türü eleştirel düşünme eğilimleri açısından anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Gülveren (2007) eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme güçlerini ve bu gücü etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçladığı bir tez hazırlamıştır. Veriler Cornell Eleştirel Düşünme Testi ile 1302 öğrenciden toplanmıştır. Çalışma sonucuna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme

becerileri yeterli seviyede değildir. Öğrencilerin eleştirel düşünme güçleri kadın öğrenciler ve birinci öğretim öğrencileri lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğrenim görülen bölüm, anne-baba iş ve eğitim düzeyi, yaş ve sınıf düzeyi eleştirel düşünme gücünü farklılaştıran etkenler değildir. Ayrıca akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme güçleri diğer öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Gülveren (2007) öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini ölçmek için farklı ölçme araçlarının geliştirilmesini önermektedir.

Zayıf (2008) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimi farklı demografik özelliklere göre incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. 502 öğretmen adayının örneklem olarak seçilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin az olduğu, sonuca göre eğilim düzeyinin mezun olunan lise türüne ve akademik başarıya göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Ayrıca Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinden daha yüksektir. Üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları ile birinci sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında eleştirel düşünme eğilimleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Kısacası üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet, eğitim görülen bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Erkmen (2007)'e göre Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören katılımcıların empatik eğilimlerinin sporda seçtikleri lider davranışları ile karşılaştırılması adlı çalışmasında toplamda 361 öğrenci katılım göstermiştir ve tüm öğrencilere Empatik eğilim ölçeği ile Spor için liderlik ölçeği uygulanmıştır. Bulgular doğrultusunda ise; cinsiyet değişkeni yönüyle bakıldığında empatik eğilim skorları arasında bir fark bulunmazken tercih edilen lider davranışları alt basamaklarında ise sosyal katkı, demokratik davranış, otoriter hareketler alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Yaş parametresine göre empatik skorlar ve tercih edilen liderlik alt boyutlarında arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bölüm bazında ise empatik eğilim puanları açısından bir farklılık görülmezken, tercih edilen liderlik tepkileri alt boyutlarında ise demokratik tutum ve olumlu sonuç bildirme alt boyutlarında anlamlı

bir fark gözlemlenmiştir. Yapılan branşa göre ise empatik eğilim puanları arasında analiz açısından anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır, demokratik tutum ve olumlu geribildirim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Saçlı (2008)'nin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük ve Rekreasyon bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme seviyelerinin belirlenmesi isimli araştırmasında toplam örneklem için 1394 kişiye, Watson-Glaser eleştirel düşünme eğilimi ölçeği kullanılmıştır. Bulguların çıktığı sonuçlarına bakıldığında ise; öğrencilerin genel olarak optimum düzeyde eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları gözlemlenmiş; eleştirel düşünme düzeyinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur.

Ekinci (2009)'nin Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi adlı araştırmasına örneklem başlığı altında toplamda 671 kişi katılım göstermiştir. Bu kişilere bilgileri toplama aracı olarak California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve EEÖ kullanılmıştır. Araştırma verileri doğrultusunda ise adayların eleştirel düşünme ve empatik eğilim arasında pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu; öğretmen adaylarının eğitim aldıkları program, sınıf seviyesi, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Çetin (2014)'in yaptığı çalışmada Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Rekreasyon, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük bölümlerinde öğrenim gören toplam 630 öğrencinin eleştirel düşünme seviyeleri incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda: Öğrencilerin orta seviyede bir eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve bölüm değişkenleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Beden Eğitimi Spor Yüksekokulunda (BESYO) ve fen fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve empati kurma düzeylerini incelemeyi amaçlayan Erduran (2018) 673 üniversite öğrencisi ile betimsel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın verilerini Empatik Eğilim Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile toplayan Erduran (2018) üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyet ve spor yapma durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak eleştirel düşünme eğilimi kitap okuma alışkanlığı ve öğrenim görülen fakülte değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğrenim görülen fakülte değişkeni sadece tek bir alt boyutta eleştirel düşünme eğilimlerini etkilerken diğer alt

boyutları etkilememektedir. Esneklik alt boyutunda fen fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri BESYO’da okuyan öğrencilere kıyasla daha olumludur. Ayrıca sıklıkla kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üstbiliş, esneklik ve sistematiklik alt boyutlarında nadiren kitap okuyan ve hiç kitap okumayan öğrencilere kıyasla istatistiki olarak daha olumludur. Azim ve sabır ile açık fikirlilik alt boyutlarında ise kitap okuma alışkanlığı öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Buna ek olarak üniversite öğrencilerinin empati kurma düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Şahin (2018) spor lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati kurma eğilimlerini çeşitli değişkenlerden açısından incelediği bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Tarama modelinde çalışmanın örneklemini 460 lise öğrencisi oluştururken, veriler UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri katılım alt boyutunda kadınların lehine cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik alt boyutunda farklılaşmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri yaş, öğrenim görülen sınıf düzeyi, spor branş türü, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Buna ek olarak öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile empati kurma eğilimleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.11.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde yurtdışında yapılan eleştirel düşünme ile ilgili çalışmaların incelenmesi yapılmıştır.

Leaver-Dunn, Harrelson, Martin ve Wyatt (2002)’nin yaptıkları çalışmada spor hekimliği öğrencilerinde sporcu sağlığı ve eleştirel düşünme eğilimleri adlı çalışmasına ‘athletic training’ öğrencileri katılım göstermiştir. Sonuçlar ışığında ise yaş, ırk, başarı puanı, cinsiyet arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ortalama değerler ele alındığında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta seviyede çıktığı gözlemlenmiştir.

Loken (2005)’in Antrenörlük bölümünde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneği adlı çalışmasına sporcu sağlığında öğrenim gören öğrenciler katılmıştır.

Bulgular dâhilinde ise cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme eğiliminde fark yaratmadığı sonucunu elde etmiştir.

Kamla ve Lindauer (2002) tarafından yapılan, spor yapan ve yapmayan farklı bölümlerin oluşturduğu araştırmaya 535 öğrenci katılmıştır. Bulgulara bakıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Eleştirel eğilim açınsındansa cinsiyet grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Spor eğitimi almayan ile alan öğrencilere göre sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin spor yapmaları ve yapmamaları öğrencilerin eleştirel eğilim düzeyleri ve saldırganlık alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Swiger'in (2005) "Antrenörlük Bölümü Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi" adlı araştırmasında sonuç olarak sınıf seviyelerine göre eleştirel düşünme düzeylerinin arasında ayırmaksızın en fazla eleştirel düşünme puanlarının ikinci sınıfa ait olduğu görülmüştür. Antrenörlük bölümü öğrencilerinin, diğerlerinden daha fazla eleştirel düşünce zorluklarına uzmanlaştıkları söylenmiştir. İkinci sınıftaki öğrencilerin etkili eleştirel düşünme zorlukları, biçimsel pratikler sürecinin o süreçte ortaya çıkmasına dayanmıştır. Antrenörlük bölümü öğrencisi olmayanlar yaklaşık puanları tek başına ele alındığı zaman birinci, ikinci ve üçüncü sınıf süresince değişiklik görülmediği görülmüştür. Dördüncü sınıfta apaçık bir artış görülmüştür. Bu sonuçlar göre eleştirel düşünmenin bazı zamanlarda fazla değişiklik görülmediği fakat ek olarak eğitim pratikleri ve yetkinliklerin değişebileceği kaynaklar doğrultusunda paralellik görülmüştür.

2.11.3. Empati ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ülkemizde yapılan empatik düşünme ile ilgili çalışmaların incelenmesi yapılmıştır.

Dökmen (1988) yılında empati ile psikodramayı yeni bir modele uyarlama amacıyla buna uygun bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya üniversite 1. sınıf öğrencilerinin katılımıyla psikodrama gösterimi düzenlenmiştir. 32 hafta uygulama yapılmıştır. Dökmen çalışmasında "Empatik Beceri Ölçeği-B Formu" ve "Empatik Eğilim Ölçeği"ni kullanılmıştır. Elde edilen verilen sonucuna göre öğrencilerin empati kurma becerisi gelişmiştir ancak psikodramanın empati kurma eğilimi üzerinde etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir.

Öztürk ve diğerleri (2004), 'Çalıştırıcı ve Hakemlerin Empatik Düzeylerinin Araştırılması' isimli çalışmasında bireysel ve takım sporları açısından empati puan

ortalamalarında ciddi bir farklılık bulunamazken cinsiyet açısından önemli bir farklılık bulunmuştur. Kadınların erkeklere göre daha fazla empatik yaklaşıma sahip oldukları aynı zamanda meslek ve eğitim durumuna empatik yaklaşımın etkilemediği sonucuna varılmıştır. Ne düzeyde spor yapıldığı ile duygudaşlık arasında farklılığa rastlanmıştır.

Balçıkkanlı'nın (2009) "Beden eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Profesyonel Futbolcuların Fair Play'e Yönelik Davranışları ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasına 130 katılımcı katılmıştır. Verileri toplama aracı olarak "Kişilerarası Tepkisellik İndeksi ile birlikte Çok Boyutlu Sportmenlik Yönelimi Ölçeği" ve "Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre empatik düşünme ve bakış açısı düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir bağ vardır. Futbolcularda empatik düşünme seviye durumu arttıkça sporda sorumluluğa sadakat, toplumsal normlara uyum, kurallara ve yönetime hürmet seviyeleri anlamlı olarak artmaktadır.

Arslanoğlu (2012)'nin 'Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Saldırganlık İlişkisi ve Empatik Eğilim Düzeylerinin Araştırılması' adlı çalışmada toplam olarak araştırmaya gönüllü olarak 993 kişi katılım göstermiştir. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları ise, Saldırganlık envanteri ve empatik eğilim ölçeği esas alınarak çalışma planlanmıştır. Çalışmanın çıktıları değerlendirildiğinde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla empati yapabilme düzeylerinin anlamlı derece farklılaştığı bulunmuştur, öğretmenlik bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin daha yüksek empatik eğilim puanlarına sahip olduğu da araştırmaya çıktıları sonucunda elde edilmiştir.

Kırımoğlu ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmaya spor yapan ve yapmayan farklı bölümlerin oluşturduğu araştırmaya 535 öğrenci katılmıştır. Bulgulara bakıldığında, öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Empatik eğilim açınsındansa empati ile cinsiyet grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Spor eğitimi almayan ile alan öğrencilere göre sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin spor yapmaları ve yapmamaları öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varıldığını göstermektedir.

Ekinci (2009)'nin Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi' adlı araştırmasına örneklem başlığı altında toplamda 671 kişi katılım göstermiştir. Veri toplama aracı olarak California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve EEÖ kullanılmıştır. Araştırma verileri doğrultusunda ise adayların eleştirel düşünme

ve empatik eğilim arasında pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu; öğretmen adaylarının eğitim aldıkları program, sınıf seviyesi, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Özen (2015) yılında yapılan araştırma sınıf öğretmenlerinin empati eğilim düzeylerini ve empati eğilimlerine dair görüş ve düşüncelerinin belirlenmesini içerir. Çalışmaya Aydın-Efeler de görev yapmakta olan 289 öğretmen katılmıştır. Analizler sonucunda, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin empati eğilim düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin empati eğilimleri ve hizmet içi eğitime katılma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

2.11.4. Empati ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde yurtdışında yapılan empati ile ilgili çalışmaların incelenmesi yapılmıştır.

Warner (1984) yılında beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerini sınıf, cinsiyet, sınıf, yaş ve spor yapma seviyeleri gibi değişkenlere göre farklı sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin bu değişkenler açısından önemli bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Warner, beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim kurmalarında empatiyi kullanmaları gerektiğini ve özellikle Amerika'da iletişim becerileri eğitimine önem verildiğini vurgulamaktadır.

Pressier (1990), kimlik, benlik saygısı ve empatiye bağlı ergen sosyal davranışlarını üzerinde araştırma yapılmıştır. Verilerin sonuçlarına bakıldığında empati ve sosyal tepki verme arasında yüksek korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan erkeklerin aldıkları puanlara göre kadınların empatinin zihinsel ve sosyal tepki vermeden ve duyuşsal yönlerinden aldıkları puanlar anlamlılık içermektedir.

Kalliopuska (1992), iki farklı empati eğitim programının, çocukların prososyal davranışlarına ve empatik becerilerine etkisi üzerinde çalışmıştır. Örneklem kısmını 6-7 yaşlarındaki 62 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmaya iki deney ve iki kontrol grubu oluşturmuştur. Birinci grupta bulunan çocuklara bedensel egzersiz, resim çizme ve müziği içeren bir empati programı uygulandığı görülmektedir. Çocuklara dinletilen müzik, hastalanan ayı ve küçük kuşun arasında olan dostluğu anlatan bir çocuk şarkısıdır. Çocuklar şarkıyı dinlerken aynı zamanda şarkının sözlerine uygun olarak canlandırmalar

yapmışlardır. Resim çizerken de yine şarkının içeriğine uygun çizimler yaptıkları görülmektedir. İkinci gruptaki çocuklara verilen eğitimde rol oynama ve hikayelerden yararlanıldığı görülmektedir. Örnek olarak okulda bir hayvanın ilk günüyle alakalı bilgi veren bir hikâye anlatılarak hikâyede çocukların öğretmen veya öğrenci olarak rol üstlenmeleri sağlanmıştır. Kontrol grubundaki üçüncü ve dördüncü gruptaki çocuklara herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Veri toplamada Feschbach ve Roe'nin empati ölçeği uygulanmıştır. Empati eğitim programı haftada iki saat, toplamda dört ay boyunca devam edilmiştir. Çalışma sonucunda, empati eğitiminde her hafta eğitim grubunun da etkili olduğu görülürken, ikinci eğitim grubunda uygulanan eğitim programının birinci gruba göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kalliopuska (1992) empati seviyelerinin farklılık gösterdiği Finlandiyalı beyzbol sporcularının benlik değerleri ile narsistik düzeylerinin belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre empati düzeyi yüksek çıkan sporcuların benlik değerlerinin de fazla olduğu bulunmuştur. Takım sporlarıyla uğraşan sporcuların benlik değerlerinin fazla çıkması sebebi ile kendileriyle daha sevimli ve hoşgörülü oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca takım sporlarıyla uğraşan sporcuların benlik değerlerinin fazla bulunması sebebiyle empatik oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Eisenberg ve Mc Wolly (1993), anneler ile ergenlerin empati ile ilgili özellikleri ve sosyalleşme durumlarını incelemişlerdir. Çalışma, 16 erkek ve 16 kadın ergenin bireysel üzüntü, sempati ve bilişsel görüş açısıyla annelerinin çocuk yetiştirme uygulamaları arasında olan bağlantıyı sekiz sene boyunca incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre empati düzeyine göre cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ottinowski (2000), empati eğitiminin akran kabulündeki etkisini incelemiştir. Çalışmayı üçüncü sınıf öğrencilerine uygularken, öğrencilerden sosyometrik bir formatla sevdikleri ve sevmedikleri arkadaşlarının isimleri yazmaları istenmiştir. Sosyometri uygulaması sonucunda tercih edilmeyen öğrencilere empati eğitimi verilmiştir. Bryant'ın Empati Ölçeğiyle eğitim öncesi ve sonrası çocukların empatik beceri seviyeleri ölçülmüş olup, öğrencilere verilen empati eğitimi Feschbach'in geliştirmiş olduğu programdan yararlanılarak hazırlanmıştır. Öğrencilere eğitimde, karşılarında bulunan insanın hangi duygu durumunda ve bu duygu durumunu nasıl anlayacaklarına ilişkin uygulamalar yaptırılırken, empatik tepki vermenin de öğretilmiş olduğu görülmektedir. Çocuklara empati eğitimi verildikten sonra ölçülen empati düzeylerinde anlamlı düzeyde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Loudin, Loukas ve Robinson (2003) 'un yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinde kaygı ve empatinin ilişkisini ve saldırganlığa etkilerini incelemişlerdir. Çalışmadaa, 300 üniversite öğrencisinin katıldığı ve çalışmanın sonucunda ise kaygının saldırganlığı arttırdığı, empatinin saldırganlığı azalttığı, saldırgan olan erkek öğrenciler ile daha fazla negatif değerlendirme korkusu olan öğrencilerin akranlarına göre daha fazla ilişkisel saldırganlık gösterdikleri Perspektif alma düzeyleri daha yüksek öğrencilerin yaşıtlarına göre daha az ilişkisel saldırganlık davranışı gösterdikleri sonuçlarına ulaştıkları görölmektedir.

Jonassen (2000), duygusal empatinin yüz ifadelerine oranla farklı düzeylerde gösterildiğini araştırmışlardır. Araştırma, karşıdaki insanla yüz yüze yapmış olduğu iletişimde mimiklerin empatideki rolünü araştırmayı hedeflemiştir. Bununla birlikte düşük ve yüksek duygusal empati seviyesine sahip insanların mimikleri kullanma sıklığının da araştırıldığı görölmektedir. Farklı empati düzeyine sahip 61 katılımcıya farklı zamanlarda duygusal yüz ifadesi bulunan üç farklı görsel gösterilmektedir. Çalışmadan elde edilen verilere göre, daha yüksek empati seviyesine sahip olanların gösterilen görsellere tepkilerinin anında olduğu görülürken, empati seviyesi daha düşük olan katılımcıların tepkilerinin anlık olmadığı sonucuna varılmıştır. Empati düzeyi düşük olan katılımcıların kızgın surat ifadesi olan görsellere tepkileri tebessüm etmek olmuştur.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel biçimde bir çalışmadır. Betimsel çalışma; bir değişkenin verilerinin toplanarak, sunumunun yapılması işlemidir (Büyüköztürk, 2010).

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun olan örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma grubu; 2020-2021 Eğitim-Öğretim dönemi Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü ile diğer öğretmenlik bölümlerinde (Resim, Müzik, Türkçe, Fen Bilgisi, Coğrafya, İngilizce, İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenliği) öğretim gören öğretmen adaylarından 203'ü kadın, 176'sı erkek toplam 379 öğrenci araştırma grubunda yer almaktadır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Çalışmanın problem cümlesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilim düzeylerine sporun etkisi var mıdır? Bu soruya cevap olarak çalışmanın amacı, beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile diğer bölümlerde (Resim, Müzik, Türkçe, Fen Bilgisi, Coğrafya, İngilizce, İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenliği) öğrenim gören öğretmen adayları arasında eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilim düzeylerine sporun etkisini incelemek, tüm boyutları ile belirlemek ve tespit etmektir, bunun için yapılacak ölçekler önceden belirlenmiştir Ölçme; birey ya da nesnelerin niteliklerinin uygun araçlar kullanılarak gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2007). Araştırma ile ilgili literatür taranıp yerli ve yabancı kaynaklara ulaşarak tezin kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

Araştırmanın örneklemini oluşturan Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına Kişisel Bilgi Formu, Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilen Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçe geçerlilik güvenilirliği yapılan UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen, bireylerin günlük yaşantıdaki empati kurabilme potansiyellerini ölçme amacıyla Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerinin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüm, sınıf, öğretim türü, ekonomik durumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, spor yapıp yapmadığı, hangi spor türü ile uğraştığı, kaç yıl spor yaptığı) ile ilgili bilgi toplamak ve araştırmanın konusu olan bağımsız değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından 12 sorudan oluşan kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

3.3.2 UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi

UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği, eleştirel düşünme eğilimini doğru şekilde ölçebilecek ve var olan ölçme araçlarında yer alan faktörlerden daha azına sahip olacak bir araca ihtiyaç duyulması nedeniyle, Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır (Facione, 1990).

Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçe geçerlilik güvenilirliği çalışmaları yapılan ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte eleştirel düşünce tutumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Ölçek üç alt boyuta ayrılmaktadır. Birinci alt boyut "Katılım" ikinci alt boyut "Olgunluk" ve üçüncü alt boyut "Yenilikçilik"tir. Ölçek 5'li Likert tiptedir ve ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

- Katılım Boyutu: Bu boyuta ölçekte yer verilmesinin sebebi kişilerin sahip oldukları yetenek ve becerilerden faydalanarak fikir yürütmeleri ve problemleri çözüme kavuşturmaları bunun yanı sıra bir olayla ilgili sonuca varmalarında katılım eğilimlerinin etkisinin olmasından kaynaklıdır. Bu sebepten ötürü kişi katılım eğilimine sahip ise, sahip olduğu beceri ve yeterlikleri öne sunmak

isteyecektir. Eleştirel düşünme sürecinde de beceriler ve yeterliklerle birlikte bir sonuca varma durumunun oluşturulmaya çalışılması bağli olarak ölçeğin toplam 11 madde (2,3,5,7,8,9,14,17,18,19,22) katılım boyutunu ölçmek amacıyla oluşturulmuştur (Kılıç & Şen, 2014).

- Bilişsel Olgunluk Boyutu: Bu boyuta ölçekte yer verilmesinin nedeni kişilerin karar alma süresi boyunca sahip oldukları eğilimlerin, ön sezilerin ve deneyimlerinin farkına varmadıklarından kaynaklıdır. Bu sebepten ötürü kişiler bilişsel olgunluk eğilimine sahip ise sorunların karışık olduğunu ve bu sorunların çözümünde tarafsızlık unsurunu es geçmemeleri gerektiğini bilecektir. Eleştirel düşünme sürecinde de ön sezilerin ve deneyimlerin tarafsızlık unsurunun etki ettiği düşünüldüğünde ölçeğin toplam 8 madde (1,13,16,20,24,25,26) bilişsel olgunluk boyutunu ölçmek amacıyla oluşturulmuştur (Kılıç & Şen, 2014).

- Yenilikçilik Boyutu: Bu boyuta ölçekte yer verilmesinin sebebi kişilerin münevver bir bakış açısına sahip olarak merak ve arzu içerisinde güncel bilgilere ihtiyacı olmasından kaynaklıdır. Bu sebepten kişi var olduğu inanç ve düşünceleri zıtlaşsa bile apaçık gerçeği öğrenme isteği duymaktadır. Eleştirel düşünme sürecinde de kişilerin yeniliğe açık olması ve isteklerinin bu süreçte ortaya koymasına bağli olarak ölçeğin toplam 7 madde (4,6,10,12,15,21,23) bilişsel olgunluk boyutunu ölçme amacıyla oluşturulmuştur (Kılıç & Şen, 2014).

Kullanılan ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık değerleri incelenmiştir. Buna göre UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği için Cronbach Alfa değeri 0,932; Katılım alt boyutu için 0,870, Bilişsel Olgunluk alt boyutu için 0,782 ve Yenilikçilik alt boyutu için ise 0,777'dir.

3.3.2. Empatik Eğilim Ölçeği

Empatik Eğilim Ölçeği, likert tipte bir ölçek olup Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir ve bireylerin rutin yaşantılarında empati kurma potansiyellerini ölçme hedefi içermektedir. Toplam 20 sorudan meydana gelen bu ölçekte her soruya 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. Toplam 100 puan üzerinden yapılacak değerlendirme sürecinde her bir sorudan en az 1 puan alınacağı için minimum 20 puan en fazla 5 puan alınabileceği için de maksimum 100 puan alınmaktadır. Değerlendirme sürecinde 1, 2, 4, 5, 9, 10, 14, 16, 17, 18, 19 ve 20. sorular doğrusal

şekilde; 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13 ve 15. sorular tersinden toplanmaktadır. Araştırma içerisinde beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve diğer öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin empati kurma potansiyellerinin incelenmesi ve açığa çıkarılması için bu ölçek tercih edilerek araştırma yürütülmüştür.

Kullanılan ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin Empatik Eğilim Ölçeği için Cronbach Alfa değeri 0,741; Empatik Eğilim alt boyutu için 0,854, Benmerkezcî Eğilim alt boyutu için 0,808, Sempatik Eğilim alt boyutu için ise 0,561'dir.

3.4 Verilerin Toplanması

Hazırlanan ölçekler, daha önceden gerekli izinleri alınan 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor, Resim, Müzik, Türkçe, Fen Bilgisi, Coğrafya, İngilizce, İlköğretim Matematik ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 379 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçeklerin cevaplandırılmasında dikkat edilecek noktalar açıklanmıştır. Öğrenciler, bireysel olarak Google Form anket yöntemi ile ölçekteki soruları cevaplandırmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Verilerin Analiz aşamasında şu işlemler gerçekleştirilmiştir; SPSS 22.0 programı ile yapılmış ve sonuçlar %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Analizlerde uygun test seçimi normallik testi sonucuna göre belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucu ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1/+1 aralığında olduğu görülmüş ve bu nedenle analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada ölçek puanlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için 2 gruplu değişkenlerde Bağımsız Örnek t-Testi, 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir. Ölçek puanlarının birbiri ile ilişkisi Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların özelliklerine ve araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Sayı ve Yüzde Dağılımları

Değişken	Kategori	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	203	53,6
	Erkek	176	46,4
Yaş	18-21	232	61,2
	22-25	126	33,2
	26 ve üzeri	21	5,5
Bölüm	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	98	25,9
	Diğer Bölümler	281	74,1
Sınıf	1. Sınıf	50	13,2
	2. Sınıf	120	31,7
	3. Sınıf	89	23,5
	4. Sınıf	120	31,7
Başarı Durumu	0-2,50	27	7,1
	2,51-3,00	86	22,7
	3,01-3,50	221	58,3
	3,51-4,00	45	11,9
Gelir Durumu	Düşük	29	7,7
	Orta	171	45,1
	Yüksek	179	47,2
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	257	67,8
	Lise	70	18,5
	Üniversite	52	13,7
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	203	53,6
	Lise	83	21,9
	Üniversite	93	24,5
Spor Yapma Durumu	Evet	263	69,4
	Hayır	116	30,6
Yapılan Spor Türü	Bireysel Sporlar	141	37,2
	Takım Sporları	112	29,6
	Hiçbiri	126	33,2
Spor Yapma Süresi	Hiç	126	33,2
	3 yıl ve daha az	120	31,7
	4-6 yıl	53	14,0
	7-9 yıl	42	11,1
	10 yıl ve üzeri	38	10,0

Araştırmaya katılan 379 katılımcının, 203'ü (%53,6) kadın, 176'sı (%46,4) erkektir; 232'si (%61,2) 18-21 yaşında, 126'sı (%33,2) 22-25 yaşında, 21'i (%5,5) 26 ve üzeri yaşadadır; 98'i (%25,9) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde, 281'i (%74,1) diğer bölümlerde öğrenim görmektedir; 50'si (%13,2) 1. sınıfta, 120'si (%31,7) 2. sınıfta, 89'u (%23,5) 3. sınıfta, 120'si (%31,7) 4. sınıfta öğrenimine devam etmektedir; 27'sinin (%7,1) not ortalaması 0-2,50 aralığında, 86'sının (%22,7) 2,51-3,00 aralığında, 221'inin (%58,3) 3,01-3,50 aralığında, 45'inin (%11,9) 3,51-4,00 aralığındadır; 29'u (%7,7) gelir durumunu düşük, 171'i (%45,1) orta, 179'u (%47,2) yüksek olarak belirtmiştir; 257'sinin (%67,8) anne eğitim durumu ilköğretim, 70'inin (%18,5) lise, 52'sinin (%13,7) üniversitedir; 203'ünün (%53,6) baba eğitim durumu ilköğretim, 83'ünün (%21,9) lise, 93'ünün (%24,5) üniversitedir; 263'ü (%69,4) spor yapmakta, 116'sı (%30,6) spor yapmamaktadır; 141'i (%37,2) bireysel sporlar yapmakta, 112'si (%29,6) takım sporları yapmakta, 126'sı (%33,2) hiçbirini yapmamaktadır; 126'sı (%33,2) hiç spor yapmamış, 120'si (%31,7) 3 yıl ve daha az yapmış, 53'ü (%14,0) 4-6 yıl arasında yapmış, 42'si (%11,1) 7-9 yıl arasında yapmış, 38'i (%10,0) 10 yıl ve üzerinde spor yapmıştır.

Tablo 4.2. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlar için İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçekler ve Alt Boyutları		k	Cronbach Alfa
UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği		25	0,932
	Katılım Alt Boyutu	11	0,870
Alt Boyutlar	Bilişsel Olgunluk Alt Boyutu	7	0,782
	Yenilikçilik Alt Boyutu	7	0,777
Empatik Eğilim Ölçeği		20	0,741
	Empatik Eğilim Alt Boyutu	9	0,854
Alt Boyutlar	Benmerkezci Eğilim Alt Boyutu	7	0,808
	Sempatik Eğilim Alt Boyutu	4	0,561

Kullanılan ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık değerleri incelenmiştir. Buna göre UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği için Cronbach Alfa değeri 0,932; Katılım alt boyutu için 0,870, Bilişsel Olgunluk alt boyutu için 0,782 ve Yenilikçilik alt boyutu için ise 0,777'dir. Empatik Eğilim Ölçeği için Cronbach Alfa değeri 0,741; Empatik Eğilim alt boyutu için 0,854, Benmerkezci Eğilim alt boyutu için 0,808, Sempatik Eğilim alt boyutu için ise

0,561'dir.

Tablo 4.3. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyutlar için Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler ve Alt Boyutları		Çarpıklık	Basıklık
UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği		-0,023	-0,433
Alt Boyutlar	Katılım Alt Boyutu	-0,093	-0,470
	Bilişsel Olgunluk Alt Boyutu	-0,106	-0,401
	Yenilikçilik Alt Boyutu	-0,029	-0,259
Empatik Eğilim Ölçeği		0,589	0,038
Alt Boyutlar	Empatik Eğilim Alt Boyutu	-0,365	0,125
	Benmerkezci Eğilim Alt Boyutu	-0,104	-0,409
	Sempatik Eğilim Alt Boyutu	-0,161	-0,189

Kullanılan ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Buna göre UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği için çarpıklık değeri -0,023, basıklık değeri -0,433; Katılım alt boyutu için çarpıklık değeri -0,093, basıklık değeri -0,470; Bilişsel Olgunluk alt boyutu için çarpıklık değeri -0,106, basıklık değeri -0,401 ve Yenilikçilik alt boyutu için ise çarpıklık değeri -0,029, basıklık değeri -0,259'dur. Empatik Eğilim Ölçeği için çarpıklık değeri 0,589, basıklık değeri 0,038; Empatik Eğilim alt boyutu için çarpıklık değeri -0,365, basıklık değeri 0,125, Benmerkezci Eğilim alt boyutu için çarpıklık değeri -0,104, basıklık değeri -0,409; Sempatik Eğilim alt boyutu için çarpıklık değeri -0,161, basıklık değeri -0,189'dur. Bu sonuçlara göre araştırmada kullanılan ölçekler ve alt boyutlar için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1/+1 aralığında olduğu görülmüş ve bu nedenle analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada ölçek puanlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için 2 gruplu değişkenlerde Bağımsız Örnek t-Testi, 3 ve daha fazla gruplu değişkenlerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir. Ölçek puanlarının birbiri ile ilişkisi Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 4.4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Boyut Puanlarına Dair Betimsel İstatistikler

Ölçekler ve Alt Boyutları	En Düşük Değer	En Büyük Değer	Ortalama	Standart Sapma
UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	64	125	97,11	13,50
Katılım Alt Boyutu	25	55	42,79	6,28
Bilişsel Olgunluk Alt Boyutu	16	35	27,22	4,15
Yenilikçilik Alt Boyutu	16	35	27,09	3,97
Empatik Eğilim Ölçeği	41	96	66,30	9,42
Empatik Eğilim Alt Boyutu	9	45	31,32	6,56
Benmerkezci Eğilim Alt Boyutu	7	35	20,98	5,69
Sempatik Eğilim Alt Boyutu	4	20	13,99	3,20

Elde edilen tamamlayıcı istatistiklere göre katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puan ortalaması 97,11, standart sapması 13,50'dir; en düşük puanı 64 ve en yüksek puanı 125'tir. Katılım alt boyutu puan ortalaması 42,79, standart sapması 6,28'dir; en düşük puanı 25 ve en yüksek puanı 55'tir. Bilişsel Olgunluk alt boyutu puan ortalaması 27,22, standart sapması 4,15'tir; en düşük puanı 16 ve en yüksek puanı 35'tir. Yenilikçilik alt boyutu puan ortalaması 27,09, standart sapması 3,97'dir; en düşük puanı 16 ve en yüksek puanı 35'tir.

Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puan ortalaması 66,30, standart sapması 9,42'dir; en düşük puanı 41 ve en yüksek puanı 96'dır. Empatik Eğilim alt boyutu puan ortalaması 31,32, standart sapması 6,56'dır; en düşük puanı 9 ve en yüksek puanı 45'tir. Benmerkezci Eğilim alt boyutu puan ortalaması 20,98, standart sapması 5,69'dur; en düşük puanı 7 ve en yüksek puanı 35'tir. Sempatik Eğilim alt boyutu puan ortalaması 13,99 standart sapması 3,20'dir; en düşük puanı 4 ve en yüksek puanı 20'dir.

Tablo 4.5. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Açısından Bağımsız Örnek t-Testi ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	T	Sd	P	
UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Kadın	203	98,09	13,93	1,527	377	0,128	
	Erkek	176	95,97	12,94				
Alt Boyutlar	Katılım	Kadın	203	42,98	6,41	0,644	377	0,520
		Erkek	176	42,56	6,14			
	Bilişsel Olgunluk	Kadın	203	27,81	4,17	2,995	377	0,003
		Erkek	176	26,54	4,03			
	Yenilikçilik	Kadın	203	27,30	4,18	1,066	377	0,287
		Erkek	176	26,86	3,72			

Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Örnek t-Testi sonucuna göre kadın katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları (\bar{x} Kadın=98,09) ile erkek katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları (\bar{x} Erkek=95,97) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(377) = 1,527$; $p > 0,05$. Kadın katılımcıların Katılım alt boyut puanları (\bar{x} Kadın=42,98) ile erkek katılımcıların Katılım alt boyut puanları (\bar{x} Erkek=42,56) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(377) = 0,644$; $p > 0,05$. Kadın katılımcıların Bilişsel Olgunluk alt boyut puanları (\bar{x} Kadın=27,81) ile erkek katılımcıların Bilişsel Olgunluk alt boyut puanları (\bar{x} Erkek=26,54) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $t(377) = 2,995$; $p < 0,01$. Kadın katılımcıların Yenilikçilik alt boyut puanları (\bar{x} Kadın=27,30) ile erkek katılımcıların Yenilikçilik alt boyut puanları (\bar{x} Erkek=26,86) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(377) = 1,066$; $p > 0,05$. Bu sonuçlara göre kadın katılımcıların Bilişsel Olgunluk alt boyut puanlarının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları, Katılım alt boyut puanları ve Yenilikçilik alt boyut puanları açısından ise cinsiyetler arası farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.6. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Açısından Bağımsız Örnek t-Testi ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	T	Sd	P	
Empatik Eğilim Ölçeği	Kadın	203	67,66	9,87	3,075	377	0,002	
	Erkek	176	64,73	8,64				
Alt Boyutlar	Empatik Eğilim	Kadın	203	32,07	6,17	2,418	377	0,016
		Erkek	176	30,45	6,90			
	Benmerkezci Eğilim	Kadın	203	20,85	5,77	-0,475	377	0,635
		Erkek	176	21,13	5,61			
	Sempatik Eğilim	Kadın	203	14,72	3,28	4,991	377	0,000
		Erkek	176	13,14	2,87			

Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Örnek t-Testi sonucuna göre kadın katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları (\bar{x} Kadın=67,66) ile erkek katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları (\bar{x} Erkek=64,73) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $t(377) = 3,075$; $p < 0,01$. Kadın katılımcıların Empatik Eğilim alt boyut puanları (\bar{x} Kadın=32,07) ile erkek katılımcıların Empatik Eğilim alt boyut puanları (\bar{x} Erkek=30,45) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $t(377) = 2,418$; $p < 0,05$. Kadın katılımcıların Benmerkezci Eğilim alt boyut puanları (\bar{x} Kadın=20,85) ile erkek katılımcıların Benmerkezci Eğilim alt boyut puanları (\bar{x} Erkek=21,13) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(377) = -0,475$; $p > 0,05$. Kadın katılımcıların Sempatik Eğilim alt boyut puanları (\bar{x} Kadın=14,72) ile erkek katılımcıların Sempatik Eğilim alt boyut puanları (\bar{x} Erkek=13,14) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $t(377) = 4,991$; $p < 0,001$. Bu sonuçlara göre kadınların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları, Empatik Eğilim ve Sempatik Eğilim alt boyut puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu; Benmerkezci Eğilim alt boyut puanları açısından ise cinsiyetler arası farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.7. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Yaş Grupları	N	\bar{X}	Ss	
UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	18-21	232	97,62	13,13	
	22-25	126	96,59	14,48	
	26 ve üzeri	21	94,57	11,51	
Alt Boyutlar	Katılım	18-21	232	43,01	6,13
		22-25	126	42,50	6,71
		26 ve üzeri	21	42,04	5,25
	Bilişsel Olgunluk	18-21	232	27,41	4,09
		22-25	126	27,11	4,31
		26 ve üzeri	21	25,80	3,53
	Yenilikçilik	18-21	232	27,19	3,85
		22-25	126	26,97	4,29
		26 ve üzeri	21	26,71	3,49

Tablo 4.8. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
UF/EMI	Gruplar Arası	230,246	2	115,123	0,630	0,533
	Gruplar İçi	68745,875	376	182,835		
	Toplam	68976,121	378			
Katılım	Gruplar Arası	33,127	2	16,564	0,418	0,658
	Gruplar İçi	14885,406	376	39,589		
	Toplam	14918,533	378			
Bilişsel Olgunluk	Gruplar Arası	51,978	2	25,989	1,512	0,222
	Gruplar İçi	6463,958	376	17,191		
	Toplam	6515,937	378			
Yenilikçilik	Gruplar Arası	7,294	2	3,647	0,229	0,795
	Gruplar İçi	5978,094	376	15,899		
	Toplam	5985,388	378			

Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının yaş açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanı açısından 18-21 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 18-21=97,62), 22-25 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 22-25=96,59) ile 26 ve üzeri yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 26 ve üzeri=94,57) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=0,630$; $p>0,05$. Katılım alt boyut puanı açısından 18-21 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 18-21=43,01), 22-25 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 22-25=42,50) ile 26 ve üzeri yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 26 ve üzeri=42,04) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=0,418$; $p>0,05$. Bilişsel Olgunluk alt boyut puanı açısından 18-21 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 18-21=27,41), 22-25 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 22-25=27,11) ile 26 ve üzeri yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 26 ve üzeri=25,80) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=1,512$; $p>0,05$. Yenilikçilik alt boyut puanı açısından 18-21 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 18-21=27,19), 22-25 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 22-25=26,97) ile 26 ve üzeri yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 26 ve üzeri=26,71) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=0,229$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları, Katılım alt boyut puanları, Bilişsel Olgunluk alt boyut puanları ve Yenilikçilik alt boyut puanlarında yaş grupları açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.9. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Yaş Grupları	N	\bar{X}	Ss
Empatik Eğilim Ölçeği	18-21	232	66,60	9,657
	22-25	126	65,80	9,206
	26 ve üzeri	21	66,00	8,414
Empatik Eğilim	18-21	232	31,52	6,383
	22-25	126	30,80	6,902
	26 ve üzeri	21	32,28	6,550
Alt Boyutlar	18-21	232	20,81	5,634
	22-25	126	21,45	5,664
	26 ve üzeri	21	20,04	6,599
Benmerkezci Eğilim	18-21	232	14,26	3,339
	22-25	126	13,54	3,005
	26 ve üzeri	21	13,66	2,476
Sempatik Eğilim	18-21	232	14,26	3,339
	22-25	126	13,54	3,005
	26 ve üzeri	21	13,66	2,476

Tablo 4.10. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Empatik Eğilim Ölçeği	Gruplar Arası	55,150	2	27,575	0,309	0,734
	Gruplar İçi	33555,346	376	89,243		
	Toplam	33610,496	378			
Empatik Eğilim	Gruplar Arası	62,864	2	31,432	0,728	0,483
	Gruplar İçi	16228,218	376	43,160		
	Toplam	16291,082	378			
Benmerkezci Eğilim	Gruplar Arası	52,371	2	26,185	0,806	0,447
	Gruplar İçi	12216,563	376	32,491		
	Toplam	12268,934	378			
Sempatik Eğilim	Gruplar Arası	44,677	2	22,339	2,195	0,113
	Gruplar İçi	3827,312	376	10,179		
	Toplam	3871,989	378			

Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının yaş açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanı

açısından 18-21 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 18-21=66,60), 22-25 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 22-25=65,80) ile 26 ve üzeri yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 26 ve üzeri=66,00) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=0,309$; $p>0,05$. Empatik Eğilim alt boyut puanı açısından 18-21 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 18-21=31,52), 22-25 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 22-25=30,80) ile 26 ve üzeri yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 26 ve üzeri=32,28) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=0,728$; $p>0,05$. Benmerkezci Eğilim alt boyut puanı açısından 18-21 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 18-21=20,81), 22-25 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 22-25=21,45) ile 26 ve üzeri yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 26 ve üzeri=20,04) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=0,806$; $p>0,05$. Sempatik Eğilim alt boyut puanı açısından 18-21 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 18-21=14,26), 22-25 yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 22-25=13,54) ile 26 ve üzeri yaş grubu katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 26 ve üzeri=13,66) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=2,195$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları, Empatik Eğilim alt boyut puanları, Benmerkezci Eğilim alt boyut puanları ve Sempatik Eğilim alt boyut puanlarında yaş grupları açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.11. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Bağımsız Örnek t-Testi ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Bölüm	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	P	
UF/EMI	Beden Eğitimi	98	97,11	12,674	-0,001	377	0,999	
	Diğer bölümler	281	97,11	13,809				
Alt Boyutlar	Katılım	Beden Eğitimi	98	42,96	6,002	0,325	377	0,745
		Diğer Bölümler	281	42,72	6,386			
	Bilişsel Olgunluk	Beden Eğitimi	98	26,92	4,051	-0,818	377	0,414
		Diğer Bölümler	281	27,32	4,188			
	Yenilikçilik	Beden Eğitimi	98	27,21	3,616	0,337	377	0,737
		Diğer Bölümler	281	27,05	4,103			

Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının öğrenim görülen bölüm açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Örnek t-Testi sonucuna göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları (\bar{x} Beden Eğitimi=97,11) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları (\bar{x} Diğer=97,11) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(377) = -0,001$; $p > 0,05$. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Katılım alt boyut puanları (\bar{x} Beden Eğitimi=42,96) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Katılım alt boyut puanları (\bar{x} Diğer=42,72) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir $t(377) = 0,325$; $p > 0,05$. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Bilişsel Olgunluk alt boyut puanları (\bar{x} Beden Eğitimi=26,92) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Bilişsel Olgunluk alt boyut puanları (\bar{x} Diğer=27,32) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir $t(377) = -0,818$; $p > 0,05$. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Yenilikçilik alt boyut puanları (\bar{x} Beden Eğitimi=27,21) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Yenilikçilik alt boyut puanları (\bar{x} Diğer=27,05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir $t(377) = 0,337$;

$p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanlarının, Katılım alt boyut puanlarının, Bilişsel Olgunluk alt boyut puanlarının ve Yenilikçilik alt boyut puanlarının öğrenim görülen bölüm açısından farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 4.12. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Bölüm Açısından Bağımsız Örnek t-Testi ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Bölüm	N	\bar{x}	Ss	T	Sd	P	
Empatik Eğilim Ölçeği	Beden Eğitimi	98	65,58	9,725	-0,883	377	0,378	
	Diğer bölümler	281	66,55	9,328				
Alt Boyutlar	Empatik Eğilim	Beden Eğitimi	98	30,85	7,569	-0,743	377	0,459
		Diğer Bölümler	281	31,48	6,182			
	Benmerkezci Eğilim	Beden Eğitimi	98	21,29	5,655	0,623	377	0,533
		Diğer Bölümler	281	20,87	5,717			
	Sempatik Eğilim	Beden Eğitimi	98	13,42	3,449	-2,042	377	0,042
		Diğer Bölümler	281	14,19	3,091			

Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının öğrenim görülen bölüm açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Örnek t-Testi sonucuna göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları (\bar{x} Beden Eğitimi=65,58) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları (\bar{x} Diğer=66,55) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $t(377) = -0,883$; $p>0,05$. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Empatik Eğilim alt boyut puanları (\bar{x} Beden Eğitimi=30,85) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Empatik Eğilim alt boyut puanları (\bar{x} Diğer=31,48) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir $t(377) = -0,743$; $p>0,05$. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Benmerkezci Eğilim alt boyut puanları (\bar{x} Beden Eğitimi=21,29) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Benmerkezci Eğilim alt boyut puanları (\bar{x} Diğer=20,87) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

gözlenmemiştir $t(377) = 0,623$; $p > 0,05$. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların Sempatik Eğilim alt boyut puanları (\bar{x} Beden Eğitimi=13,42) ile diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Sempatik Eğilim alt boyut puanları (\bar{x} Diğer=14,19) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir $t(377) = -2,042$; $p < 0,05$. Bu sonuçlara göre diğer bölümlerde öğrenim gören katılımcıların Sempatik Eğilim alt boyut puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcılardan daha yüksek olduğu, Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları, Empatik Eğilim alt boyut puanları ve Benmerkezci Eğilim alt boyut puanlarında ise öğrenim görülen bölüm açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.13. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Sınıf Düzeyleri	N	\bar{x}	Ss	
UF/EMI	1. Sınıf	50	96,40	13,878	
	2. Sınıf	120	98,51	13,145	
	3. Sınıf	89	94,28	13,178	
	4. Sınıf	120	98,10	13,779	
Alt Boyutlar	Katılım	1. Sınıf	50	42,56	6,158
		2. Sınıf	120	43,52	6,238
		3. Sınıf	89	41,53	6,081
		4. Sınıf	120	43,08	6,454
	Bilişsel Olgunluk	1. Sınıf	50	27,04	4,521
		2. Sınıf	120	27,55	3,951
		3. Sınıf	89	26,29	4,170
		4. Sınıf	120	27,66	4,110
	Yenilikçilik	1. Sınıf	50	26,80	4,025
		2. Sınıf	120	27,44	3,873
		3. Sınıf	89	26,44	3,828
		4. Sınıf	120	27,35	4,152

Tablo 4.14. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
UF/EMI	Gruplar Arası	1094,586	3	364,862	2,016	0,111
	Gruplar İçi	67881,536	375	181,017		
	Toplam	68976,121	378			
Katılım	Gruplar Arası	217,009	3	72,336	1,845	0,139
	Gruplar İçi	14701,524	375	39,204		
	Toplam	14918,533	378			
Bilişsel Olgunluk	Gruplar Arası	115,246	3	38,415	2,251	0,082
	Gruplar İçi	6400,691	375	17,069		
	Toplam	6515,937	378			
Yenilikçilik	Gruplar Arası	64,182	3	21,394	1,355	0,256
	Gruplar İçi	5921,206	375	15,790		
	Toplam	5985,388	378			

Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyi açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 1. Sınıf=96,40), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 2. Sınıf=98,51), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3. Sınıf=94,28) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4. Sınıf=98,10) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,375)=2,016$; $p>0,05$. Katılım alt boyut puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 1. Sınıf=42,56), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 2. Sınıf=43,52), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3. Sınıf=41,53) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4. Sınıf=43,08) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,375)=1,845$; $p>0,05$. Bilişsel Olgunluk alt boyut puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 1. Sınıf=27,04), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 2. Sınıf=27,55), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3. Sınıf=26,29) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4. Sınıf=27,66) arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,375)=2,251$; $p>0,05$. Yenilikçilik alt boyut puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 1. Sınıf=26,80), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 2. Sınıf=27,44), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3. Sınıf=26,44) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4. Sınıf=27,35) arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,375)=1,845$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları, Katılım alt boyut puanları, Bilişsel Olgunluk alt boyut puanları ve Yenilikçilik alt boyut puanlarında öğrenim görülen bölüm açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.15. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Sınıf Düzeyleri	N	\bar{x}	Ss	
Empatik Eğilim Ölçeği	1. Sınıf	50	66,66	9,440	
	2. Sınıf	120	65,98	8,744	
	3. Sınıf	89	66,08	10,186	
	4. Sınıf	120	66,64	9,603	
Empatik Eğilim	1. Sınıf	50	31,46	6,227	
	2. Sınıf	120	31,56	6,433	
	3. Sınıf	89	31,14	6,983	
	4. Sınıf	120	31,15	6,584	
Alt Boyutlar	Benmerkezci Eğilim	1. Sınıf	50	20,62	5,692
		2. Sınıf	120	20,85	5,903
		3. Sınıf	89	21,14	5,709
		4. Sınıf	120	21,15	5,538
Sempatik Eğilim	1. Sınıf	50	14,58	2,997	
	2. Sınıf	120	13,56	3,296	
	3. Sınıf	89	13,79	3,170	
	4. Sınıf	120	14,32	3,173	

Tablo 4.16. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıf Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Empatik Eğilim Ölçeği	Gruplar Arası	36,437	3	12,146	0,136	0,939
	Gruplar İçi	33574,059	375	89,531		
	Toplam	33610,496	378			
Empatik Eğilim	Gruplar Arası	14,102	3	4,701	0,108	0,955
	Gruplar İçi	16276,979	375	43,405		
	Toplam	16291,082	378			
Benmerkezci Eğilim	Gruplar Arası	14,761	3	4,920	0,151	0,929
	Gruplar İçi	12254,173	375	32,678		
	Toplam	12268,934	378			
Sempatik Eğilim	Gruplar Arası	55,658	3	18,553	1,823	0,142
	Gruplar İçi	3816,331	375	10,177		
	Toplam	3871,989	378			

Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 1. Sınıf=66,66), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 2. Sınıf=65,98), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3. Sınıf=66,08) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4. Sınıf=66,64) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,375)=0,136$; $p>0,05$. Empatik Eğilim alt boyut puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 1. Sınıf=31,46), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 2. Sınıf=31,56), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3. Sınıf=831,14) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4. Sınıf=31,15) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,375)=0,108$; $p>0,05$. Benmerkezci Eğilim alt boyut puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 1. Sınıf=20,62), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 2. Sınıf=20,85), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3. Sınıf=21,14) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4. Sınıf=21,15) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,375)=0,151$; $p>0,05$. Sempatik Eğilim alt boyut

puanı açısından 1. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 1. Sınıf=14,58), 2. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 2. Sınıf=13,56), 3. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3. Sınıf=13,79) ile 4. Sınıftaki katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4. Sınıf=14,32) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,375)=1,823$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları, Empatik Eğilim alt boyut puanları, Benmerkezci Eğilim alt boyut puanları ve Sempatik Eğilim alt boyut puanlarında sınıf düzeyi açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.17. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Başarı Durumu Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Not Ortalaması	N	\bar{x}	Ss	
UF/EMI	0-2,50	27	100,44	14,259	
	2,51-3,00	86	96,12	14,464	
	3,01-3,50	221	97,07	12,919	
	3,51-4,00	45	97,17	14,144	
Katılım	0-2,50	27	44,00	6,621	
	2,51-3,00	86	42,33	6,748	
	3,01-3,50	221	42,83	6,011	
	3,51-4,00	45	42,71	6,569	
Alt Boyutlar	0-2,50	27	28,00	4,706	
	Bilişsel Olgunluk	2,51-3,00	86	26,82	4,501
		3,01-3,50	221	27,23	3,917
		3,51-4,00	45	27,46	4,288
Yenilikçilik	0-2,50	27	28,44	3,866	
	2,51-3,00	86	26,96	4,145	
	3,01-3,50	221	27,00	3,851	
	3,51-4,00	45	27,00	4,316	

Tablo 4.18. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Başarı Durumu Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
UF/EMI	Gruplar Arası	383,592	3	127,864	0,699	0,553
	Gruplar İçi	68592,530	375	182,913		
	Toplam	68976,121	378			
Katılım	Gruplar Arası	57,932	3	19,311	0,487	0,691
	Gruplar İçi	14860,601	375	39,628		
	Toplam	14918,533	378			
Bilişsel Olgunluk	Gruplar Arası	32,588	3	10,863	0,628	0,597
	Gruplar İçi	6483,348	375	17,289		
	Toplam	6515,937	378			
Yenilikçilik	Gruplar Arası	52,830	3	17,610	1,113	0,344
	Gruplar İçi	5932,557	375	15,820		
	Toplam	5985,388	378			

Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının başarı durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 0-2,50=100,44), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 2,51-3,00=96,12), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,01-3,50=97,07) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,51-4,00=97,17) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,375)=0,699$; $p>0,05$. Katılım alt boyut puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 0-2,50=44,00), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 2,51-3,00=42,33), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,01-3,50=42,83) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,51-4,00=42,71) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,375)=0,487$; $p>0,05$. Bilişsel Olgunluk alt boyut puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 0-2,50=28,00), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan

ortalamları (\bar{x} 2,51-3,00=26,82), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,01-3,50=27,23) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,51-4,00=27,46) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,375)=0,628$; $p>0,05$. Yenilikçilik alt boyut puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 0-2,50=28,44), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 2,51-3,00=26,96), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,01-3,50=27,00) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,51-4,00=27,00) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,375)=1,113$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları, Katılım alt boyut puanları, Bilişsel Olgunluk alt boyut puanları ve Yenilikçilik alt boyut puanlarında başarı durumu açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.19. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Başarı Durumu Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Not Ortalaması	N	\bar{x}	Ss	
Empatik Eğilim Ölçeği	0-2,50	27	65,66	8,325	
	2,51-3,00	86	64,80	9,253	
	3,01-3,50	221	67,04	9,656	
	3,51-4,00	45	65,91	9,149	
Alt Boyutlar	Empatik Eğilim	0-2,50	27	33,00	5,704
		2,51-3,00	86	31,02	6,602
		3,01-3,50	221	31,38	6,649
		3,51-4,00	45	30,57	6,576
	Benmerkezci Eğilim	0-2,50	27	18,92	6,498
		2,51-3,00	86	19,88	5,510
		3,01-3,50	221	21,47	5,617
		3,51-4,00	45	21,91	5,513
Sempatik Eğilim	0-2,50	27	13,74	2,968	
	2,51-3,00	86	13,89	3,217	
	3,01-3,50	221	14,18	3,289	
	3,51-4,00	45	13,42	2,848	

Tablo 4.20. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Başarı Durumu Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Empatik Eğilim Ölçeği	Gruplar Arası	334,760	3	111,587	1,258	0,289
	Gruplar İçi	33275,736	375	88,735		
	Toplam	33610,496	378			
Empatik Eğilim	Gruplar Arası	109,617	3	36,539	0,847	0,469
	Gruplar İçi	16181,465	375	43,151		
	Toplam	16291,082	378			
Benmerkezci Eğilim	Gruplar Arası	311,442	3	103,814	3,256	0,022
	Gruplar İçi	11957,492	375	31,887		
	Toplam	12268,934	378			
Sempatik Eğilim	Gruplar Arası	25,008	3	8,336	0,813	0,487
	Gruplar İçi	3846,981	375	10,259		
	Toplam	3871,989	378			

Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının başarı durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 0-2,50=65,66), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 2,51-3,00=64,80), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,01-3,50=67,04) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,51-4,00=65,91) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,375)=1,258$; $p>0,05$. Empatik Eğilim alt boyut puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 0-2,50=33,00), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 2,51-3,00=31,02), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,01-3,50=31,38) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,51-4,00=30,57) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,375)=0,847$; $p>0,05$. Benmerkezci Eğilim alt boyut puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 0-2,50=18,92),

2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 2,51-3,00=19,88), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,01-3,50=21,47) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,51-4,00=21,91) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(3,375)=3,256$; $p<0,05$. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların Benmerkezci Eğilim alt boyut puan ortalamalarının hem not ortalaması 3,01-3,50 arasında olan katılımcılardan hem de not ortalaması 3,51-4,00 arasında olan katılımcılardan daha düşük olduğu söylenebilir. Sempatik Eğilim alt boyut puanı açısından not ortalaması 0-2,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 0-2,50=13,74), 2,51-3,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 2,51-3,00=13,89), 3,01-3,50 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,01-3,50=14,18) ile 3,51-4,00 arasında olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3,51-4,00=13,42) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(3,375)=0,813$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları, Empatik Eğilim alt boyut puanları ve Sempatik Eğilim alt boyut puanlarında başarı durumu açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.21. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Gelir Durumu	N	\bar{x}	Ss	
UF/EMI	Düşük	29	93,65	15,026	
	Orta	171	97,38	13,705	
	Yüksek	179	97,41	13,056	
Alt Boyutlar	Katılım	Düşük	29	41,34	6,877
		Orta	171	42,87	6,156
		Yüksek	179	42,94	6,308
	Bilişsel Olgunluk	Düşük	29	26,48	5,054
		Orta	171	27,15	4,273
		Yüksek	179	27,41	3,875
	Yenilikçilik	Düşük	29	25,82	4,392
		Orta	171	27,36	4,121
		Yüksek	179	27,05	3,746

Tablo 22. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
UF/EMI	Gruplar Arası	375,636	2	187,818	1,029	0,358
	Gruplar İçi	68600,486	376	182,448		
	Toplam	68976,121	378			
Katılım	Gruplar Arası	66,264	2	33,132	0,839	0,433
	Gruplar İçi	14852,269	376	39,501		
	Toplam	14918,533	378			
Bilişsel Olgunluk	Gruplar Arası	23,241	2	11,620	0,673	0,511
	Gruplar İçi	6492,696	376	17,268		
	Toplam	6515,937	378			
Yenilikçilik	Gruplar Arası	59,182	2	29,591	1,877	0,154
	Gruplar İçi	5926,206	376	17,761		
	Toplam	5985,388	378			

Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının gelir durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Düşük=93,65), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Orta=97,38) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Yüksek=97,41) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=1,029$; $p>0,05$. Katılım alt boyut puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Düşük=41,34), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Orta=42,87) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Yüksek=42,94) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=0,839$; $p>0,05$. Bilişsel Olgunluk alt boyut puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Düşük=26,48), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Orta=27,15) ile gelir durumu yüksek olan

katılımcıların puan ortalamaları(\bar{x} Yüksek=27,41) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=0,673$; $p>0,05$. Yenilikçilik alt boyut puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Düşük=25,82), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Orta=27,36) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları(\bar{x} Yüksek=27,05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=1,877$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları, Katılım alt boyut puanları, Bilişsel Olgunluk alt boyut puanları ve Yenilikçilik alt boyut puanlarında gelir durumu açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.23. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Gelir Durumu	n	\bar{x}	Ss	
Empatik Eğilim Ölçeği	Düşük	29	62,82	10,402	
	Orta	171	65,48	9,134	
	Yüksek	179	67,65	9,363	
Alt Boyutlar	Empatik Eğilim	Düşük	29	28,13	7,684
		Orta	171	31,30	6,360
		Yüksek	179	31,85	6,453
	Benmerkezci Eğilim	Düşük	29	21,24	5,711
		Orta	171	20,11	5,929
		Yüksek	179	21,77	5,371
	Sempatik Eğilim	Düşük	29	13,44	3,621
		Orta	171	14,05	3,133
		Yüksek	179	14,02	3,202

Tablo 4.24. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Gelir Durumu Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Empatik Eğilim Ölçeği	Gruplar Arası	791,120	2	395,560	4,532	0,011
	Gruplar İçi	32819,377	376	87,286		
	Toplam	33610,496	378			
Empatik Eğilim	Gruplar Arası	344,837	2	172,418	4,065	0,018
	Gruplar İçi	15946,245	376	42,410		
	Toplam	16291,082	378			
Benmerkezci Eğilim	Gruplar Arası	242,901	2	121,451	3,797	0,023
	Gruplar İçi	12026,033	376	31,984		
	Toplam	12268,934	378			
Sempatik Eğilim	Gruplar Arası	9,491	2	4,746	0,462	0,630
	Gruplar İçi	3862,498	376	10,273		
	Toplam	3871,989	378			

Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının gelir durumu açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Düşük=62,82), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Orta=65,48) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Yüksek=67,65) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(2,376)=4,532$; $p<0,05$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre gelir durumu yüksek olan katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanlarının gelir durumu düşük olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Empatik Eğilim alt boyut puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Düşük=28,13), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Orta=31,30) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Yüksek=31,85) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(2,376)=4,065$; $p<0,05$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre hem gelir durumu yüksek olan katılımcıların hem de gelir durumu orta olan katılımcıların Empatik Eğilim alt boyut puanlarının

gelir durumu düşük olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Benmerkezci Eğilim alt boyut puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Düşük=21,24), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Orta=20,11) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Yüksek=21,77) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(2,376)=3,797$; $p<0,05$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre gelir durumu yüksek olan katılımcıların Benmerkezci Eğilim alt boyut puanlarının gelir durumu orta olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Sempatik Eğilim alt boyut puanı açısından gelir durumu düşük olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Düşük=13,44), gelir durumu orta olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Orta=14,05) ile gelir durumu yüksek olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Yüksek=14,02) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=0,462$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Sempatik Eğilim alt boyut puanlarında gelir durumu açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.25. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumu Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	Ss	
UF/EMI	İlköğretim	257	98,32	13,044	
	Lise	70	93,71	14,155	
	Üniversite	52	95,69	14,207	
Alt Boyutlar	Katılım	İlköğretim	257	43,27	6,029
		Lise	70	41,34	6,518
		Üniversite	52	42,34	6,947
	Bilişsel Olgunluk	İlköğretim	257	27,59	4,142
		Lise	70	26,44	4,292
		Üniversite	52	26,44	3,811
	Yenilikçilik	İlköğretim	257	27,45	3,814
		Lise	70	25,92	4,314
		Üniversite	52	26,90	4,069

Tablo 4.26. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarını Anne Eğitim Durumu Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
UF/EMI	Gruplar Arası	1292,214	2	646,107	3,589	0,029
	Gruplar İçi	67683,907	376	180,010		
	Toplam	68976,121	378			
Katılım	Gruplar Arası	217,607	2	108,804	2,783	0,063
	Gruplar İçi	14700,926	376	39,098		
	Toplam	14918,533	378			
Bilişsel Olgunluk	Gruplar Arası	109,924	2	54,962	3,226	0,041
	Gruplar İçi	6406,013	376	17,037		
	Toplam	6515,937	378			
Yenilikçilik	Gruplar Arası	130,490	2	65,245	4,190	0,016
	Gruplar İçi	5854,897	376	15,572		
	Toplam	5985,388	378			

Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının anne eğitim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanı açısından anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=98,32), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=93,71) ile üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=95,69) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(2,376)=3,589$; $p<0,05$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanlarının anne eğitim durumu lise olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Katılım alt boyut puanı açısından anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=43,27), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=41,34) ile üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=42,34) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=2,783$; $p>0,05$. Bilişsel Olgunluk alt boyut puanı

açısından anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=27,59), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=26,44) ile üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=26,44) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(2,376)=3,226$; $p<0,05$. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların Bilişsel Olgunluk alt boyut puanlarının anne eğitim durumu lise olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Yenilikçilik alt boyut puanı açısından anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=27,45), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=25,92) ile üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=26,90) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(2,376) = 4,190$; $p<0,05$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların Yenilikçilik alt boyut puanlarının anne eğitim durumu lise olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.27. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumu Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	Ss	
Empatik Eğilim Ölçeği	İlköğretim	257	66,88	9,451	
	Lise	70	64,55	9,142	
	Üniversite	52	65,80	9,558	
Alt Boyutlar	Empatik Eğilim	İlköğretim	257	31,79	6,339
		Lise	70	29,62	6,716
		Üniversite	52	31,26	7,184
	Benmerkezci Eğilim	İlköğretim	257	20,78	5,605
		Lise	70	21,77	5,561
		Üniversite	52	20,90	6,322
	Sempatik Eğilim	İlköğretim	257	14,29	3,201
		Lise	70	13,15	3,076
		Üniversite	52	13,63	3,181

Tablo 4.28. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumu Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Empatik Eğilim Ölçeği	Gruplar Arası	312,650	2	156,325	1,765	0,173
	Gruplar İçi	33297,846	376	88,558		
	Toplam	33610,496	378			
Empatik Eğilim	Gruplar Arası	259,030	2	129,515	3,038	0,049
	Gruplar İçi	16032,052	376	42,638		
	Toplam	16291,082	378			
Benmerkezci Eğilim	Gruplar Arası	53,418	2	26,709	0,822	0,440
	Gruplar İçi	12215,516	376	32,488		
	Toplam	12268,934	378			
Sempatik Eğilim	Gruplar Arası	79,135	2	39,568	3,922	0,021
	Gruplar İçi	3792,854	376	10,087		
	Toplam	3871,989	378			

Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının anne eğitim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanı açısından anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=66,88), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=64,55) ile üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=65,80) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=1,765$; $p>0,05$. Empatik Eğilim alt boyut puanı açısından anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=31,79), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=29,62) ile üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=31,26) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(2,376)=3,038$; $p<0,05$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların Empatik Eğilim alt boyut puanlarının anne eğitim durumu lise olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Benmerkezci Eğilim alt boyut puanı açısından anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=20,78), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=21,77) ile üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=20,90) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

gözlenmemiştir, $F(2,376)=0,822$; $p>0,05$. Sempatik Eğilim alt boyut puanı açısından anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=14,29), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=13,15) ile üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=13,63) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(2,376)=3,922$; $p<0,05$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların Sempatik Eğilim alt boyut puanlarının anne eğitim durumu lise olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.29. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	Ss	
UF/EMI	İlköğretim	203	97,67	12,931	
	Lise	83	94,87	14,602	
	Üniversite	93	97,88	13,664	
Alt Boyutlar	Katılım	İlköğretim	203	42,87	6,066
		Lise	83	42,06	6,752
		Üniversite	93	43,26	6,323
	Bilişsel Olgunluk	İlköğretim	203	27,43	4,029
		Lise	83	26,48	4,527
		Üniversite	93	27,41	4,033
	Yenilikçilik	İlköğretim	203	27,36	3,806
		Lise	83	26,33	4,194
		Üniversite	93	27,19	4,107

Tablo 4.30. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
UF/EMI	Gruplar Arası	533,085	2	266,543	1,464	0,233
	Gruplar İçi	68443,036	376	182,029		
	Toplam	68976,121	378			
Katılım	Gruplar Arası	66,885	2	33,442	0,847	0,430
	Gruplar İçi	14851,648	376	39,599		
	Toplam	14918,533	378			
Bilişsel Olgunluk	Gruplar Arası	58,588	2	29,294	1,706	0,183
	Gruplar İçi	6457,348	376	17,174		
	Toplam	6515,937	378			
Yenilikçilik	Gruplar Arası	63,293	2	31,646	2,009	0,136
	Gruplar İçi	5922,095	376	15,750		
	Toplam	5985,388	378			

Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının baba eğitim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanı açısından baba eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=97,67), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=94,87) ile üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=97,88) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=1,464$; $p>0,05$. Katılım alt boyut puanı açısından baba eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=42,87), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=42,06) ile üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=43,26) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=0,847$; $p>0,05$. Bilişsel Olgunluk alt boyut puanı açısından baba eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=27,43), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=26,48) ile

üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=27,41) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=1,706$; $p>0,05$. Yenilikçilik alt boyut puanı açısından baba eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=27,36), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=26,33) ile üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=27,19) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=2,009$; $p>0,05$.

Tablo 4.31. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	Ss	
Empatik Eğilim Ölçeği	İlköğretim	203	65,49	9,273	
	Lise	83	67,33	9,237	
	Üniversite	93	67,15	9,866	
Alt Boyutlar	Empatik Eğilim	İlköğretim	203	31,02	6,488
		Lise	83	31,30	6,805
		Üniversite	93	32,00	6,534
	Benmerkezci Eğilim	İlköğretim	203	20,36	5,469
		Lise	83	22,08	5,570
		Üniversite	93	21,36	6,158
	Sempatik Eğilim	İlköğretim	203	14,10	3,202
		Lise	83	13,95	3,403
		Üniversite	93	13,78	3,028

Tablo 4.32. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Empatik Eğilim Ölçeği	Gruplar Arası	287,301	2	143,650	1,621	0,199
	Gruplar İçi	33323,195	376	88,626		
	Toplam	33610,496	378			
Empatik Eğilim	Gruplar Arası	60,735	2	30,368	0,704	0,495
	Gruplar İçi	16230,347	376	43,166		
	Toplam	16291,082	378			
Benmerkezci Eğilim	Gruplar Arası	191,930	2	95,965	2,988	0,052
	Gruplar İçi	12077,004	376	32,120		
	Toplam	12268,934	378			
Sempatik Eğilim	Gruplar Arası	6,868	2	3,434	0,334	0,716
	Gruplar İçi	3865,122	376	10,280		
	Toplam	3871,989	378			

Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının baba eğitim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanı açısından baba eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=65,49), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=67,33) ile üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=67,15) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=1,621$; $p>0,05$. Empatik Eğilim alt boyut puanı açısından baba eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=31,02), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=31,30) ile üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=32,00) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=0,704$; $p>0,05$. Benmerkezci Eğilim alt boyut puanı açısından baba eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=20,36), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=22,08) ile üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=21,36) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

gözlenmemiştir, $F(2,376)=2,988$; $p>0,05$. Sempatik Eğilim alt boyut puanı açısından baba eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} İlköğretim=14,10), lise olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Lise=13,95) ile üniversite olan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Üniversite=13,78) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=0,334$; $p>0,05$.

Tablo 4.33. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Spor Yapma Durumu Açısından Bağımsız Örnek t-Testi ile Karşılaştırılması

	Spor Yapma	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	P	
UF/EMI	Evet	263	98,79	13,455	3,718	377	0,000	
	Hayır	116	93,29	12,886				
Katılım	Evet	263	43,63	6,199	4,032	377	0,000	
	Hayır	116	40,87	6,065				
Alt Boyutlar	Bilişsel Olgunluk	Evet	263	27,63	2,901	377	0,004	
		Hayır	116	26,30				3,961
	Yenilikçilik	Evet	263	27,52	3,933	3,213	377	0,001
		Hayır	116	26,12	3,925			

Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının spor yapma durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Örnek t-Testi sonucuna göre spor yapan katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları (\bar{x} Evet=98,79) ile spor yapmayan katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları (\bar{x} Hayır=93,29) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $t(377) = 3,718$; $p<0,001$. Katılım alt boyut puanı açısından spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Evet=43,63) ile spor yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hayır=40,87) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(377)=4,032$; $p<0,001$. Bilişsel Olgunluk alt boyut puanı açısından spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Evet=27,63) ile spor yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hayır=26,30) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(377)=2,901$; $p<0,01$. Yenilikçilik alt boyut puanı açısından spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Evet=27,52) ile spor yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hayır=26,12) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir,

F(377)=3,213; p<0,01. Bu sonuçlara göre spor yapan katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları, Katılım alt boyut puanları, Bilişsel Olgunluk alt boyut puanları ve Yenilikçilik alt boyut puanlarının spor yapmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.34. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Spor Yapma Durumu Açısından Bağımsız Örnek t-Testi ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Spor Yapma	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	p																																	
Empatik Eğilim Ölçeği	Evet	263	67,43	9,775	3,831	377	0,000																																	
	Hayır	116	63,75	8,066				Alt Boyutlar	Empatik Eğilim	Evet	263	32,01	6,506	3,119	377	0,002	Hayır	116	29,75	6,453	Benmerkezci Eğilim	Evet	263	21,15	5,862	0,889	377	0,374	Hayır	116	20,59	5,306	Sempatik Eğilim	Evet	263	14,25	3,152	2,432	377	0,015
Alt Boyutlar	Empatik Eğilim	Evet	263	32,01	6,506	3,119	377			0,002																														
		Hayır	116	29,75	6,453				Benmerkezci Eğilim		Evet	263	21,15	5,862	0,889	377	0,374	Hayır	116	20,59	5,306	Sempatik Eğilim	Evet	263	14,25	3,152	2,432	377	0,015	Hayır	116	13,39	3,240							
	Benmerkezci Eğilim	Evet	263	21,15	5,862	0,889	377			0,374																														
		Hayır	116	20,59	5,306				Sempatik Eğilim		Evet	263	14,25	3,152	2,432	377	0,015	Hayır	116	13,39	3,240																			
	Sempatik Eğilim	Evet	263	14,25	3,152	2,432	377			0,015																														
		Hayır	116	13,39	3,240																																			

Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının spor yapma durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Örnek t-Testi sonucuna göre spor yapan katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları (\bar{x} Evet=67,43) ile spor yapmayan katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları (\bar{x} Hayır=63,75) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, t(377) = 3,831; p<0,001. Empatik Eğilim alt boyut puanı açısından spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Evet=32,01) ile spor yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hayır=29,75) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, F(377)=3,119; p<0,01. Benmerkezci Eğilim alt boyut puanı açısından spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Evet=21,15) ile spor yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hayır=20,59) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, F(377)=0,889; p>0,05. Sempatik Eğilim alt boyut puanı açısından spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Evet=14,25) ile spor yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hayır=13,39) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, F(377)=2,432; p<0,05. Bu sonuçlara göre spor yapan katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları, Empatik Eğilim alt boyut puanları ve Sempatik Eğilim alt boyut puanlarının spor yapmayan katılımcılardan daha

yüksek olduğu, Benmerkezci alt boyut puanlarında ise spor yapma durumu açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.35. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yapılan Spor Türü Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Spor Türü	N	\bar{x}	Ss	
UF/EMI	Bireysel Sporlar	141	100,53	14,027	
	Takım Sporları	112	96,12	11,848	
	Hiçbiri	126	94,15	13,559	
Alt Boyutlar	Katılım	Bireysel Sporlar	141	44,19	6,583
		Takım Sporları	112	42,68	5,399
		Hiçbiri	126	41,30	6,360
	Bilişsel Olgunluk	Bireysel Sporlar	141	28,27	4,198
		Takım Sporları	112	26,68	3,874
		Hiçbiri	126	26,52	4,129
	Yenilikçilik	Bireysel Sporlar	141	28,06	3,991
		Takım Sporları	112	26,75	3,662
		Hiçbiri	126	26,32	4,045

Tablo 4.36. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yapılan Spor Türü Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
UF/EMI	Gruplar Arası	2864,011	2	1432,005	8,144	0,000
	Gruplar İçi	66112,111	376	175,830		
	Toplam	68976,121	378			
Katılım	Gruplar Arası	557,102	2	278,551	7,293	0,001
	Gruplar İçi	14361,431	376	38,195		
	Toplam	14918,533	378			
Bilişsel Olgunluk	Gruplar Arası	250,233	2	125,116	7,508	0,001
	Gruplar İçi	6265,704	376	16,664		
	Toplam	6515,937	378			
Yenilikçilik	Gruplar Arası	220,304	2	110,152	7,184	0,001
	Gruplar İçi	5765,084	376	15,333		
	Toplam	5985,388	378			

Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının yapılan spor türü açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanı açısından bireysel sporlar yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Bireysel=100,53), takım sporları yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Takım=96,12) ile hiçbirini yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiçbiri=94,15) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(2,376)=8,144$; $p<0,001$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre bireysel sporlar yapan katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanlarının hem takım sporları yapan hem de hiçbirini yapmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Katılım alt boyut puanı açısından bireysel sporlar yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Bireysel=44,19), takım sporları yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Takım=42,68) ile hiçbirini yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiçbiri=41,30) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(2,376)=7,293$; $p<0,01$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre bireysel sporlar yapan katılımcıların Katılım alt boyut puanlarının hiçbirini yapmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Bilişsel Olgunluk alt boyut puanı açısından bireysel sporlar yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Bireysel=28,27), takım sporları yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Takım=26,68) ile hiçbirini yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiçbiri=26,52) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(2,376)=7,508$; $p<0,01$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre bireysel sporlar yapan katılımcıların Bilişsel alt boyut puanlarının hem takım sporları yapan hem de hiçbirini yapmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Yenilikçilik alt boyut puanı açısından bireysel sporlar yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Bireysel=28,06), takım sporları yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Takım=26,75) ile hiçbirini yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiçbiri=26,32) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(2,376)=7,184$; $p<0,01$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre bireysel sporlar yapan katılımcıların Yenilikçilik

alt boyut puanlarının hem takım sporları yapan hem de hiçbirini yapmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.37. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yapılan Spor Türü Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Spor Türü	n	\bar{X}	Ss	
Empatik Eğilim Ölçeği	Bireysel Sporlar	141	67,14	9,652	
	Takım Sporları	112	67,32	9,903	
	Hiçbiri	126	64,46	8,501	
Alt Boyutlar	Empatik Eğilim	Bireysel Sporlar	141	31,61	6,644
		Takım Sporları	112	32,11	6,217
		Hiçbiri	126	30,29	6,694
	Benmerkezci Eğilim	Bireysel Sporlar	141	21,14	5,742
		Takım Sporları	112	21,28	5,877
		Hiçbiri	126	20,53	5,498
	Sempatik Eğilim	Bireysel Sporlar	141	14,38	3,322
		Takım Sporları	112	13,91	2,971
		Hiçbiri	126	13,62	3,234

Tablo 4.38. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yapılan Spor Türü Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Empatik Eğilim Ölçeği	Gruplar Arası	644,894	2	322,447	3,678	0,026
	Gruplar İçi	32965,602	376	87,674		
	Toplam	33610,496	378			
Empatik Eğilim	Gruplar Arası	216,137	2	108,068	2,528	0,081
	Gruplar İçi	16074,945	376	42,753		
	Toplam	16291,082	378			
Benmerkezci Eğilim	Gruplar Arası	38,903	2	19,451	0,598	0,550
	Gruplar İçi	12230,031	376	32,527		
	Toplam	12268,934	378			
Sempatik Eğilim	Gruplar Arası	38,925	2	19,463	1,909	0,150
	Gruplar İçi	3833,064	376	10,194		
	Toplam	3871,989	378			

Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının yapılan spor türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanı açısından bireysel sporlar yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Bireysel=67,14), takım sporları yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Takım=67,32) ile hiçbirini yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiçbiri=64,46) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(2,376)=3,678$; $p<0,001$. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre hem bireysel sporlar yapan katılımcıların hem de takım sporları yapan katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanlarının hiçbirini yapmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Empatik Eğilim alt boyut puanı açısından bireysel sporlar yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Bireysel=31,61), takım sporları yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Takım=32,11) ile hiçbirini yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiçbiri=30,29) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=2,528$; $p>0,05$. Benmerkezci Eğilim alt boyut puanı açısından bireysel sporlar yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Bireysel=21,14), takım sporları yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Takım=21,28) ile hiçbirini yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiçbiri=20,53) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=0,598$; $p>0,05$. Sempatik Eğilim alt boyut puanı açısından bireysel sporlar yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Bireysel=14,38), takım sporları yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Takım=13,91) ile hiçbirini yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiçbiri=13,62) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(2,376)=1,909$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Empatik Eğilim alt boyut puanları, Benmerkezci Eğilim alt boyut puanları ve Sempatik Eğilim alt boyut puanlarında yapılan spor türü açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.39. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Spor Yapma Süresi Açısından Betimsel İstatistikleri

		Spor Yapma Süresi	N	\bar{X}	Ss
UF/EMI		Hiç	126	94,15	13,559
		3 yıl ve daha az	120	99,55	13,312
		4-6 yıl	53	98,15	13,923
		7-9 yıl	42	98,61	12,993
		10 yıl ve üzeri	38	96,07	12,619
Katılım		Hiç	126	41,30	6,360
		3 yıl ve daha az	120	43,63	5,932
		4-6 yıl	53	43,11	6,775
		7-9 yıl	42	44,21	6,146
		10 yıl ve üzeri	38	43,02	5,888
Alt Boyutlar	Bilişsel Olgunluk	Hiç	126	26,52	4,129
		3 yıl ve daha az	120	28,25	4,100
		4-6 yıl	53	27,50	4,158
		7-9 yıl	42	26,73	3,895
		10 yıl ve üzeri	38	26,42	4,137
Yenilikçilik		Hiç	126	26,32	4,045
		3 yıl ve daha az	120	27,66	4,085
		4-6 yıl	53	27,52	3,846
		7-9 yıl	42	27,66	3,880
		10 yıl ve üzeri	38	26,63	3,372

Tablo 4.40. Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Spor Yapma Süresi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

Toplam Puan	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
UF/EMI	Gruplar Arası	2010,244	4	502,561	2,807	0,026
	Gruplar İçi	66965,877	374	179,053		
	Toplam	68976,121	378			
Katılım	Gruplar Arası	454,372	4	113,593	2,937	0,021
	Gruplar İçi	14464,161	374	38,674		
	Toplam	14918,533	378			
Bilişsel Olgunluk	Gruplar Arası	228,889	4	57,222	3,404	0,009
	Gruplar İçi	6287,048	374	16,810		
	Toplam	6515,937	378			
Yenilikçilik	Gruplar Arası	145,679	4	36,420	2,332	0,055
	Gruplar İçi	5839,708	374	15,614		
	Toplam	5985,388	378			

Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının spor yapma süresi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanı açısından hiç spor yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiç=94,15), 3 yıl ve daha az spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3 yıl=99,55), 4-6 yıl arasında spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4-6 yıl=98,15), 7-9 yıl arasında spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 7-9 yıl=98,61) ile 10 yıl ve üzerinde spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 10 yıl=96,07) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(4,374)=2,807$; $p<0,05$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 3 yıl ve daha az spor yapan katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanlarının hiç spor yapmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Katılım alt boyut puanı açısından hiç spor yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiç=41,30), 3 yıl ve daha az spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3 yıl=43,63), 4-6 yıl arasında spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4-6 yıl=43,11), 7-9 yıl arasında spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 7-9 yıl=44,21) ile 10 yıl ve üzerinde spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 10 yıl=43,02) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(4,374)=2,937$; $p<0,05$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 3 yıl ve daha az spor yapan katılımcıların Katılım alt boyut puanlarının hiç spor yapmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Bilişsel Olgunluk alt boyut puanı açısından hiç spor yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiç=26,52), 3 yıl ve daha az spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3 yıl=28,25), 4-6 yıl arasında spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4-6 yıl=27,50), 7-9 yıl arasında spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 7-9 yıl=26,73) ile 10 yıl ve üzerinde spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 10 yıl=26,42) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(4,374)=3,404$; $p<0,01$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 3 yıl ve daha az spor yapan katılımcıların Bilişsel Olgunluk alt boyut puanlarının hiç spor yapmayan katılımcılardan daha

yüksek olduğu söylenebilir. Yenilikçilik alt boyut puanı açısından hiç spor yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiç=26,32), 3 yıl ve daha az spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3 yıl=27,66), 4-6 yıl arasında spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4-6 yıl=27,52), 7-9 yıl arasında spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 7-9 yıl=27,66) ile 10 yıl ve üzerinde spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 10 yıl=26,63) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(4,374)=2,332$; $p>0,05$. Bu sonuçlara göre katılımcıların Yenilikçilik alt boyut puanlarında spor yapma süresi açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.41. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Spor Yapma Süresi Açısından Betimsel İstatistikleri

Toplam Puan	Spor Yapma Süresi	n	\bar{x}	Ss	
Empatik Eğilim Ölçeği	Hiç	126	64,46	8,501	
	3 yıl ve daha az	120	68,43	9,375	
	4-6 yıl	53	65,81	10,141	
	7-9 yıl	42	66,85	9,811	
	10 yıl ve üzeri	38	65,78	10,150	
Empatik Eğilim	Hiç	126	30,29	6,694	
	3 yıl ve daha az	120	32,18	5,568	
	4-6 yıl	53	31,66	7,316	
	7-9 yıl	42	32,80	6,537	
	10 yıl ve üzeri	38	29,92	7,473	
Alt Boyutlar	Benmerkezci Eğilim	Hiç	126	20,53	5,498
		3 yıl ve daha az	120	21,21	5,518
		4-6 yıl	53	20,43	6,326
		7-9 yıl	42	20,42	5,561
		10 yıl ve üzeri	38	23,13	5,882
Sempatik Eğilim	Hiç	126	13,62	3,234	
	3 yıl ve daha az	120	15,03	3,121	
	4-6 yıl	53	13,71	2,924	
	7-9 yıl	42	13,61	3,146	
	10 yıl ve üzeri	38	12,73	3,019	

Tablo 4.42. Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Spor Yapma Süresi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Karşılaştırılması

	Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Empatik Eğilim Ölçeği	Gruplar Arası	1008,156	4	252,039	2,891	0,022
	Gruplar İçi	32602,340	374	87,172		
	Toplam	33610,496	378			
Empatik Eğilim	Gruplar Arası	395,854	4	98,964	2,329	0,056
	Gruplar İçi	15895,228	374	42,501		
	Toplam	16291,082	378			
Benmerkezci Eğilim	Gruplar Arası	235,619	4	58,905	1,831	0,122
	Gruplar İçi	12033,315	374	32,175		
	Toplam	12268,934	378			
Sempatik Eğilim	Gruplar Arası	216,627	4	54,157	5,541	0,000
	Gruplar İçi	3655,363	374	9,774		
	Toplam	3871,989	378			

Katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının spor yapma süresi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucuna göre, Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanı açısından hiç spor yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiç=64,46), 3 yıl ve daha az spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3 yıl=68,43), 4-6 yıl arasında spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4-6 yıl=65,81), 7-9 yıl arasında spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 7-9 yıl=66,85) ile 10 yıl ve üzerinde spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 10 yıl=65,78) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(4,374)=2,891$; $p<0,05$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 3 yıl ve daha az spor yapan katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanlarının hiç spor yapmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Empatik Eğilim alt boyut puanı açısından hiç spor yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiç=30,29), 3 yıl ve daha az spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3 yıl=32,18), 4-6 yıl arasında spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4-6 yıl=31,66), 7-9 yıl arasında spor yapan katılımcıların

puan ortalamaları (\bar{x} 7-9 yıl=32,80) ile 10 yıl ve üzerinde spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 10 yıl=29,92) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(4,374)=2,329$; $p>0,05$. Benmerkezci Eğilim alt boyut puanı açısından hiç spor yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiç=20,53), 3 yıl ve daha az spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3 yıl=21,21), 4-6 yıl arasında spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4-6 yıl=20,43), 7-9 yıl arasında spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 7-9 yıl=20,42) ile 10 yıl ve üzerinde spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 10 yıl=23,13) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, $F(4,374)=1,831$; $p>0,05$. Sempatik Eğilim alt boyut puanı açısından hiç spor yapmayan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} Hiç=100,53), 3 yıl ve daha az spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 3 yıl=96,12), 4-6 yıl arasında spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 4-6 yıl=96,12), 7-9 yıl arasında spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 7-9 yıl=96,12) ile 10 yıl ve üzerinde spor yapan katılımcıların puan ortalamaları (\bar{x} 10 yıl=94,15) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir, $F(4,374)=5,541$; $p<0,001$. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 3 yıl ve daha az spor yapan katılımcıların Sempatik Eğilim Ölçeği toplam puanlarının hiç spor yapmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre katılımcıların Empatik Eğilim alt boyut puanları ve Benmerkezci Eğilim alt boyut puanlarında spor yapma süresi açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.43. Ölçekler ve Alt Boyutlar için Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		Empatik Eğilim Ölçeği	Empatik Eğilim	Benmerkezci Eğilim	Sempatik Eğilim
UF/EMI	r	0,382	0,442	-0,043	0,296
	p	0,000	0,000	0,400	0,000
	n	379	379	379	379
Katılım	r	0,394	0,443	-0,008	0,266
	p	0,000	0,000	0,883	0,000
	n	379	379	379	379
Bilişsel Olgunluk	r	0,346	0,388	-0,046	0,306
	p	0,000	0,000	0,372	0,000
	n	379	379	379	379
Yenilikçilik	r	0,315	0,399	-0,087	0,264
	p	0,000	0,000	0,090	0,000
	n	379	379	379	379

Katılımcıların UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği toplam ve alt boyut puanları arasındaki doğrusal ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucuna göre, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanı ve Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki gözlenmiştir ($r=-0,382$; $p<0,001$). UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanı ve Empatik Eğilim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,442$; $p<0,001$), Benmerkezci Eğilim alt boyut puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki ($r=-0,043$; $p>0,05$), Sempatik Eğilim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=0,296$; $p<0,001$) gözlenmiştir. Katılım alt boyut puanı ve Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,394$; $p<0,001$), Empatik Eğilim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,443$; $p<0,001$), Benmerkezci Eğilim alt boyut puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki ($r=-0,008$; $p>0,05$), Sempatik Eğilim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=0,266$; $p<0,001$) gözlenmiştir. Bilişsel Olgunluk alt boyut puanı ve Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,346$; $p<0,001$), Empatik Eğilim alt

boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,388$; $p<0,001$), Benmerkezci Eğilim alt boyut puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki ($r=-0,046$; $p>0,05$), Sempatik Eğilim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,306$; $p<0,001$) gözlenmiştir. Yenilikçilik alt boyut puanı ve Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=-0,315$; $p<0,001$), Empatik Eğilim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki ($r=0,399$; $p<0,001$), Benmerkezci Eğilim alt boyut puanı arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki ($r=-0,087$; $p>0,05$), Sempatik Eğilim alt boyut puanı arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf bir ilişki ($r=0,264$; $p<0,001$) gözlenmiştir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerinin eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerine sporun etkisi üzerindeki etkisi incelenmiş ve araştırma sonucundaki bulgular bu bölümde tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1 Tartışma

Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre; kadın katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Bu sonucun katılımcıların öğretmen adayı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Buna paralel olarak; Kaya (1997), McDonough (1997), Walsh ve Hardy (1999), Tokyürek (2001), Kürüm (2002), Leaver ve Dunm (2002), Loken (2005), Akar (2007), Gülveren (2007), Çetin (2008), Saçlı (2008), Ekinci (2009), Erdoğan (2012), Karademir (2013), Karalı (2012), Küçük ve Uzun (2013) ve Göbel (2013) tarafından yapılan araştırmalarda katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile katılımcıların cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öte yandan Kökdemir (2003), Gülveren (2007), Gürleyük (2008), Ay ve Akgöl (2008), Beşoluk ve Önder (2010), Kızıldaş (2011), Hazer (2011) ve Torun (2011) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği alt boyutlarının puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre; kadın katılımcıların 'Bilişsel Olgunluk' puanları ile erkek katılımcıların 'Bilişsel Olgunluk' puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Ayrıca kadın katılımcıların 'Katılım' puanlarının ve 'Yenilikçilik' puanlarının; erkek katılımcıların 'Katılım' ve 'Yenilikçilik' puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Zayıf (2008), Beşoluk ve Önder (2010), Hazer (2011) ve Uluçmar (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre eleştirel düşünme eğilimi 'Bilişsel Olgunluk',

'Katılım' ve 'Yenilikçi' alt boyut puan ortalamaları kadınların erkeklere oranla daha yüksek ortalama puanlarına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni eleştirel düşünme ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlara göre yapılan istatistiksel analiz bulguları doğrultusunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla toplam ve 'Bilişsel Olgunluk' alt boyut puanları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kadın öğretmen adaylarının anlamlı düzeyde farklılaşmalarına gerekçe olarak kendilerinden daha emin, iletişim düzeyleri yüksek ve bir yargıya varma eğilimlerin yanında problem çözmeye çalışırken gerçekleştirdikleri akıl yürütme süreçlerini daha iyi kullanabildikleri söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre toplam puanları incelendiğinde kadın katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Kadınların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları, erkeklerin Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanlarından yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak; Bozkurt (1997), Alver (1998), Yıldırım (2001), Erçoban (2003), Haşıl, Efe, ve Özkaya (2004), Toussaint ve Webb (2005), Rehber (2007), Erkmek (2007), Ekinci (2009), Erken (2009), Öztürk, Koparan, Solak (2011), Aydın (2011), Derman (2011), Arslanoğlu (2012), Stevenson ve Edwards (2012), Kırımoğlu, Gezer, Deveci ve Gülle (2014) tarafından yürütülen çalışmalarda empatik eğilim seviyeleri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelendiği, sonuç olarak da kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu dile getirilebilir. Fakat Kumanlı (1996), Kiraz (2011), Garcia Lopezand Gutierrez (2015), ve Beyaz (2016) yapmış oldukları çalışmada cinsiyet ile empatik eğilim arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda kadınların erkeklerden daha yüksek düzeyde empatik eğilimleri olduğunu söyleyebiliriz. Bu sonucun ortaya çıkmasında kadınların erkeklere oranla daha içten duygusal, sakin ve sistematik yaklaşım içinde hayatlarını devam ettiriyor olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre alt boyut puanları incelendiğinde kadın katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Kadınların 'Empatik Eğilim' ve 'Sempatik Eğilim' alt boyut puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu; 'Benmerkezci Eğilim' alt boyut puanları açısından ise cinsiyetler arası farklılık olmadığı gözlenmiştir. Benzer şekilde; Nezu (1985) ve Gültekin (2006) cinsiyet değişkenine göre empatik eğilim ölçeği alt boyut puan ortalamasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öte yandan; Katkat (2001), Demirtaş ve Dönmez (2008), Arlı, Altunay ve Yalçınkaya (2011) ve Şara (2012) ise empatik eğilim ölçeği alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanlarının ortalamalarını yaş değişkeni açısından incelediğinde istatistiksel açıdan farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuca benzer olarak Leaver-Dunn (2002), Dirimeşe (2006) ve Öztürk (2006) araştırmalarından elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimine sahip olabilmesi için yaş faktörünün etkisinin olmadığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği alt boyut puanları yaş değişkeni açısından incelendiğinde ise; 'Katılım' alt boyut puanları, 'Bilişsel Olgunluk' alt boyut puanları ve 'Yenilikçilik' alt boyut puanlarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çıkrıkçı (1996), lise öğrencilerine uyguladığı çalışmasında yaşın eleştirel düşünme alt boyutlarından 'Katılım', 'Bilişsel Olgunluk' ve 'Yenilikçilik' üzerinde bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanlarının yaş değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Aydın (1996), Zekioğlu & Tatar (2006), Akyel ve Yılmaz (2008), Erkmen (2007) ve Karakoyun (2011) empatik becerilere yönelik yapmış oldukları çalışmalar ile benzer nitelik taşıdığı görülmüştür. Bu

çalışmaların aksine Akçalı (1991) yaş arttıkça empati düzeyinde de artışların olacağını ifade etmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği alt boyut puanlarının yaş değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğretmen adaylarının empati kurma eğilimlerinin yaşa göre farklılaşmaması bu eğilimin yaş ile değil de daha çok tecrübe ve deneyim sonucunun yanında, öğretmen adayının empatik eğiliminin gelişmesi bir öğretici ya da bilişsel ve yaşantısal aktiviteler yoluyla olacağı söylenebilir.

Çalışmanın analiz sonuçlarına bakıldığında; Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanlarının, diğer bölümlerde (Resim, Müzik, Coğrafya, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği) öğrenim gören öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği toplam puanları ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu sonucun katılımcıların tamamının öğretmen adayı olmasında kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonuca paralel olarak, Kong (2007), Hazer (2011), Kızıltaş (2011), Akdere (2012), Erdoğan (2012), Göbel (2013) ve Karademir (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Fakat Kökdemir (2003), Aykora, Tekin, Özdağ, Dereceli ve Uzunkaya (2010), Yaşar ve Erol (2015) ve Gülle (2015) çalışmalarında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre eleştirel düşünme eğilim düzeyleri anlamlı bir fark gözlenmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde eleştirel düşünme ve öğrenim görülen bölüm değişkeni arasında bazı araştırmalarda anlamlı farklılık bulunurken bazı araştırmalarda ise anlamlı farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Çalışmanın analiz sonuçlarına bakıldığında; Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği alt boyut puanları ile diğer bölümlerde (Resim, Müzik, Coğrafya, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği) öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ölçeği alt boyut puanları

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Çalışmanın analiz sonuçlarına bakıldığında; Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanlarının, diğer bölümlerde (Resim, Müzik, Coğrafya, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği) öğrenim gören öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Öte yandan Erkmen (2007), Aykora ve diğerleri (2010) ve Arslanoğlu (2012) empatik eğilimleri inceledikleri çalışmalarda, beden eğitimi ve spor öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarına göre empati eğilim puanları daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Çalışmanın sonucuna paralel olarak; Kiraz (2011), Yiğiter, Kolayış, Yenigün ve Taşkiran (2011), Elikesik (2013), Gürsel (2016), Kardeş (2016), Elik (2017), Mert (2017), Bilgin (2017), Altunkol (2017), Ayvaz (2018), Bayındır (2018), Yetişen (2018) ve Özbey ve Ünal (2020) çalışmalarında beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüş ve bu durumda katılımcıların empati eğilim seviyeleri öğrenim gördükleri bölüme göre şekillenmediği başka faktörlerin etkili olduğu gözlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği alt boyut puanlarını öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından incelediğinde; Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcılar ile diğer bölümlerde (Resim, Müzik, Coğrafya, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği) öğrenim gören öğretmen adayları arasında ‘Empatik Eğilim’ alt boyut puanları ve ‘Benmerkezci Eğilim’ alt boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemişken diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ‘Sempatik Eğilim’ alt boyut puanlarının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

toplam ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna paralel olarak; Dirimeşe (2006), Gülveren (2007), Gürleyük (2008), Ekinci (2009) ve Emir (2012) tarafından yürütölen araştırmalarda öğrenim görölen sınıf düzeyi ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Öte yandan Dil (2001), Coşkun (2001), Öztürk (2006), Çetin (2008), Deniz (2009) ve Karalı (2012) tarafından yürütölen araştırmada eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin sınıf düzeyi yükseldikçe yükseldiği söylenebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde eleştirel düşünme ve sınıf düzeyi değişkeni arasında toplam ve alt boyutlarında bazı araştırmalarda anlamlı farklılık bulunurken bazı araştırmalarda ise anlamlı farklılık bulunmadığı söylenebilir. Araştırmalar arasında oluşan bu farklılığın nedeni çalışılan grubun özellikleri, çalışılan grubun öğrenim gördükleri bölümler ve zihinsel seviyeleri olduğu söylenebilir. Bu araştırmada anlamlı bir farklılığın olmamasının nedeni ise öğretmen adaylarının birbirlerine çok yakın düşünme biçimleri olduğu, ağırlığın kadın öğrencilerden oluşması ve yetişkin insanlarda eleştirel düşünme eğilimlerinin çok fazla değişikliğe uğramadığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öte yandan Ergöl (1995), Ercoşkun (2005), Mete ve Gerçek (2005), Genç ve Kalafat (2008), Akyel ve Yılmaz (2008) ve Ekinci (2009) tarafından yapılan çalışmalarda sınıf seviyesinin yükseldikçe empati beceri düzeylerinin de yükseldiği sonuçlarına ulaşıldığı söylenebilir. Bu çalışmalarda anlamlı farklılığın çıkmamasının sebebi olarak, öğretmen adaylarının üst/alt dönemlerden ders almaları her ne kadar sınıf düzeyleri farklı da olsa yaş grubu olarak birbirlerine yakın yaş gruplarından olmaları gösterilebilir. Öğretmen adaylarının yaş değişkeninin de olduğu gibi sınıf değişkeni üzerinde de anlamlı farklılıkların olmaması: deneyim-tecrübe ve yaşantısal farklardan kaynaklanabileceği söylenilebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

toplam ve alt boyut puanlarının başarı durumu değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Giles ve Heyman (2005) ve Göldağ (2015) de yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin akademik başarı düzeyi değişkeni ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kaya (2009) ve Balat ve ark. (2006) yaptıkları araştırmalarda ise öğrencilerin akademik başarı düzeyi düştükçe eleştirel düşünme düzeylerinde yükselme meydana geldiğini, Aydın ve ark., (2015) ise yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik başarı düzeyleri yükseldikçe eleştirel düşünme düzeylerinde düşüş meydana geldiği görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanlarının başarı durumu değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Benzer şekilde Şen (2018) tarafından yapılan çalışmada başarı durumu değişkeninin empatik eğilim üzerine bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan Gölgeleyen (2011) başarı durumunu çok iyi ve iyi olarak algılayan meslek lisesi öğrencilerinin empatik eğilim becerilerinin; başarı durumunu orta ve zayıf olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği alt boyut puanlarını başarı durumu değişkeni açısından incelediğinde ‘Benmerkezci Eğilim’ alt boyut puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken, ‘Empatik Eğilim’ ve ‘Sempatik Eğilim’ alt boyut puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının gelir durumu değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna paralel olarak; Öztürk (2006), Gülveren (2007), Tümkaya ve Aybek (2008), Ekinci (2009), Şen (2009) ve Kızıldağ (2011) tarafından yapılan çalışmalarda gelir düzeyi ve eleştirel düşünme arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunmadığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak gelir düzeyi ile eleştirel düşünme arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunmadığı söylenebilir. Çalışmaların sonucunda gelir

durumunun etkisinin olmaması kişinin kendisini geliştirmesinin maddi olanaklara bağlı olmaması şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanlarının gelir durumu değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Gelir durumu yüksek olan katılımcıların 'Empatik Eğilim Ölçeği' toplam puanlarının gelir durumu düşük olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuca paralellik gösteren çalışmalar incelendiğinde ise; Ceyhan (1994), Pala (2008) ve Filiz (2009) tarafından yapılan araştırmada gelir düzeyi ile katılımcıların empati beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Diğer yandan Çetin (2008), Ekinci (2009) ve Derman (2011) empatik eğilim ölçeği gelir durumu açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği alt boyut puanlarını gelir durumu değişkeni açısından incelediğinde 'Sempatik Eğilim' puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, 'Empatik Eğilim' puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Hem gelir durumu yüksek seviyede olan katılımcıların hem de gelir durumu orta seviyede olan katılımcıların 'Empatik Eğilim' puanlarının gelir durumu düşük olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. 'Benmerkezci Eğilim' puanı açısından incelediğimizde istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Gelir durumu yüksek olan katılımcıların 'Benmerkezci Eğilim' puanlarının gelir durumu orta olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanlarının anne eğitim durumu değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Anne eğitim durumu ilköğretim olan katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam boyutlarının anne eğitim durumu lise olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Kaya (1997), Dayıoğlu (2003), Dil ve Öz, (2005), Özdemir (2005), Gülveren (2007), Çekiç (2007), Çetin (2008) Şen (2009) ve Ekinci (2009) yaptıkları çalışmalar sonunda anne eğitim düzeylerinin katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri açısından herhangi bir

fark yaratmadığını ifade etmişlerdir. Eleştirel düşünmenin daha profesyonel, gelişmiş, nitelikli ve etkili bir düşünme becerisi olduğuna vurgu yaparak arkadaş gruplarının ya da aileler tarafından öğretilmeyeceğini savunmuşlardır .Öte yandan Kürüm (2002), Tümkiye ve Aybek (2008), Akdere (2012) ve Sakar (2015) tarafından yapılan çalışmada anne eğitim düzeyi ile katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu anne eğitim seviyesi yükseldikçe katılımcıların da eleştirel düşünme becerilerinin artacağı söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği alt boyut puanlarını anne eğitim durumu değişkeni açısından incelediğinde ‘Katılım’ alt boyut puanı açısından anlamlı farklılık gözlenmemişken, ‘Bilişsel Olgunluk’ alt boyut puanı ve ‘Yenilikçilik’ alt boyut puanlarının anne eğitim durumu lise olan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanlarının anne eğitim durumu değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Gölönü ve Karcı (2010) ve Bekmezci, Yurttaş ve Özkan, (2015) yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin empatik iletişimlerine göre yapmış oldukları araştırmada anne eğitim seviyesinin empatik eğilim ile herhangi bir ilişki içinde olmadıklarını vurgulamışlardır. Tüm bu sonuçlar çalışmanın bulguları ile paralellik taşımaktadır. Fakat Çetin (2008) ve Korur (2014) beden eğitimi öğretmenleri üzerine yapmış olduğu araştırmada anne eğitim seviyesi değişkeninin öğrencilerin empatik eğilimleri açısından anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği alt boyut puanlarının anne eğitim durumu değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Çetin (2008) ve Ekinci (2009) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin en düşük empati beceri puanına sahip bireylerin annelerinin okur- yazar olmayanlar olduğu, en yüksek empati beceri puanına sahip öğrencilerin ise annelerinin üniversite mezunu olan öğrenciler olduğu söylenebilir. Diğer bir yandan Ünal (2003) tarafından yapılan “empatik iletişim

eğitiminin okul öncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi” adlı doktora çalışmasında eğitim düzeyi yükseldikçe empatik beceri düzeyinin artabileceği, çalışmadan elde edilen sonuca göre ise eğitim seviyesi ve empatik beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir. Annenin eğitim seviyesi yükseldikçe öğretmen adayının empati beceri düzeyinin artması empati kurma becerilerinin eğitimle kazandırılacağı sonucunu doğurduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının baba eğitim durumu değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kaya (1997), Özdemir (2005), Dil ve Öz, (2005), Şen (2009), Ekinci (2009), Gülveren (2007), Özdemir (2005), Çetin (2008), Dayıoğlu (2003), Çekiç (2007) ve Özelçi (2012) tarafından yapılan araştırmalarda katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile katılımcıların babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir. Eleştirel düşünmenin daha profesyonel, gelişmiş, nitelikli ve etkili bir düşünme becerisi olduğuna vurgu yaparak arkadaş gruplarının ya da aileler tarafından öğretilmeyeceğini savunmuşlardır. Diğer bir yandan Kürüm (2002), Tümkaya ve Aybek (2008), Akdere (2012) ve Sakar (2015) tarafından yapılan araştırmada babanın eğitim düzeyi ile katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu babanın eğitim seviyesi yükseldikçe katılımcıların da eleştirel düşünme becerilerinin artacağı söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde katılımcıların babalarının eğitim düzeyi ve katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı araştırmalarda anlamlı farklılık göstermediği, bazı araştırmalarda ise anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının baba eğitim durumu değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Çalışmaya paralel olarak Çağdaş (2010) ve Kiraz (2011) elde edilen sonuca göre babaların eğitim düzeyine göre katılımcıların empati beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir.

Çalışmanın aksine Çetin (2008), Ekinci (2009) ve Korur (2014) tarafından yapılan araştırmada babaların eğitim düzeyi arttıkça katılımcıların empati beceri düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puan ve alt puanlarının spor yapma durumu değişkeni açısından incelediğimizde, elde edilen analiz sonucunda spor yapan katılımcılar ile spor yapmayan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre spor yapan katılımcıların Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları, 'Katılım', 'Bilişsel Olgunluk' ve 'Yenilikçilik' alt boyut puanlarının spor yapmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Stodolsky, Salk ve Glaessner (1991), McBride (1992), Özcan (2007), Edginton, Chin ve Demirhan (2010) Argon ve Selvi (2011), Ulucan, Türkçapar ve Cihan (2012), Bahadır, Certel ve Turan (2014) yapmış oldukları çalışmaların sonuçları, bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Sporun özünde bulunması gereken kendine güven duygusu, sporcuların yarışma ve müsabaka içerisinde kendisini ortaya koyması için önemli bir roldür. Kendine güven duygusu yerinde olan sporcuların yeni şeyleri keşfetmesi veya ortaya çıkarması için gerekli olan meraklılık duygusu sporun görsellik açısından gelişmesine yarar sağladığı gibi sporcuların zihinsel düşünme yoluna sevk edilmesinde önemli bir etmen olarak görülebilir. Meraklılık ve kendine güven duygusu sporcuların kendini ortaya koyması için önemli bir etken olduğu gibi duyguların eleştirel düşünme çerçevesinde yansıtılması ise sporcuların bilişsel gelişmesine önemli katkı sunmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği toplam puan ve alt puanlarının spor yapma durumu değişkeni açısından incelediğinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre spor yapan katılımcıların Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları, 'Empatik Eğilim' puanları ve 'Sempatik Eğilim' puanlarının spor yapmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu, 'Benmerkezi' alt boyut puanlarında ise spor yapma durumu açısından farklılık olmadığı söylenebilir. Rothstein (1981), Kalliopuska (1992), Coopers (2000), McDowell (2007), Erkmen (2007) ve Kırımoğlu ve diğerleri (2014) yapmış

oldukları çalışmaların sonuçları bu çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Ulaşılan bu sonuçlara bakılırsa, aktif olarak spor yapan katılımcıların empatik eğilim puan ortalamalarının aktif olarak spor yapmayan katılımcılara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonucun beklenen bir sonuç olduğu görülmektedir. Çünkü sportif faaliyet içinde olan insanların daha çok sosyal ortamlar içinde olması empatik duyguların gelişmesine olanak sağlamaktadır. Sosyal açıdan gelişmiş sporcuların bedensel ve bilişsel açıdan da diğer insanlara göre diri ve dinç olması sporcuların karşılaştırma gücünü geliştirmektedir. Sporda başarılı olabilmek için rakibin ve takım arkadaşının ne yapacağını önceden tahmin etmek önemlidir. Bu sebeptendir ki sporcuların empatik eğilim ve becerilerinin yüksek olması beklenir. Fakat Warner (1984), Yigiter (2011) ve Solak (2011) spor yapan ve yapmayan katılımcıların empatik eğilim seviyelerine yönelik yapmış olduğu araştırmada spor yapan ve yapmayan katılımcıların empatik eğilim seviyeleri arasında herhangi bir farklılığa rastlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırma sonuçları ile çalışma sonuçlarımız arasında ters yönlü bir bağ olduğu görülmektedir

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanlarının yapılan spor türü değişkeni açısından incelendiğinde, elde edilen analiz sonucunda bireysel sporlar yapan katılımcıların toplam puanlarının hem takım sporları yapan hem de hiçbirini yapmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği alt boyut puanlarının yapılan spor türü değişkeni açısından incelendiğinde, bireysel spor yapan katılımcılar ‘Katılım’, ‘Bilişsel Olgunluk’ ve ‘Yenilikçilik’ alt boyutlarında hem takım sporu yapan hem de hiçbirini yapmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Ersoy (2010), Duman ve Kuru (2010), Ada (2011) ve Danışman (2011) yapmış oldukları çalışmaların sonuçları, bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bireysel spor yapan bireylerde sporun her alanında teke tek oldukları için takım sporu yapan bireylere göre sistematik ve analitik düşünme düzeyleri dolayısıyla eleştirel düşünme düzeyleri

diğerlerine göre çok daha fazla olacaktır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanlarının yapılan spor türü değişkeni açısından incelendiğinde hem bireysel sporlar yapan katılımcıların hem de takım sporları yapan katılımcıların toplam puanlarının hiçbirini yapmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Aynı zamanda katılımcıların 'Empatik Eğilim' alt boyut puanları, 'Benmerkezci' alt boyut puanları ve 'Sempatik Eğilim' alt boyut puanlarında yapılan spor türü açısından farklılık olmadığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde Lorimer & Jowett, (2009) çalışmasında bireysel sporlarla uğraşan antrenörlerin takım sporlarıyla uğraşan antrenörlere oranla daha yüksek empatik eğilime sahip olduklarını bulmuşlardır. Kalliopuska (1987) ise çalışmasında takım ya da bireysel sporlarla uğraşan öğrencilerin empatik eğilim açısından incelediği araştırmada istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edememiştir. Elde edilen sonuçlara göre yapılan spor türü birçok faktör etkisiyle beraber empatik düşünme eğilimlerini zaman zaman olumlu ya da olumsuz etkilemiştir. Bireysel ya da takım sporu ile uğraşan bireyler hiç spor yapmayan bireylere göre kişisel algı ve duyarlılık düzeyi dolayısıyla empatik düşünme becerisi daha gelişmiştir. Alan yazın incelendiğinde spor türü değişkeninin empatik eğilimleri ile ilgisini araştıran daha fazla çalışma yapılabilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanlarının yapılan spor süresi değişkeni açısından incelendiğinde 3 yıl ve daha az spor yapan katılımcıların diğer spor yapma sürelerine göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretme adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği alt boyut puanlarının yapılan spor süresi değişkeni açısından incelendiğinde 'Katılım' alt boyut puanları '7-9 yıl' süreyle spor yapan katılımcılarda en yüksek görüldüğü söylenebilir. 'Bilişsel Olgunluk' alt boyut puanları '3 yıl ve daha az' süreyle spor yapan katılımcıların daha yüksek olduğu söylenebilir. 'Yenilikçilik' alt boyut puanlarında spor yapma süresi açısından farklılık olmadığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği toplam

puanlarının yapılan spor süresi değişkeni açısından incelediğinde hiç spor yapmayan katılımcıların puan ortalamaları, 3 yıl ve daha az süreyle spor yapan katılımcıların diğer spor yapma sürelerine göre Empatik Eğilimi Ölçeği toplam puanları daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği alt boyut puanlarının yapılan spor süresi değişkeni açısından incelediğinde, 'Sempatik Eğilim' alt boyutunda anlamlı farklılık gözlemlenirken, 'Empatik Eğilim' alt boyut puanı ve 'Benmerkezci Eğilim' alt boyut puanlarında spor yapma süresi açısından farklılık olmadığı söylenebilir. Bu sonuca paralel olarak Morali (1994), Aydın (1996), Erkuş ve Yakupoğlu (2001), Soyer ve ark. (2010) yapmış oldukları çalışmalarda yapılan spor süresinin empatik düşünme eğilimi üzerinde etkisinin olmadığına ulaşılmıştır.

Yapılan çalışma sonuçlarında elde edilen bulgulara göre yapılan spor süresi hakkında eleştirel düşünme eğilimleri ve empatik eğilimlerinin artıyor olduğu göz önüne alındığında bireyleri erken yaşlarda spora yönlendirmenin önemine istinaden küçük yaşlarda yönlendirmeler yapılmalıdır.

Çalışmada; öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği toplam puanları arasındaki doğrusal ilişkiyi ölçmek amacıyla yapılan korelasyon analiz sonuçlarında; pozitif yönlü, anlamlı ve orta seviyede bir ilişki gözlenmiştir.

5.2 Sonuç

Bu çalışma, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerine sporun etkisini incelemek ve sporun eleştirel düşünme ve empati kurma becerisiyle olan ilişkisini tüm boyutları ile ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır.

Ölçeklerin birbiriyle olan ilişkileri sonucunda; öğretmen adaylarının potansiyel olarak sorunlara karşı eleştirel düşünebilme ile birlikte problem çözebilecek, karşılaştıkları durumlarda daha duyarlı olma ve zor problem karşısında bile akıl yürütme ve objektif deliller kullanma eğilimlerinin artmasına

eş değer olarak empati kurma eğilimlerinin de artacağını söyleyebiliriz. Öğretmen adaylarının genel geçer gerçekleri sistematik bir yaklaşımla doğruyu bulmak amacıyla kullanması empatik eğilim ve eleştirel düşünme düzeylerinin arttırdığını söylemek mümkün olabilir. Öğretmen adaylarının aynı zamanda merak duygularının, başkalarının düşüncelerine ve fikirlerine saygı göstermeleri ve kendilerinden emin olma yetilerindeki artış empatik ve eleştirel yaklaşım düzeyinde de artışa imkân verebilmektedir.

Yapılan bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır. Çalışmaya 203 kadın, 176 erkek katılımcı katılmıştır. Çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylara göre daha fazla Empatik Düşünme Eğilimine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylara oranla daha fazla katılım sağladığı bilinmektedir ve diğer çalışmalarda eşit bir katılım sağlanması sonuçları değiştirebilir. Çalışmada spor yapan öğretmen adayları spor yapmayan öğretmen adaylarına göre daha fazla Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Eğilimine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada bireysel branşlarda spor yapan öğretmen adaylarının daha fazla Eleştirel Düşünme Eğilimine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında bireysel ve takım sporu yapan öğretmen adaylarının hiç spor yapmayan öğretmen adaylarına oranla daha fazla empatik düşünmeye sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının spor yapma sürelerinin fazla olması eleştirel düşünme ve empatik düşünme anlayışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3 Öneriler

Öğretmen adaylarının empati kurma eğilimleri ve eleştirel düşünme düzeylerine sporun etkisinin incelenmesine yönelik yapılan bu araştırmada sonuçlar ve bulgular dikkate alındığında alan yazına fayda sağlaması açısından düşünülen öneriler şu şekilde ifade edilebilir;

Bu çalışma sadece bir ili kapsamaktadır. Daha genel yargılara ulaşmak için farklı illerde de geniş kapsamlı benzer çalışmaların yapılması önemli olacaktır.

Bu çalışma, eğitim fakültesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Aynı türden bir araştırma farklı fakültelerin öğrencileri ile de gerçekleştirilebilir. Bu çalışma eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve empatik düşünme eğilimlerini arttırmaya yönelik tedbir alınmasında yol gösterici olabilir.

Uygulanmakta olan lisans programlarında “empatik eğilim” ve “eleştirel düşünme eğilimleri” geliştirmeyi amaçlayan drama uygulamalarına yer verilebilir.

Eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerinin farklılıklarının anne ve baba tutumundan kaynaklanabileceği düşünüldüğünde, empatik eğilim ve eleştirel düşünme becerisi yüksek bireyler yetiştirmek için, anne-baba eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Tüm eğitim kademelerinin programları eleştirel düşünme eğilimleri ve empatik düşünme becerisi kazandırabilme yeterlilikleri açısından gözden geçirilmeli, lisans eğitimin hazırlık yönünde bu becerilerinin gelişimini sağlayacak yöntemlere ortaöğretim de ağırlık verilmelidir.

Yapılan alan yazın ile ilgili araştırmalarda, genellikle öğretmen adayları, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve empatik eğilimlerinin belirlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Bundan dolayı, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayan öğretim elemanlarının eleştirel düşünme eğilimleri ve empatik eğilimleri ile ilgili araştırmalar da yapılabilir.

Öğretmen adaylarının lisans hayatları boyunca daha fazla egzersiz ve spor yapabilmeleri adına üniversitelerinde sporsal anlamda etkinliklere yer verilebilir.

Öğrenciler öğrenim gördüğü bölüm farkı gözetmeksizin genç yaşlarda spora yönlendirilmelidir, bununla ilgili ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında bilinçlendirici eğitimler ve seminerler düzenlenmelidir. Bilindiği üzere spor yapan birey gerek fiziksel gerek psikolojik ve sosyolojik olarak hayata bakış penceresi diğerlerinden farklı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ada, E.N. (2011). *Beden Eğitimi Derslerinde GÜdüsel İklim ve GÜdülenmenin Optimal Performans Duygu Durumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Adair, J. (2007). *Develop Your Leadership Skills*. London: Kogan Page.
- Akinoğlu, O. Öztürk, C., & Dilek, D. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15 (2).
- Arlı, D. & Altunay, E. & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen Adaylarında Duygusal Zekâ, Problem Çözme ve Akademik Başarı İlişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, (25).
- Arslanoğlu, C. (2012). *Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Saldırganlık İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, A. (1996). *Empatik Becerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi). İzmir.
- Aydın, P., Ersoy, A., & Aktaş, N. (2015). Aktif Spor Yapan ve Yapmayan 12-14 Yaş Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin İncelenmesi. *Hatay: Sportif Bakış Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Ayvaz, M. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor, Müzik ve Resim-İş Bölümlerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Empati Kurma ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balat, G.U., & Akman, B. (2006). Lise Öğrencilerinin Psikolojik Durumlarının Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(1), 3-12.
- Balçıkınlı, S. G. (2009). *Profesyonel Futbolcuların Fair Play'e Yönelik Davranışları ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balta, E. E. (2011). *Waldmann Modeli ile Yapılan Metin Öğretiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

- Barker L, R. (1999). *The Social Work Dictionary*. Washington:NASW Press.
- Bayındır, M. (2018). *Antrenörlerin Liderlik Özellikleri ile Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Bekmezci, H., Yurttaş, Ç., & Özkan, H. (2015). Ebelik Bölümü Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Belirlenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 2(1), 46-54.
- Berber, F., Akbulut, F., Maden, H., Gezer, M., & Keser. (2002). *Düşünme ve Eleştirel Düşünme. Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Araştırma Projesi Raporu*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Investigation of Teacher Candidates Learning Approaches, Learning Styles and Critical Thinking Dispositions. *Elementary Education Online*, 9(2), 679-693.
- Beyaz, Ö. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Beyer, B. K., Pasnak, R. (1993). Helping Children Think Better: The Developmental Lesson Set Approach. *Journal of Research and Development in Education*, 26, 96-105.
- Beyleroğlu, G. (2017). *Eleştirel Düşünme ve Empati: Eğitim ve Spor Alanı*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (3), 142-157.
- Bozkurt, A. (1997). *Cinsiyetleri, Fakülteleri ve Uyum Düzeyleri Farklı Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bucher, C. A., & Koenig, C. R. (1983). *Method and material for secondary adlol physical education*. Saint Louis: The C.V. Mossey.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Chen W., & Cone, T. P. (2003). Links Between Children's Use Of Critical Thinking and Expert Teacher's Teaching in Creative Dance, *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 169–185.
- Çağdaş, A., & Çelik, E. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi* 23, 23-38.
- Cantürk, B. (2009). Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Oturumlarında Öğrencilerin Kazandıği Beceriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 608.

- Ceyhan, A. A. (1994). *Ana Babaların Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Chaffee, J. (1994). *Thinking Critically*. Boston: Houghton Mifflin. Chaffee, J. (2012). *Thinking Critically*. USA: Cengage Learning.
- Corvi, R. (1997). *An Introduction to the Thought of Karl Popper*. London: Routledge.
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education Journal*, 22(3), 12-21.
- Cooper, L. (2000). Athletes, Activity And Personality: A Review of Literature. *Research Quarterly*, 40, 17-22.
- Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*. New York: Palgrave Macmillan.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İçimizdeki Biz, Kalite Bilincinin Temeli*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2001). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. Ankara: Remzi Kitapevi.
- Çekiç, S. (2007). *Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Gücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Düzenlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Ana Baba Tutumları ve Özsaygı ile İlişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, M. Ç. (2014). Evaluation of the Correlation Between Learning Styles and Critical Thinking Dispositions of the Students of School of Physical Education and Sports. *Educational Research and Reviews*, 9(18), 680-690.
- Danışman, İ.H.A. (2011). "Bireysel ve Takım Sporları Yapan Öğrencilerin Gündüsel Yönelimlerinin Kaygı Düzeylerine Etkilerinin Araştırılması". (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359-379.
- Davis, C.M. (1990) What is Empathy and Can Empathy Be Taught? *Physical Therapy*, 70 (11), 707-711.
- Dayıoğlu, S. (2003). *A Descriptive Study on The Critical Thinking Levels of The Students at The Unit of English Preparatory School at Hacettepe University*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- De Bono, E. (1992). *Teaching Thinking*. Australia: Penguin Books. De Bono, E. (1999).

- Six Thinking Hats*. New York: Back Bay Books.
- De Bono, E. (2005). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirci, A. (2006). *İlköğretimde Beden Eğitimi Uygulamaları*. İstanbul: Değişim Yayıncılık.
- Demir, M. K. (2006). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-169.
- Demirtaş, H., & Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları. *Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 177-198.
- Demircioğlu, A. (2018). *Eleştirel Düşünme Eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Deniz, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Derman, M. T. (2011). *Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki 10-11 Yaş Çocuklarına Uygulanan Empati Eğitim Programının Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Dewey, J. (1997). *How We Think*. Kansas City: Dover Publications.
- Dil, S. (2001). *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dirimeşe, E. (2006). *Hemşirelerin ve Öğrenci Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğanay, A. (2000). *Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Doğanay, A. & Ünal, F. (2006). *Eleştirel Düşünmenin Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dorak, F., & Vurgun, N. (2004). *Takım Sporları Açısından Empati ve Takım Birlikteliği İlişkisi*. 8. Spor Bilimleri Kongresi, Poster Nu.17, Antalya.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 155-190.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim Çatışmaları ve Empati* (18.Baskı), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2011). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Dökmen, Ü. (2013). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çalışmaları ve Empati*. (47.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Dökmen, Ü. (2017). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. (49.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duman, S., & Kuru, E. (2010). Spor Yapan ve Spor Yapmayan Türk Öğrencilerin Kişisel Uyum Düzeylerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 18-26.
- Duman, T. (2010). Türkiye’de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme: Tarihi Gelişimi. (15.Baskı). İstanbul: MEB Basımevi.
- Eisenberg, N., & Sandra, M. W. (1993). Socialization and Related Empathy Characteristic of Maternal and Adolescence. *Psychological Abstracts*. 80(11).
- Ekinci, Ö. (2009). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Journal of Elementary Education*, 9(2), 816-827.
- Elder, L., & Paul, R. (2001). Critical Thinking: Thinking to Some Purpose. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 40.
- Elik, T. (2017). *Güneydoğu Anadolu Bölgesi Futbol Takımlarında Amatör Olarak Futbol Oynayan Sporcuların Sportmenlik Yönelimleri ve Empatik Eğilim Düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Elikesik, M. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Empati ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Empati Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erçoban, S. (2003). *İlköğretim II. kademesindeki Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Erdoğan, I. (2012). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erduran, M. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Fen Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Ergül, H. F. (1995). *Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeyleri ile Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erken, M. (2009). *Empati Becerisini Ahlaki Davranışlar Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Erkmen, G. (2007). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Empatik Eğilimlerinin Sporda Tercih Ettikleri*

- Lider Davranışlar ile Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Erkuş, A., & Yakupoğlu, S. (2001). Spor Ortamında Empati Ölçeği (SEM) Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 22-31.
- Ersoy, E. G., & Köşker, F. (2016). Empati: Tanımı ve Önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9-17.
- Ersoy, T. (2010). *9-11 Yaşlar Arası Spor Yapan ve Yapmayan Çocukların Ruhsal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emir, S. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 34-57.
- Emir, S. (2013). Öğretmenlerin Düşünme Stillerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Yordama Gücü (İstanbul-Fatih Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 325-347.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Delaware: American Philosophical Association.
- Facione, P. A. Facione, N. C. Winterhalter, K. (2010). *California Critical Thinking Skills Test Manual*. Millbrae: The California Academic Press.
- Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The Disposition Toward Critical Thinking. *The Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Facione, P. A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84
- Facione, P.A. (2011). *Critical thinking: What it is and Why it Counts?* California: Measured Reasons LLC.
- Ferrett, S. K. (1997). *Peakperformance: Success in College and Beyond* (2nd. Edition). Newyork: Glencoe McGraw-Hill.
- Filiz, A. (2009). *Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Fisher, A. (2011). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: University Press.
- Frensch, P. A., & Funke, J. (1995). *Definitions, Traditions and a General Framework for Understanding Complex Problem Solving*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- García-Lopez, L. M., & Gutierrez, D. (2015). The Effects of a Sport Education Season on Empathy and Assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 1-16.
- Genç, S., Z., & Kalafat, T. (2008). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 211-222.
- Göbel, D. Ş. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterlilikleri ve Uygulamaları*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göldağ, B. (2015). Öğrencilerin Şiddet Eğilimi Düzeyleri ve Değer Algıları. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 8(4):1-15.
- Gölgeleyen, Y. (2011). *Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Giles, J.W., & Heyman, G.D. (2005). Young Children's About The Relationship Between Gender and Aggressive Behavior. *Child Development*, 76(1), 107-121.
- Gossett, M., & Fischer, O. (2005). Bringing Together Critical Thinking and Cooperative Learning Between Two Schools. *Strategies. Proquest Education Journals*, 19(2), 27-30.
- Grössing, S. (1991). *Beden-Spor-Hareket*. [Sözel Bildiri]. 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Gültekin, A. (2006). *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gürleyük, G. C. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gün, N. (2018). *Küçük Mavi Empati Kitabı* (3. Baskı). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Gürsel, H. E. (2016). *Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişken Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Hacıoğlu, M. (2007). *Okul Öncesi Yöneticilerin Sergiledikleri İletişim Becerilerinin Alguları ile Öğretmenlerinin Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans

- Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hançer, M., & Tanrısevdi, A. (2003). Sosyal Zekâ Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans Üzerine Bir İnceleme. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 213-227.
- Hançerlioğlu, O. (2015). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hanna, F. J., Hanna, C. A., & Keys, S. G. (1999). Fifty Strategies for Counseling Defiant and Aggressive Adolescents: Reaching, Accepting, and Relating. *Journal of Counseling and Development*, 77, 395-404.
- Hazer, N. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Yeterlilik Düzeyleri: Malatya İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Hazlitt, H. (1920). *Thinking as a Science*. New York: Button Company.
- Hoffman, M. L. (1978). *Toward a Theory of Empathic Arousal and Development: The Development of Affect*. Germany: Springer.
- Işıksalan, S. N. (2016). The Contributions of Postmodern Narratives to Master's Degree Students' Higher-Order Thinking Skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1227-1250.
- İnal, A. N. (2015). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimi*. Ankara: Nobel.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. London: Prentice Hall.
- Kabapınar, Y. (2015). *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati* (1.Baskı), Ankara: Peçem Akademi Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Hizm. Tic. Ltd. Şti.
- Kalkan, G. (2008). *Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kalliopuska, M. (1992). Self-Esteem and Narcissism Among The Most and Least Empathetic Finnish Baseball Players. *Perceptual and Motor Skills*, 75(3), 945-946.
- Kaloş, R. (2015). *Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kamla, J., & Lindauer, J. (2002). Integrating Critical Thinking Strategies in Physical Education. *Journal of Innovative Education Strategies*, 16(2), 27-29.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karademir, A. Ç. (2013). *Öğretmen Adaylarının Sorgulama ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Öz Yeterlilik Düzeyine Etkisi*. (Doktora Tezi). Adnan

Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Karalı, Y. (2012). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İnönü Üniversitesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kardeş, G. A. (2016). *Davranış-Mekân Uyumu: Bilişsel Esneklik Düzeyleri Farklı Öğrencilere Göre, Okul Ortamında Olanakların (affordances) İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabağ, G. (2003). *Öğretilebilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Katkat, D. (2001). *Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Katman, H. A. (2010). *Okul Yöneticilerinin Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi: Isparta İş Merkezi Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, F. (2009). *Lise Öğrencilerinde Saldırgan Davranışların Ortaya Çıkışına Katkıda Bulunan Faktörlerin Araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, H. İ. (2010). *Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitapevi A.Ş.
- Kılıç, H. E., & Şen, A. İ. (2014). UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12.
- Kırmoğlu, H. Gezer, E. Deveci, A., Güllü, M. (2014). *Spor Eğitimi Alan ve Almayan Bireylerin Saldırganlık ve Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi*. İstanbul University, International Congresses on Education, İstanbul.
- Kızıldaş, Y. (2011). *Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünce Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Van İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kiraz, C. (2011). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Narsistik*

- Kişilik Özellikleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Knapp, L., & Leonard, P., H. (1968). *Teaching Physical Education in Secondary Schools*. New York: Hill book.
- Kong, S. L. (2007). Critical Thinking Dispositions of Pre-Service Teachers. Singapore: A Preliminary Investigation.
- Korur, E. N. (2014). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Empatik Eğilimler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Körükçü, Ö. S. (2004). *Altı Yaş Gurubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri ile Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kumanlı, A. (1996). *Ortopedik Özürlülerde Empatik Eğilim ve Çatışma Eğilimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Küçük, V., & Koç, H. (2004). Psikososyal Gelişim Süreci İçinde İnsan ve Spor İlişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2),131-141.
- Külahçı, Ş. (1995). *Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi, D-Mikro Öğretim*. Ankara: Özişik Ofset M.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Leaver-Dunn, D., Harrelson, G., L., Martin, M., & Wyatt, T. (2002). Critical Thinking Predispositionamong Undergraduate Athletic Training Students. *Journal of Athletic Training*, 37(4), 147-148.
- Liddell, H., & Scott, R. (1996). *Greek-English Lexicon: With a Revised Supplement*. London: Clarendon Press.
- Liman, A. (2014). *Kişiler Arası İletişimde Duygusal Bulaşmanın Rolü; Öğretmen Öğrenci İletişimi Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Loannidou F., & Konstantikaki, V. (2008) Empathy and Emotional İntelligence: What is İt Really About ?. *International Journal of Caring Sciences*, 1(3), 118-123.
- Loken, M. L. (2005). Critical Thinking of Abilities Undergraduate Entry-Level Athletic Training Students. (Doctoral Dissertation). The University of South Dakota, Institute of Educational Sciences, Dakota.

- Lorimer, R., & Jowett, S. (2009). Empathic Accuracy in Coach–Athlete Dyads Who Participate in Team and Individual Sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 152-158.
- Loudin, J. & Loukas, A., & Robinson, S. (2003). Relational Aggression in College Students: Examining The Roles of Social Anxiety and Empathy. *Aggressive Behavior*, 29(5), 430- 439.
- Marzano, J. S., & Marzano, R. J. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, 61(1), 6-13.
- Maslow, A. (2001). *İnsan Olmanın Psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- MEB, (1990). *13. Millî Eğitim Şûrası*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, (2007). *İlköğretim Düşünme Eğitimi (6.7.8.Sınıf) Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2011). *06/06/2011 Tarih ve 65 Sayılı TTK Kararı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mert, Ö. (2017). *Anlaşmalı ve Çekişmeli Boşanan Bireylerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Mete, S., & Gerçek, E. (2005). PDÖ Yöntemiyle Eğitim Gören Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Becerilerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2), 11-1.
- McBride, R. (1992). Critical Thinking an Overview with Implications for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 112–125.
- McBride, R. E. & Cleland, F. (1998). Critical Thinking in Physical Education: Putting the Theory Where it Belongs: in The Gymnasium. *Journal of Physical Education*, 69 (7), 42-46.
- McDowell, E. E. (1993). An Exploratory Study of GTA's Attitudes Toward Aspects of Teaching and Teaching Style. Paper Presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association. Miami Beach.
- Mckendree, J., Small, C., Stennig, K., & Conlon, T. (2002). The Role of Representation in Teaching and Learning Critical Thinking. *Educational Review*, 54(1), 57-67.
- Mcpeck, J. E. (2016). *Critical Thinking and Education*. London: Routledge.
- Nezu, A. M. (1985). Differences in Psychological Distress Between Effective and Ineffective Problem Solvers. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 135-138.
- Nosich, G. M. (2015). *Eleştirel Düşünme Rehberi*. (Çev. B. Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nosich, G. M. (2016). *Eleştirel Düşünme ve Disiplinler Arası Eleştirel Düşünme Rehberi*. (Çev. B. Aybek). Ankara: Anı Yayınları.
- Moralı, S. (1994). *Takım Sporlarında, Takım Birlikteliğinin ve Dayanışmasının*

- Ölçülmesi*. (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Muratlı, S. (2007). *Antrenman Bilimi Yaklaşımıyla Çocuk ve Spor*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ottinowski, G. A. (2000) *Effects of Empathy Training on The Peer Approval of Third Graders*. (Doctoral Dissertation). University of San Francisco.
- Özbay, Y., & Şahin, M. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15,74- 83.
- Özbay, Y., & Şahin, M. (2000). Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 104-113.
- Özbek, F. M. (2005). İnsan İlişkilerinde Empatinin Yeri ve Önemi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 49, 568-587.
- Özbeş, M., & Ünal, H. (2020). Antrenör Davranışları ile Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Amatör Futbolcular Üzerine Bir Çalışma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-39.
- Özdemir, S. (2005). *Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Ankara: *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 1-17.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özelçi, S. Y. (2012). *Eleştirel Düşünme Tutumunu Etkileyen Faktörler: Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerine Bir Çalışma*. (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özen, Hilal (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Yönelimlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özgan, H. (1999). *Lise Öğrencilerinin Algılanan Empatik Sınıf Atmosferi Tutumları ile Başarı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özkan, B. (2014). Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Empati Düzeylerinin İncelenmesi. *International of Acedemic Social Science Studies*, 30, 509-514.
- Öztürk, F., Koparan, Ş., Haşıl, N., Efe, M., & Özkaya, G. (2004). Antrenör ve Hakemlerin Empati Durumlarının Araştırılması. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 19-25.
- Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler*. (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

- Paul, R. W. (1985). Bloom's Taxonomy and Critical Thinking Instruction. *Educational Leadership*, 42 (8), 36-39.
- Paul, R., & Elder, L. (2016). *Kritik Düşünce-Yaşamımızın ve Öğrenmemizin Sorumluluğunu Üstlenmek İçin Araçlar*. (Çev. E. Aslan, G. Sart). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Preisser, G. (1990). Adolescent Prosocial Behaviors in Relation to Empathy Identity and Self Esteem. *Dissertation Abstracts International*, 1(5).
- Psikoe, (2020). Psikoe, Empati Türleri, <https://psikoe.wordpress.com/> (Erişim Tarihi: 15.12.2021).
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Reynolds, W. J., Scott, B. (1999). Empathy: A Crucial Component of The Helping Relationship. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 6(5), 363- 370.
- Rogers, C. R. (1959). *A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, As Developed in The Client-Centered Framework*. New York: Mc Graw-Hill.
- Rogers, C. R. (1975). Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. (Çev. F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 103-24.
- Rogers, C. (1980). *A Way of Being*. The USA: Mariner Books.
- Robson, S. (2006). *Developing Thinking and Understanding in Young Children*. New York: Roudledge.
- Rothstein, A. L. (1981). Using Feedback to Enhance Learning and Performance With Emphasis on Videotape Replay. *Sports Science Periodical on Research And Technology in Sport*, 1, 1-7.
- Rudd, R. (2006). Can We Really Teach Students To Think Critically The Agriculture. *Education Magazine*, 78(7), 1-94.
- Ruggiero, V. R. (1988). *Teaching Thinking Across The Curriculum*. New York: Herperd Raw.
- Saçlı, F. (2008). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük ve Rekreasyon Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sakar, N. (2015). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ile Algıladıkları Mesleki Etik İlkelerin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting

- Children's Prosocial Behaviors in School: Impact of The "Roots of Empathy" Program on The Social and Emotional Competence of School-Aged Children. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 4(1), 1-21.
- Semerci, N. (2000). Kritik Düşünme Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 25 (16), 23-26. Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Shields, D. L. L., & Bredemeier, B. J. L. (1994). *Character Development and Physical Activity*. England: Human Kinetics Publishers.
- Soyer, F., Can, Y., Güven, H., Hergüner, G., Bayansalduz, M., & Tetik, B. (2010). Sporculardaki Başarı Motivasyonu ile Takım Birlikteliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 7(1).
- Sunay, H., & Tuncel, F. (1998). Cumhuriyet Döneminde Beden Eğitimi ve Spor. Ankara: Çocuk.
- Swiger, W. S. (2005). *Correlation Between Critical Thinking Skills and Decision Making Skills in Athletic Training and The Examination of Critical Thinking Differences Across The Curriculum*. (Doctoral Dissertation). West Virginia University, USA.
- Şahin, K. (2018). *Spor Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Eğilimlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şara, P. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şen, A. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şen, B. (2006). *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Şimşek, E. U. (1995). *Öğretmen ve Öğrencilerin Empatik Tepkileri ile Öğrencilerin Kendilerine Verilmesini İstedikleri Empatik Tepkilerin Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tarhan, N. (2010). *Toplum Psikolojisi: Sosyal Şizofreniden Toplumsal Empatiye* (1.Baskı), İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler

Enstitüsü, Sakarya.

- Toussaint, L., & Webb, J. R. (2005). Gender Differences in The Relationship Between Empathy and Forgiveness. *The Journal Of Social Psychology*, 145 (6), 673- 685.
- Tümkiye, S. & Aybek, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uluçmar, U. (2012). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerini Yordama Düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, F. (2003). *Empatik İletişim Eğitiminin Okul Öncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Valenzuela, J., Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). Critical Thinking Motivational Scale (CTMS): Una Aportacion Para el Estudio de la Relacion Entre el Pensamiento Crítico y la Motivación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 823-848.
- Yağcı, R. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri (Yeni Yaklaşımlar)*. Ankara: Akçağ.
- Yaşar, M., & Erol, A. (2015). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeyleri ile Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 2 (2), 38-65.
- Yetişen, A. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Empatik Eğilim Düzeyi ile Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, C. (1988). *Eğitim Felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, C. (2008). *Bilimsel Düşünme Yöntemleri*. İstanbul: İmge Kitapevi.
- Yıldırım, M. (2002). *Öğretmenlerin Mesleklerine Yönelik Tutumlarının Ölçülmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, R. (1999). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. (4. Baskı). İstanbul: Sistem.
- Yiğiter, K., Kolayış, H., Yenigün, Ö., & Taşkıran, Y. (2011). Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğrencilerin Empatik Becerilerinin Belirlenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 8(2), 936-945.

- Yüceliş, A. A. (2003). *Web Ortamlı Probleme Dayalı Öğrenmede Bilişsel Esneklik Düzeyinin Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Waite, G., & Gibson, C. (2009). Creative Small Cities: Rethinking The Creative Economy in Place. *Urban Studies*, 46(5-6), 1223-1246.
- Warner, R. E. (1984). Can Teachers Learn Empathy. *Education Canada*, 24(1), 39- 41.
- Walsh, C. M. & Hardy, R. C. (1999). Disposition Differences in Critical Thinking Related to Gender and Academic Major. *Journal of Nursing Education*, 38(4), 149–155.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretme Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

EKLER

EK-1:

KİŞİSEL GELİŞİM FORMU

Sevgili Öğretmen Adayları,
Bu anket formu, empati kurma ve eleştirel düşünce düzeyinizi belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Anket sonuçları sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Anket sonuçlarının güvenilir ve geçerli olabilmesi açısından hiçbir sorunun boş bırakılmaması ve sadece bir seçeneğin işaretlenmesi gerekmektedir. Çalışmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Büşra EKİCİ

Necmettin Erbakan Üniversitesi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği/Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz? Kadın (..) Erkek (..)
2. Yaşınız?
17 ve altı (...) 18-21 (...) 22-25 (...) 25 üzeri (..)
3. Hangi Öğretmenlik Bölümünde Okumaktasınız? (Lütfen belirtiniz)
.....
4. Sınıfınız? 1 (..) 2 (..) 3 (..) 4 (..) 5 (..)
5. Öğretim Türü? I. Öğretim (...) II. Öğretim (...)
6. Genel Başarı Durumunuz?
0.00-0.50 (..) 0.51-1.00 (..) 1.01-1.50 (..) 1.51-2.00 (..)
2.01-2.50 (..) 2.51-3.00 (..) 3.01-3.50 (..) 3.51-4.00 (..)
7. Size göre ekonomik durumunuz nasıldır?
(..) Çok kötü (ihtiyaçlarımı karşılamakta güçlük çekiyorum)
(..) Kötü (ihtiyaçlarımı tam karşılayamıyorum)
(..) Orta (ancak ihtiyaçlarımı karşılayabiliyorum)
(..) İyi (ihtiyaçlarımı karşılamada güçlük çekmiyorum)
(..) Çok iyi (istediğim gibi para harcayabiliyorum)
8. Annenizin Eğitim Düzeyi
(..) okuryazar değil (..) okuryazar (..)ilkokul mezunu (..) ortaokul mezunu
(..) lise mezunu (..)lisans mezunu (..)lisansüstü mezunu
9. Babanızın Eğitim Düzeyi
(..) okuryazar değil (..) okuryazar (..)ilkokul mezunu (..) ortaokul mezunu
(..) lise mezunu (..)lisans mezunu (..)lisansüstü mezunu
10. Daha önce spor yaptınız mı?
Evet (..) Hayır (..)
11. Spor yaptıysanız aşağıdakilerden hangisini yaptınız?
Bireysel Sporlar (..) Takım Sporları (..) Hiçbiri (..)
12. Ne kadar süre ile spor yaptınız?
(..) Hiç Yapmadım (..) 3 yıl ve daha az (..)4 -6 yıl
(..)7-9 yıl (..) 10 yıldan fazla

EK-2: ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

	Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Aşağıda, eleştirel eğilim ile ilgili bazı ifadelere yer verilmiştir. Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, bunun sizin için ne derece doğru olup olmadığını ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz					
1	Benimle aynı fikirde olmasalar bile, başkalarının fikirlerini dikkatlice dinlerim.	1	2	3	4	5
2	Problemleri çözmek için fırsatlar ararım.	1	2	3	4	5
3	Pek çok konuya ilgi duyarım.	1	2	3	4	5
4	Pek çok konu hakkında bilgi edinmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
5	Çok çeşitli konuları birbiriyle ilişkilendirebilirim	1	2	3	4	5
6	Bir öğrenme ortamındayken pek çok soru sorarım.	1	2	3	4	5
7	Zor sorulara cevap aramaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
8	İyi bir problem çözücüyüm.	1	2	3	4	5
9	Sorunları çözerken, mantıklı bir sonuca ulaşabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5
10	Bir konu hakkında iyi bilgilendirilmiş olmak önemlidir.	1	2	3	4	5
11	Problem çözmeyi severim.	1	2	3	4	5
12	Önyargılarının kararlarımı etkilemesine izin vermeden, gerçekleri göz önünde bulundurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
13	Çeşitli sorunları çözmek için sahip olduğum bilgileri kullanabilirim.	1	2	3	4	5
14	Okulda olmadığım zamanlarda bile öğrenmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
15	Fikirlerime katılmayan insanlarla da iyi geçinebilirim.	1	2	3	4	5
16	Anlatmak istediğimi açık ve net bir şekilde ortaya koyabilirim.	1	2	3	4	5
17	Bir çözümü açıklamaya çalışırken doğru sorular sorarım.	1	2	3	4	5
18	Sorunları açık ve net bir şekilde ortaya koyarım.	1	2	3	4	5
19	Önyargılarının düşüncelerimi etkiliyor olabileceğini göz önünde bulundururum.	1	2	3	4	5
20	Doğruya ulaşmak bana rahatsızlık verse bile, bunun için çabalarım.	1	2	3	4	5
21	Bir konuda doğruyu elde edene kadar, o konu üzerinde çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5
22	Problemin doğru yanıtını bulmak için bildiğim yolların dışına çıkarırım.	1	2	3	4	5
23	Problemlere birden fazla çözüm yolu bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
24	Bir karara varırken pek çok soru sorarım.	1	2	3	4	5
25	Çoğu problemin birden çok çözüm yolu olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5

EK-3 EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

	Empatik Eğilim Ölçeği Aşağıda, empatik eğilim ile ilgili bazı ifadelere yer verilmiştir. Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, bunun sizin için ne derece doğru olup olmadığını ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz	Beni Tanımlamıyor	Beni Çok Az Tanımlıyor	Beni Kısmen Tanımlıyor	Beni Oldukça Tanımlıyor	Beni Tamamen Tanımlıyor
1	Çok sayıda dostum var.	1	2	3	4	5
2	Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.	1	2	3	4	5
3	Sıklıkla kendimi yalnız hissedirim.	1	2	3	4	5
4	Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar.	1	2	3	4	5
5	Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim gibi ilgilendirir.	1	2	3	4	5
6	Duyularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
7	İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.	1	2	3	4	5
8	Birisiyle tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevaplar üzerinde yoğunlaşır.	1	2	3	4	5
9	Çevremde çok sevilen bir insanım.	1	2	3	4	5
10	Televizyondaki filmler mutlu sonla bitince rahatlarım.	1	2	3	4	5
11	Düşüncelerimi başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur.	1	2	3	4	5
12	İnsanların çoğu bencildir.	1	2	3	4	5
13	Sinirli bir insanım.	1	2	3	4	5
14	Genellikle insanlara güvenirim.	1	2	3	4	5
15	İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar.	1	2	3	4	5
16	Girişken bir insanım.	1	2	3	4	5
17	Bir yakınımın dertlerini anlatmak beni rahatlatır.	1	2	3	4	5
18	Genellikle hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5
19	Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatır.	1	2	3	4	5
20	Genellikle keyfim yerindedir.	1	2	3	4	5

EK-4

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
AHMET KELEŞOĞLU EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
FAKÜLTE YÖNETİM KURULU KARARI

TOPLANTI SAYISI:48	KARAR TARİHİ :17.11.2020
--------------------	--------------------------

KARAR NO:2020/474-Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün Tezli Yüksek Lisans öğrencisi **Büşra AYDOĞMUŞ**'un Fakültemiz'de araştırma yapması ile ilgili yazısı görüşüldü.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi **Büşra AYDOĞMUŞ**'un "**Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin karşılaştırılması**" adlı tezi kapsamında Fakültemizdeki araştırmasını yetkili mercilerin küresel salgın konusunda alacağı kararlara bağlı olarak uygunluğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

