

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİMDALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU  
ÖĞRENCİLERİNİN BÖLÜMLERİNE GÖRE ELEŞTİREL  
DÜŞÜNME VE EMPATİ KURMA DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**MAHMUT GÜLLE**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. MALİK BEYLEROĞLU**

**KASIM 2015**



**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİMDALI**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU**  
**ÖĞRENCİLERİNİN BÖLÜMLERİNE GÖRE ELEŞTİREL**  
**DÜŞÜNME VE EMPATİ KURMA DÜZEYLERİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**MAHMUT GÜLLE**

**DANIŞMAN**

**DOÇ. DR. MALİK BEYLEROĞLU**

**KASIM 2015**

## BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Mahmut GÜLLE



## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi” adlı bu doktora tezi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği anabilim/bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan .. Prof. Dr. S. Can Kurnaz 

Üye... Doç. Dr. Mustafa Aksoy 

Üye... Doç. Dr. Malik Beyleroglu 

Üye... Doç. Dr. Fikret Soyler 

Üye... Doç. Dr. Fikret SAMANLIOĞLU 

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

30.11./2015   
Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

“Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerin Bölümlerine göre Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışma, Beden eğitimi spor yüksekokul öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin hangi sıklıkta ve hangi düzeyde kullandıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu çalışmayı hazırlamamda büyük yardımları bulunan ve tecrübelerinden faydalandığım danışman hocam Sayın Malik BEYLEROĞLU ‘a ve her zaman görüşleriyle, model kişiliği ve akademik hayatları ile hayatımda büyük rol oynayan M. Çağrı ÇETİN, Fikret SOYER ve Özer YILDIZ hocalarım ile desteğini hiç esirgemeyen aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Mahmut GÜLLE

**ÖZET**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU**  
**ÖĞRENCİLERİNİN BÖLÜMLERİNE GÖRE ELEŞTİREL**  
**DÜŞÜNME VE EMPATİ KURMA DÜZEYLERİNİN**  
**İNCELENMESİ**

Gülle, Mahmut

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği  
Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Malik BEYLEROĞLU

Kasım, 2015. xvi+ 165 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi ve bu iki değişken arasındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada, mevcut durumu ortaya çıkartmayı amaçlayan betimsel taramaya ve ilişkisel taramaya yönelik bir yöntem kullanılmıştır. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında, beden eğitimi ve spor yüksekokullarında okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve empati kurma düzeyleri; ikinci aşamasında, ilişkisel tarama modeline uygun bir şekilde beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile empati kurma düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin yedi bölgesinde bulunan illerdeki üniversitelerin, beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin yedi bölgesinde İç Anadolu Bölgesi<sub>(n=5)</sub>, Akdeniz Bölgesi<sub>(n=5)</sub>, Marmara Bölgesi<sub>(n=5)</sub>, Karadeniz Bölgesi<sub>(n=5)</sub>, Ege Bölgesi<sub>(n=4)</sub>, Güney Doğu Anadolu Bölgesi<sub>(n=4)</sub>, Doğu Anadolu Bölgesi<sub>(n=4)</sub> bulunan illerdeki üniversitelerden (n=32) tesadüfi örneklem

yöntemiyle seçilen toplam 6296 ( $n_{(erkek)}=3847$ ,  $n_{(kadın)}=2449$ .) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği’nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmış olan ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (California Critical Thinking Disposition Inventory) (CCTDI)” ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş olan Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, katılımcıların kişisel özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, ölçeklere verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak, eleştirel düşünme eğilimleri ve empati kurma düzeylerine ilişkin dağılımlar belirlenmiştir. Demografik değişkenlere yönelik grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için eleştirel düşünme eğilimi ve empatik eğilim ölçeklerinin alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiştir. Alt problemlere ilişkin bağımsız değişkenlerle; eleştirel düşünme ve empati kurma düzeyleri parametrik testlerle sınanmış, ikili karşılaştırmalar için t testi, üç veya daha fazla küme karşılaştırmaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucu anlamlı bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ile empati kurma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon ( $r$ ) Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin cinsiyet, yaş, eğitim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, aktif olarak spor yapma durumu, gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitimi düzeylerini dikkate alındığında eleştirel düşünme toplam puanları ve eleştirel düşünme alt boyutları açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, yaş, eğitim gördükleri bölüm, aktif olarak spor yapma durumları ve gelir düzeyleri açısından da anlamlı düzeyde farklılaşma yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin sınıf değişkeni



ve anne- baba eğitim düzeyleri açısından herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan öğrencilerin eleştirel düşünme toplam puanları ve eleştirel düşünme alt boyutlarının empatik eğilim düzeyleri açısından Pearson Momentler Korelasyon katsayısına ilişkin sonuçlara bakıldığında ilişkinin pozitif yönde orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel Düşünme, Empatik Eğilim, Beden Eğitimi ve Spor, Öğrenci.

## **ABSTRACT**

# **INVESTIGATION OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS HIGH SCHOOL STUDENTS' CRITICAL THINKING AND EMPATHY LEVEL**

Gülle, Mahmut

Phd Thesis, Educational Sciences Institute, Physical Education and Sports Teaching  
Department

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Malik BEYLEROĞLU

November 2015. xvi+ 165 Pages.

The aim of this study was to examine critical thinking and empathy level of physical education and sports students and demonstrate the differences between these two variables.

In the study, a method towards a descriptive survey aimed to reveal the current situation ( survey) and relational screening was used. The study consists of two phases. In the first phase of the study, critical thinking trends, empathy levels of students studying physical education and sports; in the second phase, accordingly with the relational screening method, the relationship between the physical education and sports students' empathy levels and critical thinking disposition was determined. The universe of the study consists of the students studying at different physical education and sports high schools in seven regions of Turkey in 2014-2015 academic year. The sample of the study consists of 6296 ( $n_{(men)}=3847$ ,  $n_{(women)}=2449$ .) Physical Education and Sport High School students chosen accordingly with random sample method from seven regions of Turkey Central Anatolia Region $_{(n=5)}$ , Mediterranean Region $_{(n=5)}$ , Marmara Region  $_{(n=5)}$ , Black Sea Region  $_{(n=5)}$ , Aegean Region  $_{(n=4)}$ , South East Anatolia Region  $_{(n=4)}$ , Eastern Anatolia Region  $_{(n=4)}$ .

As data collection tools in the study; a “Personal Information Form” developed by the researcher, “ (California Critical Thinking Disposition Inventory) (CCTDI)” that emerged as a result of the Delphi Project of American Philosophy Association in 1990 and adapted to Turkish by Kökdemir in 2003 and Empatic Tendency Scale (EEÖ) developed by Dökmen in 1988 were used. In the analysis of the data, the frequency and percentage distributions that define the characteristics of the participants were eliminated. By calculating the arithmetic average of the answers given to the scales and standard deviations, distribution trends related to the students’ critical thinking tendencies and empathy levels were determined. To determine whether the difference among group average related to demographic variables is significant or not, and whether empathic tendencies scale’s sub dimensions are normally distributed, Kolmogorov-Smirnov test is used. With the independent variables related to sub-problems; critical thinking and empathy levels were tested with parametric tests, t test for pairwise comparisons and one-way analysis of variance for three or more sets of comparisons (ANOVA) were used. To determine the source of differences that were significant according to ANOVA results, Tukey HSD multiple comparison test was used due to the homogeneity of variance. To uncover the relationship between the participants’ critical thinking tendencies and empathy levels, Pearson Product-moment Correlation (r) Coefficiencies Technique was used. The level of significance was taken as 0.05 in the analysis. According to the results of the survey, physical education sport college students' sex, age, department, grade level, active sport participation, income, maternal education and paternal education levels caused significant differentiation in critical thinking total scores and critical thinking sub-dimensions. Also, the students’ empathic tendencies are significantly affected by their gender, age, department, active sport participation and income levels. However, it was also concluded that maternal and paternal education levels of the students didn’t affect the empathic tendencies of the students. On the other hand, critical thinking total scores and critical thinking sub-dimensions of the students were viewed as having positive relationship in medium level in terms of empathic tendency levels when looked at the results related to Pearson product-moment correlation coefficient.

**Keywords:** Critical Thinking, Empathic Tendency, Physical Education and Sports, Student.

## İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	ii
Önsöz .....	iii
Özet .....	iv
Abstract .....	vii
İçindekiler .....	x
Tablo .....	xiii
Şekiller Listesi.....	xvi
1. Bölüm I Giriş .....	1
1.1 Problem Cümlesi.....	1
1.2 Alt Problemler.....	5
1.3 Çalışmanın Önemi.....	6
1.4 Sınırlılıklar .....	7
1.5 Tanımlar .....	7
1.6 Simgeler ve Kısaltmalar.....	9
2 Bölüm II Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve ilgili Araştırmalar .....	10
2.1 Eleştirel Düşünme .....	10
2.1.1 Düşünmenin Tanımı.....	10
2.1.2 Düşünme Süreçleri.....	13
2.1.3 Eleştirel Düşünme .....	14
2.1.4 Eğitimde Eleştirel Düşünme .....	23
2.1.5 Eleştirel Düşünme Öğretimi .....	27
2.1.5.1 John Dewey' in eleştirel düşünme yaklaşımı.....	29

2.1.5.2 Benjamin Bloom'un taksonomisi.....	30
2.1.6 Eleştirel Düşünmede Model Kavramı .....	32
2.1.7 Beden Eğitimi ve Sporda Eleştirel Düşünme .....	34
2.2 Empati .....	36
2.2.1 Empatinin Tanımı .....	36
2.2.2 Empati Eğitimi .....	39
2.2.3 Empati ve Ahlak .....	41
2.2.4 Empati ve Spor .....	42
2.3 Alana Özgü Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Başlıca Çalışmalar .....	43
3 Gereç ve Yöntem III.....	51
3.1 Araştırmanın Modeli .....	51
3.2 Evren ve Örneklem .....	52
3.2.1 Örneklem Büyüklüğü ( Örnekteki Birey Sayısı ) .....	52
3.3 Veri Toplama Araçları .....	55
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu .....	55
3.3.2 Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği .....	55
3.3.3 Empatik Eğilim Ölçeği .....	58
3.4 Verilerin Analizi .....	59
4 Bölüm IV Bulgular .....	61
4.1 Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular .....	61
4.2 Ölçme Araçlarından Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular .....	69
4.2.1 Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne Ait Bulgular .....	69
4.2.2 Empatik Eğilim Ölçeği'ne Ait Bulgular .....	87
4.2.3 Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	94

5 Tartışma Sonuç ve Öneri V.....	96
5.1 Tartışma.....	96
5.2 Sonuç.....	122
5.3 Öneri.....	127
Kaynakça.....	129
Ekler .....	160
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri .....	165

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Eleştirel Düşünmenin Öğeleri Güzel (2005) .....	13
Tablo 2. Helen Riess Empati tablosu (2013) .....	40
Tablo 3. İki Ayrı Güven Düzeyi ve Çeşitli Kesinlik (Göz Yumulabilir Yanılgı) Sınırları İçin Örnek Büyüklükleri %95 Güven Düzeyi.....	53
Tablo 4. Örnek Büyüklükleri %99 Güven Düzeyi.....	53
Tablo 5. Bölge ve Üniversitelere Göre Anketi Cevaplayan Öğrenci Sayıları .....	54
Tablo 6. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği Boyutlarına Uygulanan Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları .....	60
Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları....	61
Tablo 8. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....	62
Tablo 9. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....	63
Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....	64
Tablo 11. Öğrencilerin Aktif Olarak Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....	65
Tablo 12. Öğrencilerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....	66
Tablo 13. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....	67



Tablo 14. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları .....	68
Tablo 15. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamalarına Ait $n$ , $\bar{X}$ ve SS Değerleri .....	69
Tablo 16. Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonuçları .....	70
Tablo 17. Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları .....	71
Tablo 18. Öğrencilerinin Bölüm Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları .....	73
Tablo 19. Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları .....	76
Tablo 20. Öğrencilerinin Aktif Olarak Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonuçları .....	78
Tablo 21. Öğrencilerinin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları .....	79
Tablo 22. Öğrencilerinin Anne Eğitimi Düzeyi Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları .....	81
Tablo 23. Öğrencilerinin Baba Eğitimi Düzeyi Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları .....	84
Tablo 24. Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Puan Ortalamalarına Ait $n$ , $\bar{X}$ ve SS Değerleri .....	87

Tablo 25. Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonuçları .....	87
Tablo 26. Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları .....	88
Tablo 27. Öğrencilerinin Bölüm Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları .....	89
Tablo 28. Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları .....	90
Tablo 29. Öğrencilerinin Aktif Olarak Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonuçları .....	90
Tablo 30. Öğrencilerinin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları .....	91
Tablo 31. Öğrencilerinin Anne Eğitimi Düzeyi Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları .....	92
Tablo 32. Öğrencilerinin Baba Eğitimi Düzeyi Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları .....	93
Tablo 33. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Empatik Eğilim Ölçeği Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı Sonuçları .....	94

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eleştirel Düşünme Kıvrımı.....	15
Şekil 2. Bloom'un Taksonomisi.....	31
Şekil 3. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	61
Şekil 4. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	62
Şekil 5. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	63
Şekil 6. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	64
Şekil 7. Öğrencilerin Aktif Olarak Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	65
Şekil 8. Öğrencilerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	66
Şekil 9. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	67
Şekil 10. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	68

# **BÖLÜM I**

## **GİRİŞ**

Bu bölümde; problem durumu, alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları, tanımları ve araştırmanın simge ve kısaltmaları yer almakla birlikte alana özgü bilgiler aktarılmıştır.

Araştırma probleminin kuramsal ya da kavramsal bir çerçevesini oluşturmak, araştırma deseninin amaca dönük ve kendi içinde tutarlı olmasını sağlamak açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Problem ortaya konulurken, konuyla ilgili önceden yapılan çalışmalarla ilişkilendirmeler ve karşılaştırmalar yapılmalıdır. Kuramsal açıklamalar (kavramsal çerçeve) ve ilgili alan yazını, problem durumunu yansıtacak şekilde verilmelidir. Gereksiz kuramsal bilgi ve konu başlıklarına yer verilmemelidir. Bu bölümde araştırma probleminin gerekçesi bilimsel kanıtlara dayalı olarak, tartışılır. Araştırmanın neden önemli olduğu, yapılan araştırma ile ne amaçlandığı ortaya konulur. Ayrıca araştırmayı sınırlandıran etmenler ve varsayımlar belirtilir.

### **1.1 PROBLEM**

Düşünme insanı sorgulamaya yönlendiren, varlığa anlam yüklemesi için gerekli olan fiziksel tepkimenin zihinsel ve yargısal bütünlüğüdür.

Düşünmek insanoğlunun var oluşundan beri sorgulandığı, incelendiği anlamaya çalıştığı ayrıntılı bir kavramdır. Düşünme kavramının insanda bilgiye, beceriye ve duyguya dönüşebilmesi için yaşadığı toplumun, kültürün ve eğitimin tepkimesi altına girmesi gerekmektedir (Şengül ve Üstündağ, 2009: 245). Düşünme dış dünyanın

insan zihnine yansımadır. Ayrıca düşünme zihinde tasarlanan, biçim verilen ve canlandırılan fikir bütünlüğü olarak ortaya çıkmaktadır.

Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşünceleri ve fikirlerini başkalarının düşünceleri ve fikirlerini anlama ve düzenli ifade etme işlevidir (Kökdemir 2003: 45). Başka bir deyişle eleştirel düşünme; değerlendirme, analiz etme, yorumlama ve çıkarımların birtakım amaçlar doğrultusunda yargılamada bulunma veya karar verme biçimidir (Facione 2000b: 65).

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında Wundt dünyanın en yeni akımı olarak insan zihni ve davranışının ön plana çıkacağını ifade etmiştir. Wundt, psikolojinin ana konusu olarak düşünmenin önemli bir kavram olduğu üzerine değinmiştir. Bu tür kavramların dikkatli incelenmesi ve sonucunun gözden geçirilebilmesi için gerekli olan deneysel ortamların kurulması gerekmektedir. Wundt, yüksek düzeydeki zihinsel süreçlerin incelenmesi için laboratuvarların yerine, toplumsal sanat, tarih, bilim vb. alanlarda ortaya çıkan zihinsel ürünlerini inceleyerek çalışabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Wundt, bilimin kendimize, kendi zihinsel süreçlerimiz ve davranışlarımıza yönelebileceğini göstermiştir (Akt: Mayer 1992: 386).

İnsanlar kendi doğal durumları dışında kaldığında, düşünceme süreçleri ön yargılı, taraflı, önceden bilgilendirilmiş ve indirgemeci bir yapıya sahip olabilir. Bireyin yaşam kalitesi, ürettikleriyle ya da uyguladıklarıyla tamamen uyuşmaktadır. İyi düşünme süreci kaliteyi ortaya koyar iken, kötü düşünme süreci insanın bakış açısını daraltmaya sebebiyet verebilmektedir (Paul ve Elder, 2008: 4).

Düşünmenin taraflı, ön yargılı ve indirgemeci olmaması için gerekli olan eleştirel düşünme yetisinin kazanılması, düşünme tarzının gelişmesine katkı sunmaktadır. Eleştirel düşünme insanların yargılama ve muhakeme gücünü geliştirmekle birlikte insanları anlama yolunda önemli bir yaklaşımdır. Eleştirelbilmek, insanlar için önemli bir olgu olmakla beraber insanları empati kurabilme becerisine de yönlendirebilmektedir.

Eleştirel düşünmenin mantıklı ve olumlu düşünmeye olanak sağladığını, yaşamda karşılaşılan tüm güçlüklerle karşı zihinsel mücadele becerisinin etkili bir şekilde kullanılmasına ile fayda sağlayacağı söylenebilir.

Hiç şüphesiz, düşünme ve eleştirel düşünme eğitimi için en önemli görev okullara ve eğitimcilerle düşmektedir. Gelişmiş ülkeler geleneksel öğretmen ve konu merkezli program anlayışına son vererek bunun yerine çağdaş ve öğrenci merkezli programlar tasarlamışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı yeni öğretim programlarında köklü değişiklikler yapılması için önemli adımlar atmıştır. Yeni eğitim-öğretim programları davranışçılığın yerine yapısalcı yaklaşım, çoklu zeka, beyin temelli v.b. yaklaşımları benimsemiş ve öğrenci merkezli bir yaklaşıma göre planlanması yapılmıştır (M.E.B, 2005). 2004 yılında yürürlüğe giren müfredat programında; derslerde, öğrenme alanlarında ve etkinliklerde eleştirel düşünme ile ilgili becerilerin gelişmesi amaçlanmıştır. Fakat program değişikliğinin bireylerde eleştirel düşünme becerileri kazandırması beklenemez. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kavrayabilmesi öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmasıyla ilgilidir (Demirel 1999: 214).

Disiplinler arası ilişkiye sahip olan eleştirel düşünme ve empati kurma becerisi yaşantıları arasında bağ kurabilme yetisine sahip kişilere fayda sağlamaktadır. Ancak disiplinler arası eğitim programı beden eğitimi ve spor ile diğer alanlar arasında bir köprü kurarak öğrenme yaşantılarının öğrenciler için daha anlamlı ve eğlenceli olmasını sağlar (Gossett ve Fischer, 2005: 28).

McBride (1992: 124) spor eğitiminde eleştirel düşünmeyi; bir hareket hakkında savunucu ve mantıklı kararlar kılabilmek için kullanılan yansıtıcı düşünme olarak ifade etmektedir. Bu sebeple, harekete yönelik etkinlikler ile bilişsel zorlukların etkileşimde bulunma ihtiyacı, spor eğitimi alanında eleştirel düşünmeyi son derece önemli kılmaktadır (McBride ve Cleland, 1998: 43).

Eleştirel düşünebilmenin, empatiyi geliştirebilmesi için; bilginin anlamlı ve kullanışlı bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Jonassen 2000: 27).

Empati: Karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerinin anlayarak kendimizi onun yerine koyabilme yeteneğidir (Aydemir 2005: 34).

Empati, insan ilişkilerinde çok güçlü bir araçtır. İnsan empatik bir yaklaşımda bulunduğu en düşmanca tavırları bile yumuşatacak, dengeli diyaloglar kurulabilecek, bir anlaşma zeminini oluşturmaktadır (Stein ve Book, 2003: 138).

Empatinin sosyal anlayışın bir kişilik özelliği olduğunu, sporcuların kişilik yapılarının normal bireylerden farklı olabileceğini belirtmişlerdir.

Spor, empati ve ahlak birbiriyle etkileşim içinde olan süreçlerdir. Hogan ahlaki gelişimin; özerklik, sosyalleşme, empati, ahlak bilgisi ve ahlaki yargılama olmak üzere ele almıştır. Aynı doğrultuda ahlaki davranışın da bu boyutlarla açıklanabileceğini ileri sürmektedir (Greif ve Hogan, 1973: 282). Hoffman (1990: 67) ise özen gösterme ve adaletin ahlaki prensipleri ile empati arasında bir uyumun var olduğunu ortaya koymaktadır. Ahlaki ilkelerin oluşmasından hemen sonra, empatik becerilerin yaşamda önemli bir rol oynayacağını belirtmiştir.

Empatinin eğitim sürecinde kazandıracığı başlıca özellikler kişilerin kendilerini ve güçlü yanlarını daha iyi tanıyarak, kendilerini gerçekleştirmek üzere bir atılım yapabilmelerinde bir araç görevini görebilir (Akkoyun 1982: 68).

Eğitimin içinde yer alan beden eğitimi ve spor empatinin en çok gereksinim duyduğu alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda sporun içinde bulunan taraftarlar, sporcular, yöneticiler, medya, spor işçileri ve antrenörlerin birbirlerine karşı çoğunlukla aşağılıarcasına, kimi zaman ise seviyeli düşünceler çerçevesinde birbirlerini eleştirdikleri görülmektedir. Bu eleştirilerin çoğunluğu tarafsızlığını kaybetmiş ön yargılı ve empatiden yoksun düşünceler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun altında yatan sebeplerde ise kişilerin eleştirilmeye karşı açık olamamalarından ve eleştiri yapabilme yetkinliğine sahip olmadıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Spor, günümüzde sosyal düzenin ayrılmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Büyük kitleleri etkileyen, yönlendiren ve arkasından sürükleyen toplumsal bütünlük olarak karşımıza çıkmaktadır. Spor, kitleleri bir araya getiren sosyal bir ağ olarak dikkat çekmektedir. Sportif etkinlikler içinde bu kadar çok insanın yan yana gelmesi kimi zaman güzel bir bütünlük ortaya koysa da kimi zaman çıkılmaz bir hal almaktadır. Spor alanları içerisinde bulunan seyirciler, sporcular, medya ve idarecilerin kendilerini bilmesi, rakibini ve birbirlerini anlayabilmesinden geçmektedir. Bununda gerçekleşmesi ise bireylerin eleştirel düşünme ve empati kurabilme yetilerinin iyi ve kuvvetli olmasına bağlıdır. Sportif erdemliliğin gerekliliği olan sportif ahlak kuralların insanlarda oluşabilmesi için gerekli her şey insanın karşısındakileri anlamasından geçmektedir.

## 1.2 ALT PROBLEMLER

Bu çalışmanın alt problemlerine cevap aramak için şu sorular sorulmuştur:

1. Beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme alt boyutlarından; açık fikirlilik, analitik düşünme, sistematiklik, kendine güven, meraklılık, doğruyu arama gibi alt boyutları puan ortalaması açısından;

1.1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre,

1.2. Öğrencilerin yaşına göre,

1.3. Öğrencilerin bölümlerine göre,

1.4. Öğrencilerin sınıflarına göre,

1.5. Öğrencilerin gelir düzeylerine göre,

1.6. Öğrencilerin aktif spor yapıp yapmamalarına göre

1.7. Anne ve baba eğitim düzeylerinde farklılaşmanın olup olmadığı sorusu sorulmuştur.

2. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin empati boyutuna ilişkin puan ortalaması açısından:

2.1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre,

2.2. Öğrencilerin yaşına göre,

2.3. Öğrencilerin bölümlerine göre,

2.4. Öğrencilerin sınıflarına göre,

2.5. Öğrencilerin gelir düzeylerine göre,

2.6. Öğrencilerin aktif spor yapıp yapmamalarına göre,

2.7. Anne ve baba eğitim düzeylerinde farklılaşmanın olup olmadığı sorusu sorulmuştur.



### 1.3 ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Bu çalışma: Beden eğitimi ve spor yüksekokulu bünyesinde yer alan; beden eğitimi ve spor öğretmenliği, rekreasyon, antrenörlük ve spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme ile empati kurma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın önemini ortaya koymak için Türkiye genelinde aktif olarak faaliyet gösteren beden eğitimi spor yüksekokullarının birçoğuna ulaşılarak Türkiye'nin geneline hitap eden bir çalışma ortaya konmak istenmiştir.

Spor, geniş kitlelere hitap eden fiziksel, zihinsel ve psikolojik gereklilikleri içinde taşıyan, seyir zevki yüksek olan evrensel bir yapı içinde olduğu görülmektedir. Geniş kitlelere hitabeden spor organizasyonları evrenselliği ile bir çok sevinçleri insanlara yaşatır iken diğer yandan da bir çok sorun ve problemleri beraberinde getirdiği bilinmektedir. Yaşanan başlıca sorunlara bakıldığında ise bireylerin birbirlerine karşı yapmış oldukları şiddet, öfke ve saldırganlık olayları ön plana çıktığı görülmektedir. Bu duruma sebep olan nedenlerin başında; taraftarların, antrenörlerin, idarecilerin ve sporcuların spordaki fair play anlayıştan yoksun bir şekilde davranması olarak düşünülebilir. Fair Play'den yoksun olan kişilerin empati ve eleştirel düşünme yaklaşımdan da yoksun olabileceği düşünülmektedir. Çünkü eleştirel düşünebilmek doğruyu bulma ve empatiyi gerçekleştirme açısından önemli bir adımdır. Bu anlamda çalışmanın içerisinde yer alan öğrencilerin; idareci, antrenör, sporcu veya taraftar olması ve olabileceği dikkate alındığında, ifade edilen becerilerin öğrencilerde yoksun olabileme durumu dikkate alınarak çalışma şekillenmiştir. Aktif olarak sporun içerisinde yer alan veya yer almayan ya da bir spor kulübünün taraftarı olan öğrencilerin spor etkinliklerinin içerisinde yer alması eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerinin ortaya konması açısından önemlidir. Geleceğin eğitimcileri, antrenörleri, sporcuları, idarecileri ve eleştirmenleri olabileme durumu olan öğrencilerin düşünebilen ve eleştirebilen becerilere sahip olabilmeleri için gerekli olan empati ve eleştirel düşünebilme düzeylerinin ortaya konması açısından bu çalışma, öğrencilere yön vermeyi amaçlamıştır. Gelecek de birçok farklı branşlarda

görev alabilecek gençlerin hangi duygu ve düşünceler içerisinde olduğunu anlamaya çalışmak toplumsal gelişim ve ilerleyişin önceden fark edilmesi açısından önemlidir.

#### 1.4 SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıklarını; 2014-2015 eğitim-öğretim yılından Türkiye genelinde 64 üniversiteden 32'sinde eğitim alan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Mevcut çalışma Türkiye geneline ilişkin sonuçlar ortaya koyması amacı ile 7 bölgeden tesadüfî küme örneklem yöntemi sonucunda seçilen üniversiteler ve öğrencilerden oluşmakta olup evren tamamına ilişkin sonuç elde etmek üzere çalışmamız hazırlanmak istenmiştir. Evren genişliğine ilişkin bütün bilgiler çalışmanın yöntem kısmında belirtilmiştir.

#### 1.5 TANIMLAR

**Empati:** İnsanlara yönelik ilişkisel odaklanma biçimidir. İlişkisel süreç içerisinde empati kurmada dikkat edilmesi gereken temel öğeler, empatiyi kuracak kişinin kendi yaşadıklarını yansıtmadan karşısındaki insanın yaşamına girme ve olayları yaşıyormuş gibi davranma durumudur (Rogers 1983: 113).

**Gerçeği-doğruyu arama:** Etkili bilgiyi bulmaya yönelik istekli olmak, sürekli soru sorma, cesaretli olma ya da kişinin önceki bilgilerini veya bireysel ilgi alanlarını sorgulamaya çalışmak nesnel ve dürüst davranma ifadesidir. Gerçeği arayan birisinin, sahip olduğu görüşlerinin değişmesine neden olacak olsa bile yeni bir düşünceye, gerçekçi bir şekilde önem vermelidir. Gerçeği aramanın en önemli ve etkili özelliği nesnel yaklaşımlar sonucunda doğruya ulaşılması olduğu unutulmamalıdır (Facione 2000a: 71).

**Açık fikirlilik:** Görüşler arasında farklılık olsa da sabır ve hoşgörülü bir şekilde dinlemeliyiz, diğer yandan ön yargılarımıza karşı dikkatli olmalı ve ona göre davranmalıyız. Değişik ulusları bir araya getiren ve çok kültürlü bir toplumda

yaşayan bireyler için başkalarının görüşlerine, inançlarına, yaşam tarzlarına, kendilerini ifade etmek şekillerine ve onların yaşamlarına ilişkin durumlara karşı anlayışlı olmalıyız (Facione 2000a: 71).

**Analitiklik:** Mantık düşünmeye önem veren, problem çözümünde kanıtlar kullanan, kavramsallık veya uygulamalı durumlarda tahmin edebilme yeterliliğini sergileyen ve sürekli uyanık kalma şeklidir. Sorgulayan bir beyin için analitik düşünme özeliğine sahiptir. Analitik düşünebilen bireyler, olayları veya düşünceler sonucunda oluşabilecek durumları tahmin etmeye istekli olma eğilimi gösterirler (Facione, 2013: 23).

**Sistematiiklik:** Sorgulama konusu bakımından dikkatli, düzenli, tertipli ve organize olma olarak ifade edilebilir. Organize olma ifadesi sistematik olmayı ifade etmemektir. Fakat bir eylemin gerçekleşmesinde organizasyon varlığı düzenini ifade etmektedir (Facione ve diğerleri, 2013: 17).

**Eleştirel düşünmede kendine güven:** Akıl yürütme esnasında kişinin kendi verdiği mantıklı kararların sağlamlığına ve kabul edilebilirliğine güvenmesi durumudur. Kişi kendi güven mekanizmasını geliştirerek zihinsel sürecinde beyin fonksiyonları daha fazla kullanarak kendisini nerede ne zaman ifade edeceğinin bilmektedir (Facione 2000a: 72).

**Meraklılık:** Yenilikçi bakış açısı bireyde merak uyandıran, çoğu zaman belli olmayan bir bilginin veya becerinin öğrenilmek istenmesi olarak ifade edilir. Entelektüel bakış açısı, kişinin merak ve öğrenme arzusunu özgür bir eğitim anlayışıyla arama arzusu olarak kabul edilir (Facione 2013: 23).

**Bilişsel olgunluk:** Bir durum hakkında karar verirken mantık çerçevesinde sonuç arayan ve bilişsel olarak problemleri sorgulayıp, iyi ile kötü durumların ayırt edilerek, mantıklı karar verilmesidir. Kişinin zihni ve duygularından faydalanarak bilişsel yetkinlik çerçevesinde vermiş olduğu kararların bütünüdür (Facione 2013: 24).

## 1.6 SİMGELER VE KISALTMALAR

**AT:** Antrenman Eğitimi (athletic training)

**W-GEDGÖ:** Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği

**CCTDI:** California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (California Critical Thinking Disposition Inventory)”

**EEÖ:** Empatik Eğilim Ölçeği

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 ELEŞTİREL DÜŞÜNME

##### 2.1.1 Düşünmenin Tanımı

Düşünme kavramı; Sokrates, Platon, Aristo, İbn-i Rüşd, Gazali, Farabi gibi düşünürlerle başlayan bir akım olarak günümüze gelmektedir.

Paul ve Elder (2001: 23) göre eski dönemlerde bir kişinin derin gerçekleri görebilmesi için; sistematik düşünme, geniş açıdan bakabilme ve daha anlaşılır bir düşünme yapısına sahip olması beklenmektedir. Bu yargı Yunanlıların düşünmeye niçin yoğunlaştıklarını göstermesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Von Aster, "Düşünme nedir?" sorusuna şöyle bir cevap vermektedir: Birleştirmek, parçalamak ve mukayese olarak addederim. Birleştirmede objeleri bir bütün halinde toplarım; parçalamakla da bir objeyi parçalarına ayırmış olurum; mukayesede ise birden fazla olan objeleri birbiriyle değerlendiririm ifadesini kullanmıştır eder (Aster 1994: 35).

Düşünme: muhakeme ve irade anlamı taşıyan ve birbirleri ile ayrılamayan, çoğu zaman birbirlerini tamamlayan kavramlardır. Belli bir yönde ve konumda düşünme veya davranabilme gücüdür. Düşünme özgür anlayışın kendisi özgürlüğün tamamıdır (Aron 1969: 272).

Düşünmek: bir konu üzerinde fikir yürütmek, bir fikri beyan etmek, muhakeme etme gücü, tahminde bulunma, hatırlamak, zihinde yordalamak, imgelemek veya hayal etmek demektir (Türkçe Sözlük 1995: 764-766). Düşünme: bireyi içsel ya da dışsal

etmenler bakımından etkileyen, bireyin biyolojik, fiziksel ve psikolojik dengesini değiştiren zihinsel davranışların tümüdür (Kazancı 1989: 12).

Aristoteles'e göre düşünme: insanı hayvanlardan ayıran en önemli ve belirgin bir zneliktir, kişiye göre bağımsız ve kişinin kendine özgü eylemidir. Kişinin karşılaştırmalar yapma, birleştirme gücü, ayırt etme, bağlantılar kurma yetisi ve doğru düşünmenin kurallarını belirleyen bilimin mantığıdır (Berber ve diğerleri, 2002: 49).

Sokrates tartışmaya inanır ve eğer yanlışla mücadele edilirse düşünme sonucunda gerçeğin bulunabileceğini savunur. Eleştiriye olan ilgi onun zamanında başlamıştır. Bu yüzden yanlışı ortaya koymanın, yararlı olanı oluşturmaktan çok daha önemli olduğuna inanmıştır (De Bono 2007: 19).

Cüceloğlu (2009: 244) düşünmeyi: kişinin içinde bulunduğu durumu anlayabilmesi amacıyla yapılan aktif, zihinsel organizasyon süreç olarak adlandırmıştır. Düşünme motifsel aracılık işlemidir. Düşünme uyarıcının tepkisi sonucunda bireyin vermiş olduğu tepki ile elde edilen yansımadır (Morgan ve değerleri, 1986: 144).

Düşünme, ben merkezli düşünme akımlarının en önemli felsefi ürünüdür. Düşünmek, kimi zaman insan olmanın kimi zaman ise insanca yaşamanın kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır. Maddeci felsefelerde ise bazen insanın en zayıf yönü, bazen de maddenin en karmaşık yönü olarak görülmüştür. Temel varsayımın kaynağı hangi felsefe akımından alınırsa alınsın, düşünme, gerçeğin anlaşılması için gösterilen zihinsel etkinliktir (Cüceloğlu 2009).

Düşünme: İnsan aklının bağımsız ve kendine özgü durumudur. Ayriyeten karşılaştırma yapma, ayırma ve birleştirme özelliği, bağlantı kurma ve Şekil verme özelliği olarak da ifade edilebilir (Semerci 2000: 23).

Fisher ve Scriven ise gözlemlerin, bağlantıların, bilginin ve kavramların değerlendirilmesini ve etkin bir Şekilde yorumlanmasını gerektiren bir beceri olarak ifade etmektedir. Ennis'e göre eleştirel düşünme neye inandiğına veya ne yapacağına karar verme noktası ve mantıklı düşünme ilişkisidir (Fisher 2007: 2-10).

Düşünme konusu üzerinde özellikle bilişsel psikolojinin uğraş verdiğini bilinmektedir. Bilişsel psikolojinin ortaya çıkış noktası, zihinsel faaliyetlerin varlığı

ile insanların bilgiyi kullanma biçimlerinden ortaya çıkmıştır. Düşünme insanların dışarıdan algıladıkları uyarıcıları, beyinlerinde işleyerek enerjiye dönüştürme işlevidir. Bu işlem bilgisayarın bilgiyi işleme sürecine benzemektedir. Bilgiyi algılamayı ve bilgiyi işlemeyi, insanın düşünme süreci olarak tanımlayabiliriz (Gençdoğan 2001: 230). Ancak günümüzde daha çok kabul gören düşünme tanımlarında ortak nokta, düşünmenin bilgi işlemeye yönelik zihinsel bir etkinlik olduğudur.

Cottrell'e göre (1999: 188) kritik düşünme "lehe ve aleyhe olan argüman ve kanıtların zihinde tartılması" demektir. Temelinde şu unsurlar yer almaktadır:

- Bir konu üzerinde dikkatlice ve bir defadan fazla düşünmek.
- Fikirya da bakış açılarını desteklemek için ortaya konan kanıtları değerlendirmek.
- Fikirya da bakış açısının vardığı noktayı değerlendirmek - bunlardan ne gibi bir sonuç çıkabilir, bu sonuçlar akla uygun ve mantıklı mıdır ve eğer değilse, bu inanç ve bakış açılarının yeniden değerlendirilmesi gerekir mi?

Farklılıklar ise düşünmenin sadece durumu anlama çabası ya da problem çözme süreci sonunda ulaşılabilen fikrin amaçlı ve organize bir şekilde kullanılma biçimidir (Ay 2005: 5). Yani düşünme, biçimsel açıdan ele alındığında, sebep-sonuç ilişkisi kurularak akıl yürütme sürecidir (Derelioğlu 2004: 2). Hatta düşünme, bireyin davranışlarını plansız olarak düzenleme biçimidir (Akbiyık 2002: 10). Ayrıca düşünme ile ilgili yapılan tanımlar ve çalışmalar incelendiğinde de düşünmenin, zihinsel bir etkinlik olmasının yanı sıra sosyal, duyuşsal, devinişsel yönleri olduğu söylenebilir.

İnsanlar sosyal çevre içerisinde yaşadıklarından dolayı, toplumun normlarından etkilendiği ve toplumda yaşayan insanlarla sürekli etkileşim halinde olduğundan dolayı düşünmenin sosyal bir yönünün de olduğu söylenebilir. İnsanın sahip olduğu birtakım inançlar, değerler, tutumlar ve duygular insan düşüncelerini etki altında bıraktığından dolayı düşüncenin duyuşsal yönünü meydana getirmektedir. Son olarak, insan hareketlerinin fiziksel yönü göz önüne alındığında düşünmenin psikomotor sürecinden de bahsetmek mümkündür (Güzel 2005: 45).

Güzel (2005: 47) yapılan tanımlardan yola çıkarak eleştirel düşünmenin içerdiği öğeleri şekildeki gibi belirtmiştir.

Eleştirel Düşünmedeki Öğeler		
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	

Tablo1. Eleştirel Düşünmenin Öğeleri Güzel (2005)

### 2.1.2 Düşünme Süreçleri

Pragmatizm'in ünlü savunucularından olan ve Türk eğitim sisteminde de düşüncelerinin geniş etkisi olan (Ata 2001: 20) Amerikalı filozof ve eğitimci John Dewey düşünmeyi bir süreç olarak görür. Dewey'e göre (1973) insan beyni bir sünger gibi doldurulamaz. Bu nedenle öğrencilere, sınıfta kağıt kalemle yapılan çalışmaların ötesinde, yaşantı ve düşünme fırsatları sağlanmalıdır.

Amaca ulaşmak için izlenen bu süreç ise, akıl yürütme, problem çözme, olay inceleme ve eleştiridir (Cüceloğlu 1993: 255-256).



Marzona ve diğeri (1988: 32) başlıca sekiz düşünme sürecini ele almışlardır.

Bunlar:

Problem çöme,

Kavram oluşturma,

Araştırma,

Karar verme,

Müzakere,

Birleştirme,

Kavrama,

Kural oluşturmadır.

Swartz ve Parks (1990) göre düşünme süreçlerinde en etkin kullanılması gereken temel düşünme alanları; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve görüşleri açıklığa kavuşturma ve anlama olarak belirtmektedirler.

### **2.1.3 Eleştirel Düşünme**

2400 yıl önce Sokrates, sorgulanmayan bir yaşam yaşanmaya değmez demiştir (Paul 1985a: 22). Eleştirel düşünme, sorgulama yöntemini keşfeden Sokrates'e kadar dayanır.

Eleştirel düşüncenin kökenleri tarihsel olarak antik, orta çağ ve modern felsefeye dayandırılabilir. Jean Piaget, Ernest Dimnet, Joseph Rossman, John Dewey, Edward Thorndike, Victor Noll, Henry Hazlitt, Karl Duncker, Joseph Jastrow, Graham Wallas ve Joseph Wertheimer gibi önemli bilim insanları eleştirel düşünme alanına çok büyük katkılar sağlamışlardır (Ruggiero 1988: 10).

Çağdaş eleştirel düşünme akımına Dewey'in 1910'da yaptığı çalışmalar ile başlanıldığı söylenebilir. Dewey *How We Think* adlı kitabında bilimsel metoda dayalı yansıtıcı düşünme kavramını öne sürmüştür. Bu süreçte Dewey (1933: 54), düşünmeyi aktif, tutarlı ve dikkatli düşünme biçimi olarak tanımlamış. Fakat eleştirel düşünmenin güncel yaşamda işlevsel olarak kullanılması ilk defa 1970'li yıllarda

Perry tarafında işlevselleşmiştir, daha sonra Paul (1985b) tarafından modern halini almıştır (Akınoğlu ve diğerleri, 2005: 216).



Şekil 1. Eleştirel Düşünme Kıvrımı.

Çoğu psikolog ve eğitimci eleştirel düşünmeye ilişkin farklı tanımlar yapsalar da bu tanımların birbiri ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu konuda Fischer ve Spiker (2000: 13-15)'in düşünme tanımları incelediğinde; muhakeme, mantık, yargıda bulunma, üst biliş, yansıtma, sorgulama ve ruhsal süreçlerini içeren açıklamalar ortaya koymuştur. Jones ve diğerleri (1995)'de 500 politikacı, işçi ve eğitimci ile yaptığı görüşmeler sonucunda eleştirel düşünme hakkında şu sonuca varmışlardır: Eleştirel düşünme insanın muhakeme etme gücünün sınırlılıklarının belirlenmesi olarak tanımlanmıştır.

Facione (1990: 112) önderliğinde, Amerikan Felsefe Derneği yapmış olduğu Delphi projesi kapsamında eleştirel düşünmenin ne olduğu, onun beceri ve eğilim boyutlarının neler olduğu araştırılmaya çalışılmıştır. Delphi projesinde eğitim, araştırma ve değerlendirmesinde çeşitli kademelerde ve akademik disiplinlerden 46 akademisyen çalışmıştır. Bu projeden hareketle eleştirel düşüncenin kavramsal tanımı yapılmıştır. Eleştirel düşünce: kanıt, metodoloji, kavram, kriter ya da

bağlamsal noktalara bağlı olarak yorumlama, analiz, sentez, ve çıkarım yapmaya dayanan amaçlı, öz düzenleyici değerlendirmedir.

Vander Stoep ve Pintrich'in (2003) tanımına göre üst düzey düşünme, bilginin esnek ve anlamlı bir şekilde problem ve konuların anlaşılmasıyla, delillerin değerlendirilmesi sonucunda bilgiye değişik açılardan bakarak bir duruş sergileme sürecidir (Vander Stoep ve Pintrich, 2003: 275).

Eleştirel düşünmenin gerçekte ertelenmiş yargı olduğunu vurgulayan Dewey, bu yargının özünde ise herhangi bir probleme ilişkin çözüm bulmaya çalışmadan önce onun niteliğini belirlemek için araştırma yapmak olduğuna dikkat çekmektedir. Dewey'in üzerinde durduğu yansıtıcı düşünme ile eleştirel düşünme kavramları, arasında anlamsal olarak küçük farklar vardır. Dewey'e göre, yansıtıcı düşünme ertelenmiş yargı anlamına geliyor ise eleştirel düşünmenin özü de ertelenmiş yargı olarak tanımlanabilir. O zaman eleştirel düşünmenin özü yansıtıcı düşünme biçimi olarak kabul edilebilir (Streib 1992: 114).

Ennis (1987: 9-26) göre eleştirel düşünme, kişinin ne yapacağı, neye inanacağı karar vermesini sağlayan mantıklı ve gerçekçi düşünme olarak tanımlamıştır. Düşüncelere netlik kazandırma, bilginin doğruluğunu sınama, değerlendirmede bulunma ve problem çözme gibi becerilerin de eleştirel düşünmenin bileşenleri olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan; doğru bilgiyi bulma, açık fikirli olma, olaylara bütünsel olarak bakma, çeşit bakış açısı ile yaklaşma, başkalarının düşüncelerine saygılı olma gibi eğilimler de eleştirel düşünme için gerekli olan unsurlardır (Beyer ve Pasa, 1993: 99).

Demirel (1999: 214) eleştirel düşünmeyi: bilgiyi etkili bir şekilde kullanma, değerlendirme ve yetenekler bağlamında kullanma olarak ifade etmiştir. Düşünme eğilimlerin 5 çatı altında toplamıştır:

1. Tutarlı olma: Düşünmede oluşacak karışıklıkları ortadan kaldırmelidir.
2. Birleştiricilik: Düşünmede, düşüncenin tüm ana boyutlarını ele alabilmelidir.
3. Uygulamaya koyabilme: Bireyin algılayabildikleri ile uygulayacakları arasında yeterlidir.
4. Yeterli olma: Eleştirel düşünme sürecinde gerekli donanıma sahip olma

5. İletişim kurabilme: Bireyin algıladıkları ile düşündükleri arasında bağ kurabilme özelliğidir.

John Dewey, eğitimin birinci amacının bireylere düşünceyi öğretmek olduğunu tanımlamıştır (Dewey 1933: 70-89). Halpern (2003: 452) Dewey'in düşünme süreci üzerinde bebeklik döneminin etkisini atladığını belirtmiştir. Halpern tanımlarında eleştirel düşünme üzerinde özellikle, üst bilişsel mekanizmalara vurgu yapmıştır. Bunun yanında Halpern (2003: 455) eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesinde dört model önermiştir:

- Açık bir biçimde eleştirel düşünme becerisini sergileyebilmeyi,
- İstek gerektiren düşünme ve öğrenme süreci geliştirme,
- Dönüştürebilecek ve süreklilik arz edecek öğrenme aktiviteleri içinde olma,
- Davranışı sergileme ve dönüştürme biçimini üst biliş mekanizmalarının kontrolüne dayalı olarak kontrol etme.

Ennis (1987: 9-26) eleştirel düşünme becerilerini 12 madde altında ifade etmiştir:

- Soruya yoğunlaşma,
- Argüman, delil, kanıt vb çözümlenme,
- Soruları formülleme ve çözümlenme,
- Kaynakların geçerlilik ve güvenilirliğini değerlendirme,
- Gözlem raporlarının değerlendirilmesinin yapılması,
- Sonuçları ortaya koyma ve değerlendirmeye alma,
- Tümevarımları ortaya koyma ve değerlendirmeye alma,
- Değere ilişkin yargıların formülleştirilmesi ve değerlendirmeye alınması,
- Terimleri tanımlamak ve değerlendirmek,
- Ortaya atılan hipotezin değerlendirilmesi,
- Ortaya çıkan eylemde karar sürecine ilişkin aşamalara uyma ,
- Farklı bireyler ile iletişim kurabilme.

Diğer yandan Halpern (1998: 450) aynı zamanda eleştirel düşünmeye ilişkin tutumun önemi üzerinde durmuştur. Eleştirel düşünme becerisinin özelliklerine ve tutumuna ilişkin Halpern'in belirlediği 6 madde şöyledir:

*Planlamada isteklilik:* Herhangi bir soruyu cevap aramadan ya da bir problemi çözmeye başlamadan önce planlama yapmak gerekmektedir.

*Esneklik:* Seçenekleri göz önünde bulundurmak, farklı seçeneklere açık olmak ve perspektif bakış açısına sahip olmayı gerektirir.

*Israr:* İyi düşünme ısrar gerektirir. Belirsizlikler veya zorluklar karşısında vazgeçmemektir.

*Öz-düzeltilmede isteklilik:* Eleştirel düşünmek hatalarını kabul etmektir, nerede ve neden hata yaptığının farkına varmaktır. Hatalarından öğrenirler.

*Yürütücü biliş becerisinde yeterlik:* Eleştirel düşünenler düşünme sürecini iyi değerlendirirler.

*Görüş birliğine varma çabası:* Görüş birliğine ve netliğine sahip olmak eleştirel düşünmeyi gerektirir çünkü üst düzey iletişim becerilerini ve uzlaşma yollarını bulma becerileri görüş birliğini sağlar.

Yukarıdaki tanımlar ve kuramsal kavramlardan hareketle eleştirel düşünmeyi; bireyin problem çözme becerisi ve karar verme sürecinde var olan zihinsel faaliyetlerinin etkin bir biçimde kullanılması ve zihinsel gerçekliliğin olgunlaşmasıyla sergileyebileceğini ifade edebiliriz. Eleştirel düşünme süreçleri şu boyutlardan meydana gelmektedir:

- Kanıtlanan gerçekleri ortaya konan iddialar arasındaki farklılığını anlayabilme,
- Elde edilen bilgilerin kaynak güvenilirliğini test etme,
- Gereksiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
- Önyargı ve bilişsel sebeplerden oluşan hataların farkında olabilme,
- Tutarsız ve geçerliliği olmayan yargıların farkında olabilme,
- Etkili yetkin soru sorabilme erdemliliğine sahip olma,
- Sözel algı ve yazı dilini etkili kullanabilme,

- Bireyin kendi düşüncelerini anlayabilmesi ve farkına varabilmesi için üst bilişe sahip olama (Kökdemir 2003: 48)

Eleştirel düşünme yalnız iyi düşünme değil, yansız düşünmeyi de içerir. Paul ve diğerleri (1990: 68) eleştirel düşünme hakkında şunu ifade etmişlerdir: eleştirel düşünme insanın yansız düşünme biçimidir. Gerek eleştirel düşünen, gerekse yansız düşünebilen bireyler için gerekli tutumları şöyle sıralanabilir.

- Kişinin kendine ilişkin kararlar alırken düşünme mekanizmasına dikkat etmelidir. İnsanların ne düşündüğünü öğrenmek için dinlemek gerekir ancak neyi nasıl yapacağımın kararını verirken kendi düşünme sistemimi kullanırım.

- Kişi almış olduğu kararları dile getirmeden önce karşısında insanların ne düşündüğü de anlama ve ona göre fikirlerini beyan etmelidir. Böyle bir durumda ise unutmamak gerekir ki ilk önce herkes kendi isteğini ortaya koyacak ve durumda kişi arkadaşlarının söylediğine inanma gereği duyacaktır. Bazen bu durum böyle olmayabilir.

- Aynı görüşü paylaştığım insanların bakış açısı ile eylemlere bakmak gereklidir. Aynı görüşte olmadığım durumlar ortaya çıktığında ise düşüncelerimin bir bölümünü karşımdaki kişinin görüşü paylaşabilmek adına bir sebep bulmaya çalışırım.

- Üzüntüye veya öfkeye kapıldığım durumlarda buna neden olan şeyi bulmalıyım. Durumlara ilişkin bakış açım değiştiğinde belki de bu durumdan kurtulurum.

- Doğruluğundan emin olmadığım konulardan bahsetmem. İnsanların konuştuğu bazı şeyler doğru olmadığı gibi bazen televizyon ve kitapların da doğru olmadığı görülür. Sürekli bunu nerden öğrendin, bunu nerden biliyorum sorularını sormalıyım.

- Arkadaşlarımın kabul etmediği bir fikir olsa dahi doğruluğuna inandığım konuyu hakkında konuşurken bile kibar olmalı ve farklı düşünmekten çekinmemeliyim.

- İnanmış şeylerin uygulamasında sıkıntı yaşayacaksam ona inandığımı söylemek yanlış olur.

- Sorunlarla uğraşmak kolay olmamakla beraber uzun süre düşünmekten ve zihin bitkinliğinden vazgeçmem gerekir.

- Deliller arayıp, mantıksal düşündükçe ve sağlam nedenler bulmaya çalıştıkça problemleri kolayca çözebilirim.
- Hiç kimse demek yerine birkaç kişi demek; birçok kişi demek yerine ise herkes demek hatalıdır. Sorunları doğruluk çerçevesinde basitleştirerek söylemek faydalı olabilir.
- Birtakım eylemler birbiriyle benzerlik gösterebilirler. Şehirde yolumuzu kaybetmek bazen hayatımızda kaybolmaya benzemektedir. Her iki durumda da haritaya ihtiyacımız vardır.
- Bazen ne düşündüğümüzü ortaya koymak uzun zaman alabilir. İnsanların ne düşündüklerini nedenleriyle dinlemek gerekir. Zira görüşler paylaşıldıkça genişler.
- Çoğunlukla kişilerin ifadeleri düşündükleri kadar net değildir. Konuyu biraz daha ayrıntılı anlatır mısınız gibi soruları sormak için hazırlıklı olmak gerekir.
- Kelimeler, cümleler bazen bize eğlenceli gelebilir. Bazen manasını bilemediğimiz kelimeleri biliyormuşuz gibi gelir.
- Bir olayın, bir konunun iyi veya kötü olduğuna ilişkin yargılamalarımızda bir sisteme ihtiyaç duyarız. Çünkü bu yargılamaya nasıl ulaşıldığına ilişkin sağlam gerekçelere ihtiyaç var.
- Kitaplardan, kişilerden, yazılı ve görsel medyadan birçok şey öğrenmişizdir fakat bu öğrendiklerimizi isteyerek mi öğrenmişizdir? Bu şekilde sorgulama ihtiyacı ortaya çıkmalıdır. Gerçekten doğru mu söylüyorlar, biliyorlar mı yoksa bilmiyorlar mı soruları dile getirilmelidir.
- Öğretmen çoğu zaman basit görülen ancak basit olmayan karmaşık sorular yöneltir. Dün vatan neye denir sorusunu sordu ve yanıtlamamız çok uzun sürdü. Bu yüzden basit görünen bazı şeylerin basit olmadığını farkına varırım.
- Dün kardeşimle kimin bulaşıkları yıkayacağı konusunu tartıştık daha sonra beraber yıkamamız gerektiği konusunda mütabık olduk.
- Sorunlarla mücadele etmenin en önemli yanı çeşitli çözüm yollarında aynı sonuca götürmesidir.

- Ailemin, abimin yaptığı işler konusunda ona izin vermeleri bana yasak koymaları beni çıldırtıyor. Çünkü benim yaşımdayken abime aynı konularda izin veriliyordu fakat şimdi bana izin verilmiyor. Bence bu durumun hiç tutarlı olduğu söylenemez.
- Okuma dedektiflik gibidir. Sorular yöneltip cevaplar ararım. Bu yüzden okurken ne anlatılmak istendiğini anlamak benim için önemlidir.
- Birini dikkatli dinleyip dinlemediğim konusunda söylediklerini yenilemeyerek dinlediğimi gösteririm ve başkalarına açıklamam hususuyla başımdan benzer olayların geçip geçmediğini kendime sorarak denetleyebilirim.
- Farklı konular hakkında çalışırken önceden öğrendiklerimin işe yarayıp yaramayacağına dikkat ederim. Bir görüş birçok yerde işe yaramaktadır.
- Çok fazla ve çok çeşitlilik arz eden sorular sorarak daha kaliteli şeyler öğrenebileceğimi ve farklı araştırmalar içine gireceğimi bilirim.
- Bir konu hakkında bilgi edinir iken farklı kişiler ile konuşmak daima faydalı oluyor. Bazen güzel fikirler üretmemde bazen de anlatacağım konuları başkalarına açıklamamda yardımcı oluyorlar.
- Sokratik ve tartışmacı düşünme farklı görüşteki kişilerle konuşmanıza yardımcı olur. İnsanların bilemediğiniz bilgilere sahip olabileceklerinin farkına vararak düşüncelerimizi ona göre şekillendirmemiz gerekmektedir.
- İnandığımız fakat çoğunlukla yapamadığımız çok şey vardır. Herkes eşittir ve her insanlara eşit şans tanımıyoruz. Durumları çok iyi analiz etmeliyiz ki söylediğimiz daha açık ortaya çıksın.
- Bazen açıklamalarımızı desteklemesi için kafamızda özel kelimeler olur mesela bir şeyler öğrenirken ve farklı etkenlerin devreye girmesiyle farklı konularda kararlar alırken çıkarsamalar, düşünmeksizin inandığımızda da varsayımlar meydana gelir.
- Değişiklik gösteren durumların arada sırada birbirine benzediğini görmek önem arz eder. Şimdi bunların hem farklı hem de benzer olduklarını görmeye gayret ediyorum.
- Kendimize kaliteli düşünebilme fırsat oluşturabilmeliyiz ve düşünme fırsatı bulamadığımız konularda dikkatli olmalıyız. Böyle durumlarla sıklıkla karşılaşabiliriz. Bu nedenle önemli detayları kaçırmamaya dikkat etmeliyiz.



- Doğruluğu onaylar iken konu hakkında bağlantılı mı sorusunu sıklıkla unuturuz. Karara varırken bir noktaya odaklanıp başka konu üzerinde düşünmemeliyiz.
- Bazı konuların doğru olmadığına kanaat getirdiğimizde bu durum hakkında iyice düşünmeliyiz. Sonraki durumlarda için ise dikkatli olmalıyız. Çünkü çok yönlü düşünmek, bizlere farklı bakış açıları kazandırabilir.
- Polisler delil ararken çok dikkatlidirler. Suçu kimin işlediğini bulabilmek açısından önemli bir süreçtir. Bizler de dinlerken, okurken, yazarken ve konuşurken karşımızdaki durumdan deliller çıkarmaya çalışmalıyız.
- Çoğunlukla çocuklar bugün bir şey isterken yarın farklı şeyler isterler. Bu olayı büyüklerde çok yapar. Bu durumlara yapmış olduğumuz işte ne istediğimizi bilmeliyiz ve ona göre karar vermeliyiz.
- Bir olay oluşurken, başka bir olaya sebep olabilir. Kişiyi kastederek konuşursanız o insan kendini uzun zaman kötü hisseder. Davranışlarımızın bazen neye neden olabileceğinin fark edemediğimiz durumlarda bunun farkına varmak büyük önem arz eder (Paul ve diğerleri 1990: 68).

Eleştirel düşünmede unutulmaması gereken püf noktalardan birisi de eleştirel düşünmenin pozitif durumlarına değil negatif durumlarına dikkat edilmelidir. Konulara bakış açımız çok yönlü olmalıdır. Başkalarının baskısı altına girmeden kişi kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda karar vermelidir (Marples 2002: 35-49).

Eleştirel düşünen birey; kaynakların güvenilirliğini test etmeli, gerçek bilgi ile yanlış bilgiyi ayırt etmeli, kendisine dayatılmaya çalışılan durumlardan kaçınmalı, bilgileri sorgularken doğru sorular sormalı, önyargılardan uzak durmalı ve bu değerlendirmeler sonunda kararını vermelidir (Şentürk 2009: 86).

Eleştirel düşünmenin ne olduğu, hangi özellikleri içerdiği, diğer düşünme türleri ile tarihsel ve kavramsal bağlamda nasıl bir ilişki içinde olduğu gelişim modelleri ışığında farklı bakış açıları ile ele alınmıştır. Eleştirel düşünmeyi açıklayan teoriler kapsamında eleştirel düşünen bireylerin özellikleri bakımından felsefi, psikolojik ve eğitimsel yanları araştırılmaya çalışılmıştır (Sternberg 1986: 60-67).

#### 2.1.4 Eğitimde Eleştirel Düşünme

Eğitim süresi içinde öğrencilerin bilişsel, zihinsel ve eleştirel düşünme kabiliyetlerinin geliştirilmesi konusundaki en önemli setlerden birisi, eğitim-öğretim programlarında yaşanan eksiklerden kaynaklan durumlarıdır. Öğretim programları, hiç kuşku yok ki eğitimin en önemli girdilerinden biridir ve çocukluktan yetişkinliğe geçişte, birey ve yurttaş olmada belirleyici bir özelliğe sahiptir. Nel Noddings (2006: 131-132), “Eğitim ve Mutluluk” adlı eserinde Jerome Bruner’in ilköğretim programı hakkında ki (hakkındaki) şu ifadesine dikkat çekmiştir. İlkokul seviyesinde bilgi verdiğiniz bir çocuğa şu soruları sorun: Bu bilginin sana faydasının dokunacağını düşünüyor musun ve bu bilgiyi öğrendiğine değdi mi eğer çocuk olumsuz veya negatif cevap veriyorsa o zaman öğrettiğiniz her şey boştur der. Bu kapsamda bireyin kendini şekillendirmesi için gerekli olan öngörü anlayışı eleştirel düşünme ile gelişmektedir.

Eleştirel düşünme hem zihinsel aktiviteleri hem de hareket etmeyi, konuşmayı ve yazmayı düşünme durumudur (Moon 2008: 126). Potts (1994: 4) eleştirel düşünmenin, eğitimde önemli bir kavram olduğunu eleştirel düşünmeyle ilgili beceriler üzerinde durarak, bu becerileri şu şekilde açıklamaktadır:

- Bilgi parçaları arasında benzerlikler ve diğer ilişkiler bulma,
- Sorunları çözmek için kullanılabilir bilginin geçerliliğini sorgulanma,
- Sorunların çözümlerini ve alternatif çözüm yollarını bulma ve değerlendirmelidir (Potts 1994).

Şahinel (2002: 50-51) eleştirel düşünebilme becerisini eğitim sürecinde kullanılabilir bir araç haline getirebileceğimizi ve eleştirel düşünme sayesinde öğrenilen becerilerin eğitim - öğretim programlarında uygulaması gerektiğini ve bu konuda aşağıda strateji ve tekniklerinden faydalanılması gerektiğini önermiştir:

- Doğru soru sorabilme,
- Üretici drama duyusuna sahip olma ve bireylerin görüşlerini yapılandırma,
- Görüş, olgu ve sebepler arasındaki ilişkilerin farklılığını öğretme,
- Sınıf içi değerlendirme yapma,

- İşbirliğine dayalı öğrenme stratejileri,
- Örnek olay vaka / Tartışma,
- Diyaloglar,
- Eleştirel düşünme stratejilerine uygun sınıf içi durumların oluşturulması.

Eleştirel düşünme kavramına ilişkin bir fikir birliği oluşturmak amacıyla, eğitim bilimleri, beşeri bilimler, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanında uzman olan ABD ve Kanadalı 46 araştırma uzmanı, Amerikan Felsefe Derneği aracılığı ile 1990 yılında Delphi Araştırma Projesi kapsamında bir araya gelmiştir. İki yıl süren projede eleştirel düşünme ile ilgili bilişsel beceriler ve duyuşsal eğilimler konusunda uzunlamasına tartışılmış ve proje bitiminde eleştirel düşünmenin yükseköğretim düzeyinde nasıl tanımlanması gerektiği konusunda fikir birliği sağlanarak, bu seviyede öğretim yapan eğitimcilerin öğrencilerinde hangi beceri ve eğilimleri geliştirmeleri gerektiğine karar verilmiştir (Facione 2013: 26).

Delphi projesi sonunda belirli fikir üzerinden hareket ederek eleştirel düşünme eğilimini şu şekilde sınıflamışlardır: Gerçeği doğruyu arama, açık fikirlilik, meraklılık, eleştirel düşünmede, sistematiklik, kendine güven, analitik düşünme ve bilişsel olgunluk olmak (Facione ve diğerleri, 2010: 10).

*Gerçeği-doğruyu arama:* Etkili bilgiyi bulmaya yönelik istekli olmak, sürekli soru sorma, cesaretli olma ya da kişinin önceki bilgilerini veya bireysel ilgi alanlarını sorgulamaya çalışmak nesnel ve dürüst davranma ifadesidir. Gerçeği arayan birisinin, sahip olduğu görüşlerinin değişmesine neden olacak olsa bile yeni bir düşünceye, gerçekçi bir şekilde önem vermelidir (Facione ve diğerleri, 2010: 10).

*Açık fikirlilik:* Görüşler arasında farklılık olsa da sabır ve hoşgörölü bir şekilde dinlemeliyiz, diğer yandan ön yargılarımıza karşı dikkatli olmalı ve ona göre davranmalıyız. Değişik ulusları bir araya getiren ve çok kültürlü bir toplumda yaşayan bireyler için başkalarının görüşlerine, inançlarına, yaşam tarzlarına, kendilerini ifade etmek şekillerine ve onların yaşamlarına ilişkin durumlara karşı anlayışlı olmalıyız (Facione ve diğerleri, 2010: 12).

*Analitiklik:* Mantık düşünmeye önem veren, problem çözümünde kanıtlar kullanan, kavramsallık veya uygulamalı durumlarda tahmin edebilme yeterliliğini sergileyen

ve sürekli uyanık kalma şeklidir. Sorgulayan bir beyin için analitik düşünme özeliğine sahiptir. Analitik düşünebilen bireyler, olayları veya düşünceler sonucunda oluşabilecek durumları tahmin etmeye istekli olma eğilimi gösterirler. Zor problemler karşısında stratejileri kullanmak yerine sorgulamayı kullanırlar (Facione 2010: 53).

*Sistematiklik:* Sorgulama konusu bakımından dikkatli, düzenli, tertipli ve organize olma olarak ifade edilebilir. Organize olma ifadesi sistematik olmayı ifade etmemektir. Fakat bir eylemin gerçekleşmesinde organizasyon varlığı düzenini ifade etmektedir. Problemin ne konu üzerine olduğuna bakılmaksızın, problemi çözmeye ve belirli kararlar almaya yaklaştıran mantıklı yaklaşım sistemine sistematik olma denir (Facione ve diğerleri, 2010: 11).

*Eleştirel düşünmede kendine güven:* Akıl yürütme esnasında kişinin kendi verdiği mantıklı kararların sağlamlığına ve kabul edilebilirliğine güvenmesi durumudur. Eleştirel düşünme kişinin kendine olan güveni, kişinin mantıksal çerçevede olgunlaşması ve gelişmesiyle meydana gelmektedir. Zihinsel gelişim sırasında kişinin rahatlığı, kişinin kendine olan güvenini arttıracak ya da bilişsel uyumsuzluk sonucunda kişide azalan güven aynı zamanda kişiyi daha ileriye taşıyan bir uyarıcı özelliği gösterecektir (Facione ve diğerleri, 2010: 12).

*Meraklılık:* Yenilikçi bakış açısı bireyde merak uyandıran, çoğu zaman belli olmayan bir bilginin veya becerinin öğrenilmek istenmesi olarak ifade edilir. Entelektüel bakış açısı, kişinin merak ve öğrenme arzusunu özgür bir eğitim anlayışıyla arama arzusu olarak kabul edilir. Meraklılık kişinin kendinde eksik gördüğü ve öğrenmek istediği durum hakkında bilgi toplamasıdır (Facione 2010: 54).

*Bilişsel olgunluk:* Bir durum hakkında karar verirken mantık çerçevesinde sonuç arayan ve bilişsel olarak problemleri sorgulayıp, iyi ile kötü durumların ayırt edilerek, mantıklı karar verilmesidir. Kişinin zihni ve duygularından faydalanarak bilişsel yetkinlik çerçevesinde vermiş olduğu kararların bütünüdür (Facione 2010: 53).

Bireysel üretkenliğin geliştirilebilir bir şey olması ve her bireyde üretkenliğin gizil bir güç olarak görülmesi eğitim uygulamaları açısından temel noktadır. Fakat gizil güçler bireyler arasında eşit bir şekilde dağılım göstermemekte ve bazı bireyler

diğerlerine oranla daha yaratıcı özelliklere sahip olabilmektedirler (Ataman 1993: 115). Eğitimin üretici düşünce doğrultusunda yapılandırılması, öğretmen ve öğrenenlere yönelik bakış açısının değişmesini gerekli kılmaktadır. Üretkenliği artırmaya yönelik öğrenme faaliyetleri, öğrenenlerin pasif bilgi alıcı rolünden ziyade problem çözücü ve iletişimci rolünü üstlenmesini ister (Starko 2005: 20). Öğretmenler sınıf ortamlarını pasif öğrenme durumlarından ziyade öğrenenleri aktif hale getiren yaratıcılığa dayalı uygulama stratejilerini kullanmalıdırlar (Mason 2008: 1).

Yaratıcılığı (üretkenliği) kolaylaştıran öğretmenin özellikleri:

- Sürekli öğrenen olabilme,
- Öğrencileri yaratıcı düşüncelerinde dolayı ödüllendirme,
- Heyecanlı ve istekliliği kayıp etmeme,
- Sınıfın dışında olan işlere fazla zaman ayırmama,
- En iyiyi ummamak ve bunun da aşılabileceğini gösterme,
- İkili ilişkilerde kolay iletişim kurabilme yeteneğine sahip olma,
- Öğrenciler arasında fark gözetmeksizin öğrencileri eşit kabul etmeli,
- Öğrenciyi demokratik ve özgür olmaya yönlendirmek,
- Öğrenciye ilgi alaka gösterme,
- Öğrencileri bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak kabullenmek,
- Öğrencilere model olma (Sungur 1997: 33).

Eğitim faaliyetleri sonucunda, bireyin bir durumu, bir bilgiyi ya da yaşadıklarına dair öğrendiklerini anlaması için yaratıcılık, bilgi ve program ilişkisini temele alan bir yapının olduğu düşünülmesi eleştirel düşünmenin kendisi olarak kabul edilir (Craft 2005: 27).

Mayer ve Wittrock (1996: 47-62) problem çözme becerisini bilginin bir konudan başka bir konuya transfer edebilmesi olarak görür. Eğer kişi, yeni bir sorunu çözmek için aynı görevi veya önceki görevin bir bölümünü kullanıyorsa, yapılan işlem kişiyi otomatikleştirir. Ancak görevler farklı ise bu durum biraz daha bilişsel çaba

gerektirebilmektedir. Gestalt zihinsel psikolojide, görevi yerine getirmek için bir strateji kullanılması gerektiğini ve öğrencinin genel becerileri dikkate alınarak vermiş oldukları tepkilerin ileriki zamanda hangi konularda kullanacağını zihinsel süzgeçten geçirerek ortaya koyabilme becerisi olarak ifade eder (Mayer ve Whitrock, 1996: 47-62). Öğrencinin konuya olan yakınlığı, o alana ilişkin düşünme becerisini sergilemesinde önemli rol oynar (Jones ve Ratcliff, 1993: 10). Belli bir alanda öğretilen bilişsel becerilerin aynılarının başka bir alanda kullanılabilmesi konusunda Jones ve Ratcliff (1993: 10) yapmış olduğu literatür incelemesi sonucunda, Ennis ve diğerlerinin (1985) eleştirel düşünmenin genel ilkelerinin yeni durumlara transfer edilebileceğini savunduğunu görmüştür.

### **2.1.5 Eleştirel Düşünme Öğretimi**

Gelecek nesiller açısından güvenilir bilgilerin aktarılması için sahip olduğumuz bireylere eleştirel düşünmenin ne kadar önemli bir eğitim süreci olduğunu öğretmeliyiz. Bu konu hakkında oluşabilecek sorunların giderilmesinde düşünce odaklı bir eğitim verilmesi çok önemlidir. Yani Lipman (2003: 261)'ın vurguladığı düşünce yapısı; Bireylerde geliştirilebilecek eleştirel düşünme odaklı eğitimin bireylerde üst düzey düşünce yapısının gelişmesine ve üst düzey düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi açısından faydalı olunabileceğini ifade etmesidir. Eleştirel düşüncenin eğitime uyarlanması eğitimde eleştirel düşünmenin gelişmesine ve ideal yapısına kavuşmasına olanak sağlayacaktır (Siegel 1992: 72-85; Haaften ve Snik, 1997: 32). Bu amaçla eleştirel düşünceyi kuramlaştırmanın temel nedeni öğrencilerin nitelikli düşünmesini ve mantıklı hareket etmesini sağlamaktır (Norris 1992: 170). Öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi özgür toplum anlayışı ve düzenli dünya ilişkilerin gelişmesi ve koruma açısından oldukça önemli ve gereklidir (Tsui 1999:194). Bu açıdan, bireylerin güncel düşünme kapasitesinin gelişmesi bireylerin hızlı ve güvenilir karar vermelerine olanak sağlayarak eylemlerin değerlendirilmesine imkan sağlar (Hawkins 2006: 186).

Eleştirel düşünmeye yönelik eğitim alanında yapılan çalışmalardan birisi olan Saint-Jean-sur-Richelieu Koleji öğrencilerine yönelik 2 yıl süreyle yapılan çalışmada; öğrencilerin sistematik düşünme, analitik düşünme, entelektüel yetkinlik ve problem

çözebilme becerilerinin geliştirildiği ortaya çıkmıştır (Boisvert 2000: 618). Aynı çalışma yöntemi dikkate alınarak öğrenciler üzerine yapılmış bir değer çalışmada aynı sonuçları elde edildiği görülmüştür (Boisvert 2002: 104).

Bir başka çalışmada ise, Québec eyaletinin toplam 23 ilköğretim ile 16 ortaokulda eğitim alan öğrencilere yönelik uygulanan (medyanın eleştirel kullanımı) proje sonunda Jacques Piette, projenin eleştirel düşünmede yargı becerisinin gelişimine, kazanılan becerilerin iletilebilirliğine ve kişisel öneri ve karar vermede becerilerinin geliştirilmesine olanak sağladığını ifade etmiştir (Piette 2003: 42-45).

Eleştirel düşünmeyi geliştirebilecek yaklaşımların, eğitimi ve öğretim sürecinde kullanılması eleştirel düşünme gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu açıdan şu yaklaşımların kullanılması önem arz etmektedir (Vural ve Kutlu, 2005: 192):

1. Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı: Savunuculuğunu McPeck' in (1981: 154) yaptığı yaklaşım, öğretilmek istenen içeriğin belirli kurallar çerçevesinde eğitimin akışına paralel olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönlendirilmesi ile elde edilen kazanım biçimidir.

2. Konuya Entegre Etme Yaklaşımı: Eğitimin sürecinde konunun belirlenmesinden sonra belirli ilkeler doğrultusunda konunun temeli bozulmadan eleştirel yaklaşımın konuya uyarlanması durumudur. Konunun akışında belirlenen kurallar açık ve anlaşılır şekilde verilmelidir (Burke ve Williams, 2008).

3. Genel Yaklaşım: Okul ortamında verilen derslerin içerikleri dışında kalan içeriklerin temel konuları dikkate alınarak geliştirilen öğrenme temelli yaklaşım programdır. Yaklaşımın savunucuları Kruse ve Meyer (1987: 4) ve Sternberg ve Bhana (1986: 65).

4. Karma Yaklaşım: Yaklaşım en önemli özelliği, genel yaklaşım ile konu tabanlı yaklaşımın birlikte kullanılması ile elde edilen bir yaklaşım sürecidir. Perkins & Solomon'un (1989: 20) ve Ennis (1989: 7) yaklaşımın savunucularındandır.

Kökdemir (2003: 9-64) ise, eleştirel düşünme öğretimi için iki yol olduğunu belirtmektedir:

Genel Yaklaşım: Bu yaklaşımın genel özelliği derslerin tek bir derse veya bir konuya bağlı olarak anlatılmaması farklı konular ve egzersizlerle de desteklenmesidir.

Eleştirel düşünme biyoloji, matematik, kimya, fizik, psikoloji, ekonomi, sosyoloji ve benzeri gibi derslerde uygulaması kolay ve uygun derslerdir.

*Eleştirel Düşünme Dersi:* Süreci genel yaklaşım çerçevesinde yürütmek zor bir durumdur onun için farklı alternatif olarak eleştirel düşünme dersi öğrencilerle birlikte yaratıcı düşünce yapısında yürütülmelidir. Bu derslerin ya da bu konuya ilişkin derslerin ilköğretim seviyesinde öğrencilere verilmesi eğitime katkı sağlayacağı düşünülebilir (Kökdemir 2003).

Öğrencilerin kişisel gelişimine fayda sağlayan, eleştirel düşünebilmesine olanak sağlayan kuramsal yaklaşımların Türk Eğitim sisteminde uygulanması gelecek nesiller için önemli süreçtir. Eğitim süresince öğrencilerin gelişim aşamaları dikkate alınarak gerekli eğitim yaklaşımları öğrencilere sunulmalıdır. Öğrencilerin eğitim - öğretim süreçleri boyunca kazanım elde edebilmeleri için gerekli olan muhakeme gücünün kazanılmasında, en önemli faktör öğretmenlerin öğrencilere kazandıracığı eleştirel düşünme sürecidir.

#### **2.1.5.1 John Dewey' in eleştirel düşünme yaklaşımı**

Filozof, psikolog ve eğitim reformcusu John Dewey (20 Ekim 1859-1 Haziran 1952) yirminci yüzyılın en etkili beyinlerinden biridir. Onun eğitime yaklaşım biçimi amaçlarına uygun bir şekilde sanatsal ve eğitimsel olarak merak uyandıran çağın gerçeklerini arayan bir yapıdır. Dewey'e göre düşünce tamamen dürtüsel ya da tamamen rutin bir eylemden kaçış yöntemidir. Eğitimin kaliteli bir şekilde devam etmesi için eğitim mekanizması içinde bulunan herkes de olması gereken ihtiyaçtır. Düşünme eğitimin ve bilginin devamlılığı sağlarken eleştirel düşünme de bilginin sorgulanmasına ve sürekliliğinin sağlanması açısından önemlidir. Çünkü eleştirel düşünme bireylerde meraklanma, doğruyu arama, analitik düşünme ve kendini anlama gibi davranışların gelişmesine fırsat tanır (Dewey 1910: 36).

Düşünmenin temelini şüpheli yaklaşım ve bilimsel sorgulama yöntemi oluşturur. Yansıtıcı düşünme yaklaşımında düşünceler sıradan bir şekilde düzenlenmiş değildir, belirli mantıksal yaklaşımlar ve farklı ilişkiler? için de gerçekleşen düşünceler konusudur. Yansıtıcı düşünmede iki önemli alt süreç vardır (Dewey 1910: 31).



- Belirsizlik: Karmaşıklığa, şüpheye, tereddüde ve kaosa sebep olan durumu içerir.

-Sorgulama: Ortaya atılan bilgiyi ya da inancı doğrulama veya onun gerçekliliğini ortaya koyarak bilgiyi aramaktır.

Yansıtmanın değişmezi ve yönlendirici etmeni, çözüm arama isteğidir. Yani yansıtıcı düşünme amaç tarafından yönlendirilir. Problem ile karşılaşıldıktan sonraki aşama bir çıkış yolu bulma aşamasıdır. Sonra geçici bir planlamanın yapılması, sorgulanmakta olan durumun özelliklerine has bazı teorilerin göz önünde bulundurulması ve çözüm önerilerinin değerlendirilmesi söz konusudur. Çoğu zaman eldeki veriler çözümü değil çözüm önerilerini sunar. Önerinin hemen kabul edilmesi eleştirel düşünmenin gerçekleşmesinde yeterli değildir. Çünkü öneri akılda muhakeme edilmeli, yansıtılmalı, daha fazla bilgi aranmalı, yeni veriler elde edilmeli, yeni öneriler üretilmeli ve bunlara dayanarak öneriler ya kabul edilmeli ya da reddedilmelidir ki eleştirel düşünme gerçekleşsin (Dewey 1910: 9).

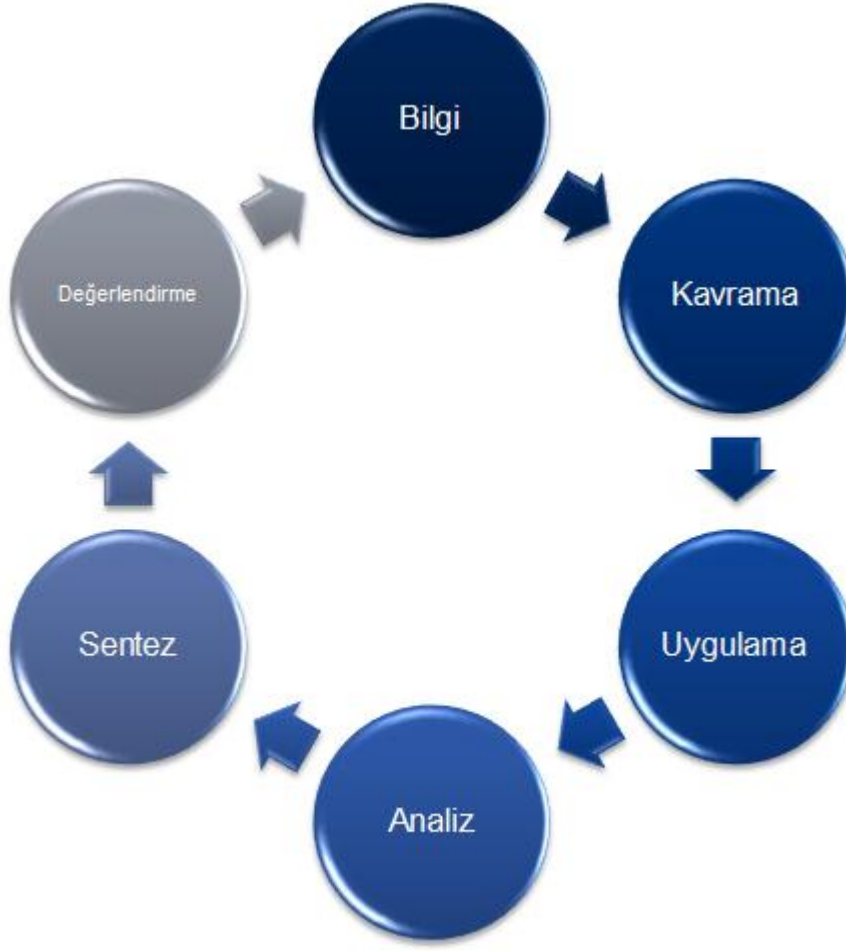
#### **2.1.5.2 Benjamin Bloom'un taksonomisi**

Eğitim-öğretim amaçlarının tanımlanmasında önemli faydalar sağlayan Bloom'un Taksonomisi (Bloom, 1956) günümüzde bütün eğitimciler tarafından kullanılmaktadır. Bloom Taksonomisinin en önemli özelliğinden birisi alt düzey eleştirel düşünme ile üst düzey eleştirel düşünme becerilerini ayırt etme özelliğine sahip olmasıdır. Deneysel araştırmaları sonucunda eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi gerektiğini ifade eder (Alavi ve diğerleri, 1995: 293-312). Harrison (1984: 54-86) da araştırmasında, Bloom'un Taksonomisi'nin eleştirel düşünme sürecini geliştiren ve destekleyen bir yapıda olduğunu ifade etmiştir.

Taksonomi duyuşsal, bilişsel ve devinişsel olarak üç öğrenme alanından birleşmektedir. Bilişsel alan, bilgiyi anlama ve düşünme becerilerinin zihinsel çıktılarını kabul edilir; duyuşsal alan ise ilgi alaka, tutum, beceri gibi duygusal çıktılar olarak kabul edilir. Devinişsel alan işin eyleme geçirilmesi, dönüştürülmesi durumunu kapsamaktadır. Eleştirel düşünme öğrenmenin bilişsel alanıyla ilgilidir.

Bloom Taksonomisi'nde yer alan Bilişsel Alan (Paul 1985b: 37) kategorisi kısaca şöyledir:

1. *Bilgi*: Özellikleriyle evrensel özellikleri içerisinde barındıran insanın zihinsel sürecinde hatırlama ve doğrulaya yönelme sonucunda elde edilen gerçeklik olarak kabul edilir.



Şekil 2. Bloom'un Taksonomisi

2. *Kavrama*: Verilen bilgiyi anlama yetisidir. Durumu veya herhangi haberi soyut veya somut bir bakış açısı ile kişinin üzerinde düşünüp yoğunlaştığı psikolojik bir süreçtir. Bilgiye anlam yüklemidir.

3. *Uygulama*: Öğrenilenlerin eyleme dökülmesi ve farklı durumlar esnasında öğrenilenleri kullanabilme yetisi olarak adlandırılır. Gerçekleştirilecek eylemlerin, kurallar veya fikirlere uygun bir şekilde kullanılmasıdır.

4. *Analiz*: Bilginin ana parçasına ulaşmak için öğrenilen bilginin öğelere ayırarak sonuca ulaşma biçimidir. Öğelerin parçalara ayrılması öğeler arasında ilişkinin

farkındalığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bilginin ortaya çıkmasında bilgiyi motiflere ayırarak çıkarım elde etmedir. Elde edilen çıktılar bilgiyi tamamlıyorsa zihinsel düzeyde çıkarımlar yapılmıştır.

5. *Sentez*: Birden fazla kaynaktan gelen fikirlerin ve kavramların yaratıcı ve zihinsel süzgeçten geçilmesi sonucunda bilginin entegre olma durumudur. Bir bütün oluşturacak biçimde elementlerin ve parçaların bir araya getirilmesidir.

6. *Değerlendirme*: Amaca uygun bir şekilde öğrenilen bilginin değeri hakkında yargıda bulunmadır. Zihinsel süreçte elde edilen bilginin doğruluğunu yargılama sürecidir. Fikir veya malzemenin değeri hakkında yargılarda bulunmadır.

Bilişsel taksonomi, eleştirel düşünme açısından ele alındığında eleştirel düşünme öğretimine önemli katkı sunduğu söylenebilir. Bilişsel alanda yer alan öğrenme süreçleri Bloom taksonomi açısından önemli yere sahiptir çünkü eleştirel düşünmenin üst düzeyde düşünülmesine ve aşamalı olarak eleştirel düşünmenin kişiye kazandırılmasına fayda sağlamaktadır (Paul 1985a: 37).

Taksonominin hazırlanmasındaki gerçek amaç eğitime, öğretime, yaşantı ve değerlendirmeye hizmet etmesi için geliştirilmiştir. Taksonomi amaca hizmet etmek için vardır. Taksonomiye ilişkin çeşitli eleştiriler getirilse de alt düzey düşünme ile eleştirel düşünme konusuna en uygun referans kaynaklardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Üst düzeyde düşünebilme yetisi ile bilgiyi kavrama arasındaki ayrımı ortaya koymada önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Allen ve Tanner, 2002: 63-67; Chyung ve Stepich, 2003: 319).

### **2.1.6 Eleştirel Düşünmede Model Kavramı**

Eğitim alanında araştırma yapan uzmanların eleştirel düşünme üzerine yapmış oldukları 4 önemli model kavram vardır (Costa 1991: 194; Keating 1988: 5-29). Bunlar kavramlar, konu alanı bilgisi ile disiplin bilgisini kullanmak, yöntem bilgisi ve düşünme becerisi, düşünme becerilerini izleyip kullanma ve bunları kontrol etme becerisi sahip olma ve bilgiyi kullanma isteği olarak karşımıza çıkmaktadır. Huitt 'e göre (1998: 4) elde edilen bu modelin eleştirel düşünme açısından duyuşsal, zihinsel ve davranışsal düşünme modellerinin bilişsel süreç kadar önemli olduğunu ifade

etmektedir. Araştırmacılara göre eleştirel düşünme, karmaşık bir faaliyetler bütünlüğüdür ve öğretim yöntemleri içinde elde edilen parçalarının her birinin geliştirmek için yeterli olması beklenmemelidir. Örneğin, (otomobil mekaniği yapılması, vb) (Carr 1990) bunun gibi ayrı becerilerin bileşenlerini öğretmek mümkün iken, eleştirel düşünmeye ilişkin bilginin belirli bir etki ve bağlantılı çerçevesinde öğretilmesi zordur. Bu alanda öğrencilerimizin yetkinliklerinin ortaya çıkmasına olanak sağlayacak modellerin geliştirilmesi gerekmektedir. Fakat geliştirilecek becerinin öğrenciler açısından uygun bir zaman ve ortamda öğretilmesi çok önemlidir. Öğrencilerden geleneksel ders sistemi içerisinde bu becerilerini kullanmasına fırsat verilmelidir. Herhangi bir düzeyde olan öğretmenin veya eğitmenlerin her sınıfta eleştirel düşünmeye ilişkin becerilerin kullanmasına olanak vermelidir ve bu becerilerinin değerlendirilmesi için öğrencilerin kendilerine ihtiyaç olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Hummel ve diğerleri (1995: 11) öğrencilerin, beklentilerini karşılayacak önemli değerlendirmeler yapmada öğrencilerin kendi kendilerini ölçmeleri olanak sağlayarak kafalarında oluşan karmaşık becerilerin geliştirilmesine olanak sağlar.

Öğretmenler eleştirel düşünme becerisini teşvik etmek için gerekli olan ortamın hazırlanması ve deneyimlerin bilişsel işlem yoluyla sunulmasına yönelik plan ve teşvikler sunmalıdır. Öğretmenler eleştirel düşünmeye ilişkin sınıf ortamında aktarabilecek becerileri üst düzey düşünme yöntemine uygun bir şekilde aktarmaya çalışmalıdır. Öğretim esnasında oluşabilecek tehditlere karşı hazırlıklı olunmalı ve eğitim ortamında bulunabilecek materyallerin, kişisel çeşitliliğin ve esnek yapının farklılığına karşı anlayışlı olunması beklenmektedir. Psikolojik açıdan güvenli olan bir ortamın hazırlanmasından sonra öğrencilerin birbirlerine karşı saygı içinde fikirlerini destekleyecek bir iklim oluşturulması önemlidir (Marzanove diğerleri, 1988: 17-32; Klens 1987: 44). Bu durum ders için gerekli bir zemin hazırlar. Lovelace (2005: 179) öğrencilerin öğrenme stillerine uygun bir şekilde akademik başarı ve öğrenci tutumları göz önüne alınarak öğrenme çıktıları artırabilir. Öğrencilere en iyi nasıl öğreneceğimizi bulup güçlü odak noktaları oluşturarak öğrencilerin öğrenme stilleri veya faaliyetlerine göre şekillendirmeliyiz. Eleştirel Düşünme Stratejileri Kılavuzu ve düşünen merkezli envanterler hazırlanıp sunulmalıdır. Buna ek olarak, öğrencilere yönelik öğrenmeyi göstermek için görsel,

işitsel, dokunsal veya kinestetik modların kullanılması düşünme faaliyetlerinin gelişmesine olanak sağlar.

### **2.1.7 Beden Eğitimi ve Sporda Eleştirel Düşünme**

İnsanların sosyal, fiziksel, zihinsel, ruhsal, bilişsel ve duygusal becerilerine ilişkin eylemlerin hareket yoluyla ortaya koyulması beden eğitimi ve sporun, eleştirel düşünme becerisi ile birlikte sürdürülebileceğini göstermektedir. Çünkü sportif aktivitelerin birçoğunda zihinsel, duygusal, ruhsal, fiziksel ve bilişsel faaliyetlerin kullanılması insanların fiziksel aktivite yaparken düşüncelerine neden olmaktadır. Aktiviteler esnasında insanların yapacakları eylemlere karşılık alacakları kararlar düşünme mekanizmasının bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Zihinsel, duyuşsal ve motorsal gelişim alanlarına ilişkin öğrenme etkinliklerinin çoğunda düşünme eylemi gerçekleştirildiğinden dolayı eleştirel düşünme faaliyetlerinin bu alanlar içinde kullanılması beklenmektedir. Beden eğitimi spor faaliyetlerinin, her alanında eleştirel düşünmeye ilişkin becerisinin ortaya konduğu sportif faaliyetler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Örnek; Fair fair play davranışı sergilemek isteyen bir sporcunun eleştirel düşünme kavramını kullanarak empatik eğilim sergilemesi düşünmenin ürünüdür.

McBride (1992: 113) beden eğitimi ve sporda eleştirel düşünme biçimine ilişkin şöyle demiştir: Yapılacak hareket hakkında mantıklı olarak karar alabilmek için kullanılan düşünme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, yapılan hareketlere bilişsel zorunlulukların yüklenmesi eleştirel düşünme açısından beden eğitimi ve sporu önemli kılmaktadır (McBride ve Cleland, 1998: 44). Beden eğitimi ve sporun içinde yer alan devinişsel, bilişsel ve duyuşsal alanların yoğun bir ilişki için olması, eleştirel düşünmeyi beden eğitimi ve spor programları için önemli bir bileşen olarak ortaya koymaktadır (Gillespie ve Culpan, 2000: 84). Eleştirel düşünme becerileri çoğu zaman dans ve beden eğitimi ve spor derslerinin eğitim-öğretim programları içinde görülmektedir (Chen ve Cone, 2003: 172).

Beden eğitimi ve spor alanında gösterilen bir hareketin tekrarlanması ya da öğretmenin uyarısına tepki verilmesi hareket ve bilişsel gelişim alanında sınırlı olabilir. Fakat ileri düzeyde dans, cimnastik ve pek çok spor dalında birey kendi



## 2.2 EMPATİ

### 2.2.1 Empatinin Tanımı

Empati ile ilgili önemli inceleme ve araştırmaları bulunan çok sayıda bilim insanı vardır. Bugün empati denildiğinde ilk akla gelen isim insancıl psikolog ve ilk terapi merkezi kurucusu olan Carl Rogers'dır. Empatiyi, kendi deneyimleri esnasında kullandığı terapi seanslarını örnek olarak başarılı olmuştur. Rogers, deterministik yapıyı reddederek psikanaliz ve davranışçılık kavramları üzerinden ilerlemeyi uygun görmüştür. Çünkü algıladıklarımızın bizi davranışlarımıza sürüklediğini ifade etmiştir (Rogers 1986: 258). Empatiye ise şöyle yaklaşmaktadır: Kişileri koşulsuz olarak dinleyip düşünce ve duygularla geri bildirimlerini verme durumu olarak ifade etmektedir (Rogers 1975: 14). Rogers, Empatiyi hassas bir varoluş biçimi olarak ifade etmektedir. Empati kendinden emin bir kişinin başka birisinin dünyasına girmesiyle kaybolmayacak bir şekilde karşısındakini anlayarak tekrardan kişinin kendi dünyasına dönme biçimidir (Rogers 1975: 27). Bazı yazarlar için ise empati, duyusal bir tepki ürünü olarak bireyin karşısındaki insanların hissettiklerini hissedebilme becerisi olarak ifade etmişleridir (Bernadett-Shapiro, Ehrensaft ve Shapiro, 1996: 88; Feshbach ve Roe, 1968: 133-145; Mehrabian ve Epstein, 1972: 523-543).

Empati farklı kişiler ile birlikte olma, onları anlama şeklidir. Farklı insanların algısal dünyasına girmek ve onların algılarıyla birlikte olma biçimi demektir. Kişinin hissettiği duygular farklılık göstermedikçe yaşadığı duygu, mutluluk, kızgınlık, korku veya sevgi gibi durumlarında her an değişmesi demektir. Geçici olarak kişilerin hayatını yaşamak, yargılamadan onu nazikçe hissetmek ve onun anlamak demektir (Rogers 1975: 20).

Empati insanların duygularını anlayarak ilişki oluşturmak anlamında kullanılmaktadır. Empatinin başarılı kullanıldığı ortamlar hoşgörölü, sevgi dolu ortamlardır (Değirmenci 2004: 144).

Empati, insanlara yönelik ilişkisel odaklanma biçimidir. İlişkisel süreç içerisinde empati kurmada dikkat edilmesi gereken temel öğeler, empatiyi kuracak kişinin kendi yaşadıklarını yansıtmadan karşısındaki insanın yaşamına girme ve olayları

yaşıyormuş gibi davranma durumudur. Bellous'a (2004: 1-5) göre empati, insanların yaşantılarını sezinleyebilmek ve yaşadıklarını doğru olarak algılayabilme şeklidir. İlişkisel empatinin diğer bir özelliği de karşımızdakini anlamının yanında sempati duyma becerisine de sahip olmasıdır (Hançer ve Tanrısevdi, 2003: 219).

Dökmen' göre empati, kişinin kendini karşısındakinin yerine koyarak insanların duygu ve düşüncelerini anlaması olarak ifade etmiştir (Dökmen, 2004: 151). Dökmen (2009: 135-137)'e göre empatinin kurulabilmesi için üç öğeye gerek duyulmaktadır.

- Empati kuracak kişinin, kendini karşısındaki insanların yerine koyması, olaylara onların bakış açılarıyla bakmaya çalışması gerekmektedir. İnsanların dünyaya bakış tarzları farklılık arz etmektedir. Eğer insanları anlamak istiyorsak onların dünyaya olan bakış açıları ile onları algılamamız gerekmektedir. Bunun için de kişinin üstendiği role bürünerek olayları onların gözüyle görmeye çalışmalıyız. Kişinin rolüne girerek o kişinin rolünde kaldıktan sonra tekrar kendi rolümüze dönmeliyiz çünkü rollerin karışması empatinin karışmasına neden olabilir (Dökmen 2009).

- Empati kurabilmek için, karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru algılayıp ondan sonra iletişim içerisine geçmeliyiz. Empati için iki temel bileşene dikkat etmek gerekmektedir. Bunlar empati için gerekli olan bilişsel ve duygusal bileşenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Rolünü üstendiğimiz kişinin ne düşündüğünü anlamamız için gerekli olan bilişsel, zihinsel ve duygusal bileşenlerin karşımızdakini anlamamıza ve süzgeçten geçirmemize yardımcı olmaktadır (Dökmen 2009).

- Empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik durumun, karşısındaki kişiye iletilmesi önemli bir durumdur. Karşıdaki kişinin duygu ve düşünceleri tam olarak anladığımızda, karşımızdaki kişiye bu duygu ve düşünceleri ifade edemiyorsak empatiyi gerçekleştirmiş sayılmayız. Algıladığımız duyguyu karşıdaki insanlara aktardığımız durumda empatiyi gerçekleştirmiş sayılırız (Dökmen 2009).

Mehrabian ve Epstein (1972: 57) göre empatiyi başkasının duygusal deneyimine karşılık verebilme duygusu olarak ifade etmişlerdir. Hogan (1969: 34) empatiyi: Kişinin duygu durumunu imgesel olarak kavramayarak yaşamadığımız bir duyguyu yaşamaksızın karşımızdakinin hissettiklerini anlama biçimi olarak ifade etmiştir.



Bilim dünyasında önemli yere sahip olan araştırmacıların empatiye ilişkin yapmış oldukları tanımları bir bütün haline getirmek istersek şu ifadeleri kullanmak doğru olurdu:

- Karşımızdaki kişinin bakış açısını kavrayabilme ve duygularını yansıtmayı bilme yeteneğidir.
- Kişilerin deneyim ve yaşantılarını anlayarak karşımızdaki kişinin düşüncelerine göre bakış açısı geliştirme biçimidir.
- İnsanların iç dünyasında oluşan objektif yansımaları anlama biçimidir.
- Diğer kişi tarafından hissedilen duyguların bizde yansımadır.
- Karşıdaki kişinin duygularına karşılık verme biçimidir.
- Karşımızdakinin hissettiği duyguları aktarabilme durumudur.
- İletişim kurabilme ve karşıdaki insanın rolüne bürünebilme becerisidir.

Geçmiş dönemdeki bilimsel yayınlara dikkat edinildiğinde empatiye yönelik farklı tanımlar görülmektedir. Empatiye ilişkin tanımlara bakıldığında 1950’li 1960’lı ve 1970’li yıllarda farklı bir yaklaşım biçimi sergilenmektedir (Baston ve diğerleri, 1987: 19 -39).

- 1950’lerin sonuna kadar empatiye bilişsel nitelikli tanım kavramı eklenmiştir. Empati adı altında insanların kişisel özelliklerinin ve farklılıklarının algılanmasına yönelik ölçümler ve deneyler yapılmıştır (Baston ve diğerleri, 1987: 19 -39).

- 1960’lar da ise empatinin bilişsel ve duygusal boyutuna yöneliş başlamıştır. Dönemin en belirgin özelliği kişi karşısındakinin hissettiklerini hissedebiliyorsa empati kavram o zaman gerçeğe geçirilmiş olarak kabul edilmiştir (Baston ve diğerleri, 1987: 19 -39).

- 1970’li yıllar 1960’lı yıllara oranla daha dar görüşlerin kullanılmasına olanak sağlamıştır. Bir kişinin duygusunu anlamaya çalışarak algılanan duygunun karşıdaki kişiye iletmeye çalışma olarak tanımlanmıştır (Baston ve diğerleri,1987: 19 -39).

### 2.2.2 Empati Eğitimi

Araştırmalar, empatik becerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ve empati kurma eğiliminin eğitim yoluyla öğretilebileceğini ifade etmektedir (Dökmen 2006: 63). Empati, yardım edici ilişkilerde önemli olan öğretilbilir bir beceri bütünüdür (Reynolds ve Scott, 1999: 366). Empati ve eğitim birbiri ile ilişki içinde yürütülen süreçtir.

Empati eğitim sürecine önemli katkılar sunan Rogers (1959: 158) empati eğitim programı geliştirmiş ve araştırmalarda kullanmasına olanak sağlayarak empati eğitim alanından önemli bir adım atmıştır. Rogers empatik becerilerin kişinin deneyimleri sonucunda geliştirilerek kendi hayatında değil hayatı boyunca kullandığını ifade etmiştir. Kişinin deneyimleri eğitimi yoluyla geliştirildiğinde ise yaşantıların pozitif yönde şekil almasına fayda sağladığı gibi bireylerin davranışlarına da önemli derece katkı sağlamaktadır (Rogers 1959: 184-186).

Özbay ve Şahin (2000: 104-113) 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 adaya kazandırılmasının daha etkili bir yol olduğunu belirtmişlerdir. Empatik bütünlüğün, parçalara ayrıldığında daha iyi anlaşılacağını ve beceri düzeyinde kazandırabileceğini, empatik bütünlüğe ait parçaların öğrenilmesini kolaylaştıracağını savunmuşlardır.

Schonert-Reichl ve diğerleri (2003: 11) ve Feshbach ve arkadaşları. (1983: 7) kişilerin duyuşsal ve sosyal yapılarının gelişmesinde okulda verilen empati eğitiminin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Empatinin sosyal akran düzeyindeki ilişkilerin düzenlenmesinde, saldırganlık ve zorbalık gibi alı koymalarda etkili bir savunma mekanizması olduğunu üzerini çizmişlerdir.

---

Helen Riess Empati Tablosu		
E	Eye Contact	Göz Teması
M	Muscles of Facial Expression	Yüz İfadesi - Mimikler
P	Posture/Position	Duruş Pozisyonu
A	Affect	Etkilemek
T	Tone of Voice, Touch	Sesin Tonu, Hissetme
H	Hearing the Whole Person	Herkesi İşitme
Y	Your Response	Yanıtınız, Cevabınız.

---

Tablo 2. Helen Riess Empati Tablosu 2013.

Bireylere empati eğitimi vermenin birkaç yolu vardır. Bunlardan birisi de insanların yüz ifadelerini teşhis etme eğitimi olarak yer almaktadır. Araştırmacılardan 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: 39).

Beden dili, yüz ifadeleri ve reaksiyonların insanlar üzerinde bırakmış olduğu birçok etki vardır. Bu konu üzerine çeşitli çalışmalar yapan Alan Chapman (2009: 5) konu hakkında yapmış olduğu çalışmada kişilerin birbirini dinlerken ve beden dillerinin bırakmış olduğu reaksiyon hakkında şunları söylemektedir (Chapman 2009: 5).

*Pasif / dinleme:* Arka planda gürültü görmezden gelme.

*Dinleme taklit:* Duyarlı dinleme olarak adlandırılır dinlemek istiyorum fakat hazır değilim. “Gülümsüyor ve yüz mimikleri kullanarak, evet, elbette, vb.”

*Önyargılı / projektif dinleme:* Seçici dinleme ve kasıtlı olarak diğer kişinin görüşlerini içten çıkarma, göz ardı etme.

*Yanlış dinleme:* Çoğu zaman bilinçsizce dinleme kişinin kendi yorumlarını ifade etmeyen anlama biçimidir.

*Özenli dinleme:* Diğer kişinin manipülasyonu ile sık sık gerçeği toplama ve bizzat analiz etme odağıdır.

*Aktif dinleme:* Büyük ölçüde duygu doğrultusunda anlamaya çalışmak.

*Empatik dinleme:* Anlama ve gerçekleri ve duyguları kontrol etmek.

*Kolaylaştırıcı dinleme:* Dinleme esnasında tamamlama ve kişinin ihtiyaçlarına yardım etme (Chapman 2009: 5).

### **2.2.3 Empati ve Ahlak**

Duygunun ortaya çıkarılmasında empati bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Duyguların doğru ve şeffaf bir şekilde algılanıp yansıtılması ise empatik ahlak açısından önemli bir durumdur (Hoffman 1994a: 182; Gibbs 1991: 97). Geniş kapsamda bakıldığında ahlak teorisi empatinin var olması için gerekli olan en önemli ilkelerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ahlaki anlamda empatik yaklaşım, duyguların doğru ve açık bir şekilde ortaya konmasında önemli bir ilkedir (Hoffman 1994b: 27).

Kohlberg, bir kişinin bir başkasının yerini alabilme yeteneğini altı yaşından itibaren gelişmeye başladığını ve bu yeteneğin gelişmesinin ahlaki yargının gelişmesinde dönüm noktası olduğunu belirtmektedir. Ahlaki yargı bireyin başkalarının haklarını kendi hakları gibi görmesi ve bu süreci rol alma yeteneği olarak görülür. Empatik tutumda bir çeşit rol almaktır. Burada karşıdaki kişinin duygularını doğru anlamak ve duyguları kendi duygusuymuş gibi yaşayarak yansıtmaktır (Akkoyun 1987: 95).

Hayatta var olan canlıların en önemli özelliği hayatta kalma dürtüleridir. Hayatta kalma ihtiyacı insanların toplumsal açıdan bir arada yaşamasına olanak sağlayan yöneltme duygudur. İnsanlar, doğdukları ilk zamanlar doğaya karşı dezavantajlı ve başkalarına sürekli muhtaçtırlar. Bu nedenle sosyalleşme insan için var olma sebebidir. Sosyal mekanizmanın ahlaki açıdan düzgün bir şekilde ilerlemesi insanların hayatta kalması için önemli sistemdir. Bu durumdan hareket edecek olursak insanların birbirini anlaması, kişinin kendisini ifade etmesine ve başkasının

kendisini anlamasına olanak sağlayacaktır. Toplumsal süreçte insanların birbirine ahlaki açıdan yaklaşması, toplumların devamlılığı açısından önem arz etmektedir (Changeux 2002).

Martin Hoffman'a göre ahlak empatinin içinde bulan bir köktür der. Kişisel yaşamın içinde empati ve özveri arasında önemli bir bağlantı vardır. Empatik açıdan insanları anlamak ve onların duygularını hissetmek, insanların ahlaki açıdan doğru ilkelere yönlendirilmesine olanak sağlar (Goleman 1998: 68).

#### **2.2.4 Empati ve Spor**

Sporun içinde rekabet kavramının olması bazen antipatik duyguların bezen ise empatik duyguların ön plana çıkmasına neden olabilmektedir. Sporcuların kazanma hırsları onları çoğu zaman empatik duygudan yoksun bırakabilirken, gerekli bilgi beceri ve eğitime sahip insanlar için bu duygu çok basit bir uygulamaya dönüşebiliyor.

Empati kurma düzeyleri yüksek olan bireylerin takım içindeki birliktelik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Sporcuların empatik eğilim düzeyleri ile takımların empatik eğilim düzeyleri arasında paralellik gösteren bir yapı söz konusudur. Takım içindeki empatik eğilim düzeyinin yüksek olması, takımın başarılı olma düzeyini de artırır (Dorak ve Vurgun, 2004: 157).

Spor müsabakaları esnasında sporcuların empatik eğilim içinde olmaları sporcuların başarılı olmaları açısından mantıklı bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Sporcunun müsabaka esnasında antrenörüne, taraftarlarına, takım arkadaşlarına ve rakip takım oyuncularına yönelik empatik davranış içerisinde olması takımın beceri düzeyinin pozitif yönde ilerlemesine ve sporcuların başarılı performans sergilemesine olanak sağlayabilir (Erkuş ve Yakupoğlu, 2001: 22-31). Empatik duyarlılık üzerine yapılan başka çalışmada ise, bireysel sporlarla uğraşan antrenörlerin takım sporları ile uğraşan antrenörlerden daha fazla empatik içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Lorimer ve Jowett, 2009: 154).

Rekabet içeren spor ortamı dışında olan, beden eğitimi derslerinde de empati eğitimine gerekli önemin verilmesi gerekmektedir (Shields ve Bredemeier, 1994:

144). Kendimizi başkasının yerine koyarak karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini hissetmeye çalışmak beden eğitimi ve spor açısından önemli bir uygulama olduğu bilinmeli ve spor derslerinde uygulanmasına fırsat verilmelidir. Asıl hedef bireylerin karşısındaki kişileri daha iyi anlamasına olanak sağlamak ve olumlu bir anlayış geliştirmesine fırsat tanımaktır. Anlayış, kişilerin ön yargılarının gidermesine olanak sağlayarak insanların saldırgan davranışlardan uzak durmasına fırsat sağlayan içsel ve imgesel bir tutumdur. Beden eğitimi derslerinde empati alıştırmalarına kaynak oluşturabilecek değişik durumlar sürekli gündeme gelmektedir (Luther ve Hotz, 2004: 6).

### **2.3 ALANA ÖZGÜ YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA YAPILMIŞ BAŞLICA ÇALIŞMALAR**

Eleştirel düşünme ve Empati ile ilgili Ülkemiz de ve Yurt dışında yapılan başlıca çalışmalar.

Korur (2014) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören, 417'si kadın ve 589'u erkek toplam 1006 beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarına yönelik yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin; eleştirel yaklaşımlarının ve empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, üniversiteye giriş puanı ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ifade etmiştir. Fakat sınıf değişkeni, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Korur tarafından yapılan bu çalışma beden eğitimi ve spor yüksekokulları açısından önemli bir çalışma olarak yer almaktadır.

Ekinci (2009)'nin "Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" isimli çalışmasına toplam 671 kişi katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "California Eleştirel Düşünme Eğilimi" (CCTDI) ile "Empatik Eğilim Ölçeği" (EEÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program, cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin

farklılaşmadığı bulunmuştur. Empatik eğilim ile araştırmadaki bütün bağımsız değişkenler arasındaki fark ise anlamlıdır.

Çetin (2014) 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği, Antrenörlük Eğitimi ve Rekreasyon bölümlerinde öğrenim gören toplam (n=630) öğrenciye yönelik yapmış olduğu çalışma sonuçları şöyledir. “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” (CCTDI) kullanarak yapmış olduğu araştırma sonucunda: öğrencilerin orta düzeyde bir eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları, öğrencilerin saptanmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile cinsiyet ve bölüm değişkenleri arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Yine Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Saçlı (2013)’nın “Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisi” isimli çalışmasına toplam 64 kişi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi” ve “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin geliştirilmesinde 30 saatlik yaratıcı drama eğitiminin etkili olduğu söylenebilir.

Kürüm (2002), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan düşünme becerileri ve eleştirel düşünme gücünü etkileyen etmenleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında Anadolu üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik eğitimi programlarının 2001-2002 öğretim yılının 1.,2.,3. Sınıflarında öğrenim gören 1200 öğrenci üzerinde uygulama yapmıştır. Araştırma verileri öğretmen adaylarının bazı kişisel özelliklerinin belirlenmesi hazırlanmış olan bir kişisel bilgi formu ve Watson-Glasser tarafından hazırlanmış olan “Watson- Glasser “Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre: öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan bütün düşünme becerilerindeki düzeylerinin orta düzeyde olduğu; ayrıca yasin, bitirilen orta öğretim kurumunun, üniversiteye giriş puanı ve türünün, öğrenim görülen programın, ailenin eğitim gelir düzeylerinin ve öğrencilerin

kendilerini geliştirme amacıyla yapmış oldukları etkinliklerin, onların eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bazı düşünme becerilerindeki düzeylerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2005), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu ve cinsiyete, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaya yönelik olarak gerçekleştirdiği çalışmasında survey modeli kullanılmış ve veri toplama aracı olarak bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan 128 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilen ve uygulanan ölçekten elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi bakımından 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.

Swiger (2005b)'in "Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyi" isimli çalışmasının örneklemini 470 fen bilimleri öğrencisi ve 1700 sosyal bilimler öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri, dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere ölçülmüş (ön test son test yöntemi ) ve sonuçların aynı olduğu görülmüştür. Literatürden elde edilen bilgilere dayanarak eleştirel düşünme kazanımlarının en çok birinci sınıf süresince olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Leaver-Dunm ve diğerleri (2002)'nin "Sporcu Sağlığı-Spor Hekimliği Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Eğilimleri" isimli çalışmasına "athletic training" öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucunda ırk, yaş, akademik başarı puanı, cinsiyet, sınıf düzeyi arasında ilişki olmadığı ortaya koymuştur. Ancak, ortalama puanları ayrı olarak ele aldığında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Zhang (2003), düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisini araştırmak amacıyla iki Çin Üniversitesinin öğrencileri ile çalışmıştır. Çalışmada Stenberg'in zihinsel yeterlik kuramından yola çıkarak Düşünme Biçimi Ölçeği ve



California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerine katkı sağladığı ifade etmiştir.

Swiger (2005a)'in "Antrenörlük Bölümü Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi" isimli çalışmasında sonuç olarak dört sınıf düzeyinden, sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme düzeyleri arasında fark olmamakla birlikte en yüksek eleştirel düşünme puanlarının ikinci sınıfa ait olduğu, Athletic Training (AT) öğrencilerinin, AT öğrencisi olmayanlardan daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları ifade edilmiş ve ikinci sınıf düzeyindeki yüksek eleştirel düşünme gücü, formal uygulamalar sürecinin o dönemde başlamasına dayandırılmıştır. AT olmayan öğrencilerin ortalama puanları ayrı olarak ele alındığında birinci, ikinci ve üçüncü sınıf boyunca değişiklik göstermediği, dördüncü sınıfta ise belirgin bir artış gösterdiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, eleştirel düşünmenin belli bir zaman diliminde çok değişiklik göstermediği fakat ek eğitim uygulamaları ve olgunlukla birlikte değişebileceği yönündeki literatür bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Loken (2005)'in "Antrenörlük Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yeteneği" isimli çalışmasına sporcu sağlığı-spor hekimliği "athletic training" alanındaki öğrenciler katılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetin eleştirel düşünme gücünde fark yaratmadığı sonucu elde edilmiştir. Çoğunlukla birinci sınıf olan binlerce üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerde yarım standart sapmaya yakın eleştirel düşünme kazanımının gerçekleştiği ortaya konulmuştur.

South Africa Dept. Of Education (2002)' e göre öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerine bağlı olarak demokratik değerleri inşa etmenin geleceğin sorunları ile başa çıkmada önemli bir sorun olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışma, daha çok bu sorun üzerinde tartışmaktadır. Okullarımızda demokratik değerlerin oluşumunun temeli olarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi; demokratik okul kültürü, demokratik eğitim ortamının var olması ve pozitif eleştirel katılımların gerçekleşmesine olumlu bir etki yapacaktır. Birçok eğitimci ise, sorunlar hakkında eleştirel olarak düşünme için fırsatların çok az olduğu ve öğrencilerin de eleştirel düşünme becerilerinin ise yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

Balçıkkanlı (2009)'nın "Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Profesyonel Futbolcuların Fair Play'e Yönelik Davranışları ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki" isimli çalışmasına 130 kişi katılmış olup, araştırmada verileri toplama aracı olarak "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Kişilerarası Tepkisellik İndeksi ile birlikte Çok Boyutlu Sportmenlik Yönelimi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda empatik düşünce ve perspektif alma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Futbolcularda empatik düşünce düzeyi yükseldikçe sporda sorumluluklara bağlılık, sosyal normlara uyum ve kurallara ve yönetime saygı düzeyleri anlamlı olarak artmakta; perspektif alma becerileri arttıkça da sosyal normlara uyum düzeyleri yükselmektedir.

Yiğiter (2008)'in "Kocaeli İlinde Görevli İlk ve Orta Öğrenim Kurumlarında Çalışan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Empati Becerilerinin İncelenmesi" isimli çalışmasına 103 kişi katılmış olup araştırmada verileri toplama aracı olarak "Empati Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yaş, cinsiyet, meslek yılı, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öztürk ve diğerleri (2004); antrenör ve hakemlerin empati durumlarının araştırılması isimli çalışmalarında bireysel ve takım sporları açısından empati puan ortalamalarında önemli bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet açısından ise önemli bir farklılık bulunmuş ve bayanların erkeklere oranla daha empatik bir yaklaşıma sahip oldukları tespit edilmiştir. Eğitim durumu ve mesleğin empatik yaklaşımı etkilemediği sonucuna varılırken, hangi düzeyde spor yapıldığı ile empati arasında farklılık bulunmuştur.

Sülün (2013)'ün "Futbol Hakemlerinin Öfke ve Kızgınlık Düzeyleri ile Empatik Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılması" isimli çalışmasına 82 kişi katılmıştır. Veriler Dökmen (1988) tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim" ölçeği ile toplanmıştır. Sonuç olarak, denek grubunun farklı değişkenler açısından öfke ve empati düzeylerinin istatistiksel anlamda anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.

Arslanoğlu (2012)'nin "Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Saldırganlık İlişkisinin

İncelenmesi” isimli çalışmasına 993 kişi katılmıştır. Araştırmada “Saldırganlık Envanteri” ve “Empatik Eğilim leği” kullanılmıştır. Sonuç olarak cinsiyet değişkenine göre bayan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu, bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu ve öğretmenlik bölümü ğrencilerinin daha yüksek empatik eğilim puanına sahip olduğu, ğretim türü değişkenine göre normal ğretim ğrencilerinin genel saldırganlık puanlarının ikinci ğretim öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tüm öğrenciler arasındaki saldırganlık ve empatik eğilim düzeyi ilişkisi incelendiğinde; yıkıcı saldırganlık ile empatik eğilim düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, atılganlık ile empatik eğilim düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, genel saldırganlık ile empatik eğilim düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Kırımoğlu ve diğerleri (2014) tarafından spor yapan ve yapmayan farklı bölümlerin oluşturduğu 535 öğrenciye yönelik yapmış oldukları çalışma sonucunda öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Empatik eğilim açısından ise cinsiyet grupları ile empati arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Spor eğitimi alan ile almayan öğrenciler açısından çalışmaya sonuçlarına bakıldığında ise, öğrencilerin spor yapmaları ve yapmamaları öğrencilerin saldırganlık alt boyutları ve empatik eğilim düzeyleri arasında herhangi anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir.

Yıldırım (2003) Empati ile Beş Faktör Kişilik Modeli Arasındaki İlişkinin İncelenmesi amacıyla kişilik özelliklerinin empatik eğilimleri belirleme özelliğine sahip olduğu ve beş faktör kişilik özellikleri ile empati arasında ilişkinin var olduğu bu araştırma ile ortaya konmuştur. Kızların empati kurma eğiliminin erkeklerden yüksek olduğu bulunmuştur.

Kalliopuska (1992) empati düzeylerinin düşük ve yüksek olduğu Finlandiyalı beysbol oyuncularının kendilik değerleriyle naristik eğilimlerini incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda empati düzeyi yüksek olan oyuncuların kendilik değerlerinin de yüksek olduğunu bulmuş ve takım sporuyla uğraşan

sporcuların kendilik değerlerinin yüksek olması nedeniyle kendileriyle daha barışık ve empatik olduklarını tespit etmiştir.

Dökmen (1988) yılında psikodrama ile empatiyi yeni bir modele dayandırmayı amaçlamış ve buna uygun deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya üniversite birinci sınıf öğrencilerinden katıldığı 14 psikodrama gösterimini düzenlemiş ve sekiz ay gibi uzun süreli psikodrama uygulaması yapılarak araştırma şekillendirilmeye çalışılmıştır. Dökmen araştırmada “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu” ile “Empatik Eğilim Ölçeği”ni kullanmış ve sonuç olarak öğrencilerin empati kurma becerilerinin geliştiğini ancak psikodramanın empati kurma eğilimi üzerinde etkili olmadığını saptamıştır.

Warner (1984) yılında beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerini sınıf, cinsiyet, sınıf yaş, ve spor yapma düzeyleri gibi değişkenlere baktığında farklı sonuçlar elde ettiğini 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.

Ercoskun (2005) empatik becerilerinin sınıf öğretmenliği öğrencileri üzerindeki etkisini incelerken öğrencilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, öğretim şekli, ana-babalarının öğrenim durumu, ana-babalarının tutumu, ailenin yıllık geliri, kardeş sayısı gibi çeşitli değişkenleri kullanmıştır. Örnekleme Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında okuyan 271 öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak Empatik Beceri Ölçeği-B Formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Sonuç olarak çeşitli değişkenler ile empatik beceri puanları arasında istatistiksel anlamda önemli bir farkın olmadığı görülmüştür.

Kalliopuska (1992) iki farklı empati eğitim programının, çocukların empatik becerileri ve prososyal davranışlarına yönelik etkisinin araştırılması amacı ile yaptığı çalışmada sonuçlarına baktığımızda. Araştırmanın sonucunda, empati eğitiminin de her hafta eğitim grubunun da etkili olduğunu, ancak ikinci eğitim grubunda uygulanan eğitim programının birinci grupta kullanılan eğitim programına göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Eisenberg ve Mc Nally (1993); annelerin ve ergenlerin empati ile ilgili özellikleri ve sosyalleşme durumlarını görmek amacıyla yaptıkları araştırmada, araştırma sonuçlarına göre empati eğiliminin cinsiyet açısından herhangi bir farklılığa neden olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

## BÖLÜM III

### GEREÇ VE YÖNTEM

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada, mevcut durumu ortaya çıkartmayı amaçlayan betimsel taramaya (survey) ve ilişkisel taramaya yönelik bir yöntem kullanılmıştır.

Betimsel tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. İlişkisel tarama modelleri ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar 2004).

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında, beden eğitimi ve spor yüksekokullarında okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve empati kurma düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, eğitim gördükleri bölüm, sınıf, aktif olarak spor yapma durumu, gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitimi düzeyi değişkenlerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin ve empati kurma düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı çeşitli istatistiksel işlemler ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, ilişkisel tarama modeline uygun bir şekilde beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile empati kurma düzeyleri arasındaki ilişki istatistiksel işlemler ile değerlendirilmiştir.

### 3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin yedi bölgesinde bulunan illerdeki üniversitelerin, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin yedi bölgesinde İç Anadolu Bölgesi<sub>(n=5)</sub>, Akdeniz Bölgesi<sub>(n=5)</sub>, Marmara Bölgesi<sub>(n=5)</sub>, Karadeniz Bölgesi<sub>(n=5)</sub>, Ege Bölgesi<sub>(n=4)</sub>, Güney Doğu Anadolu Bölgesi<sub>(n=4)</sub>, Doğu Anadolu Bölgesi<sub>(n=4)</sub> bulunan illerdeki üniversitelerden (n=32) tesadüfi küme örneklem yöntemiyle seçilen toplam 6296 (n<sub>(erkek)</sub>=3847, n<sub>(kadın)</sub>=2449,) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencisi oluşturmaktadır.

Örneklem grubundaki bütün öğrencilere anketler uygulanmaya çalışılmış fakat uygulama yapıldığı anda mevcut olmayan öğrenciler ile ankete katılmak istemeyen öğrencilere anket uygulanmamıştır. Veriler ise tesadüfi küme örnekleme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Tesadüfi küme örneklem yöntemi Kümelere göre örnekleme yönteminde evren küme adı verilen gruplara ayrılır, her küme bir örnekleme birimi olarak tanımlanır. Tesadüfi olarak seçilen kümeler bir araya getirilerek örneklem oluşturulur (Çömlekçi 2001: 90) olarak ifade edilmektedir.

#### 3.2.1 Örneklem Büyüklüğü ( Örnekteki Birey Sayısı )

Örnekleminin en güç aşaması örneklem büyüklüğünün saptanmasıdır. Güvenilir sonuçlar elde edebilmek için en uygun örneklem büyüklüğü ne olmalıdır sorusuna kesin yargılarla yanıt verilemez. Ancak yaklaşık hesaplamalarla bir sonuca varılabilir. Verilen bu örnek tablo günümüzde en popüler kullanılan tablo olmakla birlikte gerekli hesaplamalar sonucunda elde edilmiştir. Özgün eserlerin ortaya çıkmasında evren – örneklem açısından ciddi faydalar sağlayacağını düşünmekle beraber önemli bir kaynak arzemesi beklenmektedir.

Tablo 3. İki Ayrı Güven Düzeyi ve Çeşitli Kesinlik (Göz Yumulabilir Yanılgı) Sınırları İçin Örnek Büyüklükleri %95 Güven Düzeyi

Evren Büyüklüğü	Kesinlik ( Göz Yumulabilir Hata ) a*				
	+ 1%	+ 2%	+ 3%	+ 4%	+ 5%
1.000	**	**	**	375	278
2.000	**	**	696	462	322
3.000	**	1334	787	500	341
4.000	**	1500	842	522	350
5.000	**	1622	879	536	357
10.000	4899	1936	964	566	370
20.000	6489	2144	1013	583	377
50.000	8057	2291	1045	593	381
100.000	8763	2345	1056	597	383
500.000 to ∞	9423	2390	1065	600	384

Tablo 4. Örnek Büyüklükleri %99 Güven Düzeyi

Evren Büyüklüğü	Kesinlik ( Göz Yumulabilir Hata ) b*				
	+ 1%	+ 2%	+ 3%	+ 4%	+ 5%
1.000	**	**	**	**	400
2.000	**	**	959	683	498
3.000	**	**	1142	771	544
4.000	**	**	1262	824	569
5.000	**	2267	1347	859	586
10.000	**	2932	1556	939	622
20.000	9068	3435	1688	986	642
50.000	12456	3830	1778	1016	655
100.000	14229	3982	1810	1026	659
500.000 to ∞	16056	4113	1836	1035	663

\* Bu çizelge aranan karakteristiğin evrende gerçekleşme oranının alt ya da üst sınırlarını kestirme olanağı bulunmadığı durumlarda kullanılır. Burada, gerekli örnek hacimleri, söz konusu kestirmelerin yapılabildiği durumlara oranla daha büyüktür.

\*\* Bu durumlarda evrenin %50'den fazlasının örnekte yer alması gerekir (Karatay, 2010).



Örneklem grubunun bölge ve üniversitelere göre anketi cevaplayan öğrenci sayıları Tablo 5’de ayrıntıları ile verilmiştir.

Tablo 5. Bölge ve Üniversitelere Göre Anketi Cevaplayan Öğrenci Sayıları

Bölge	İl Sayısı	İl	Üniversite	Öğrenci Sayısı
İÇ ANADOLU BÖLGESİ	1	Kırşehir	Ahi Evran Üniversitesi	170
	2	Ankara	Ankara Üniversitesi	256
	3	Aksaray	Aksaray Üniversitesi	251
	4	Niğde	Niğde Üniversitesi	353
	5	Kayseri	Erciyes Üniversitesi	224
AKDENİZ BÖLGESİ	1	Adana	Çukurova Üniversitesi	148
	2	Hatay	Mustafa Kemal Üniversitesi	493
	3	Kahramanmaraş	K.Maraş Sütçü İmam Üni.	139
	4	Mersin	Mersin Üniversitesi	81
	5	Antalya	Akdeniz Üniversitesi	140
MARMARA BÖLGESİ	1	Çanakkale	Çanakkale Onsekiz Mart Üni.	243
	2	Balıkesir	Balıkesir Üniversitesi	277
	3	Bursa	Uludağ Üniversitesi	69
	4	Sakarya	Sakarya Üniversitesi	227
	5	Kocaeli	Kocaeli Üniversitesi	220
KARADENİZ BÖLGESİ	1	Bartın	Bartın Üniversitesi	255
	2	Gümüşhane	Gümüşhane Üniversitesi	98
	3	Trabzon	Karadeniz Teknik Üniversitesi	144
	4	Çorum	Hitit Üniversitesi	132
	5	Samsun	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	227
EGE BÖLGESİ	1	Muğla	Muğla Sıtkı Koçman Üni.	211
	2	Denizli	Pamukkale Üniversitesi	155

	3	Aydın	Adnan Menderes Üniversitesi	278
	4	Uşak	Uşak Üniversitesi	88
DOĞU ANADOLU BÖLGESİ	1	Van	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	127
	2	Elazığ	Fırat Üniversitesi	264
	3	Malatya	İnönü Üniversitesi	322
	4	Ağrı	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	197
GÜNEY DOĞU ANADOLU BÖLGESİ	1	Gaziantep	Gaziantep Üniversitesi	200
	2	Şanlıurfa	Harran Üniversitesi	128
	3	Siirt	Siirt Üniversitesi	40
	4	Diyarbakır	Dicle Üniversitesi	139
TOPLAM	32			6296

### 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

#### 3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak ve araştırmanın inceleme konusu olan bağımsız değişkenleri oluşturmak amacıyla araştırmacı tarafından 8 sorudan oluşan kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

Kişisel bilgi formu, öğrencilerin; cinsiyet, yaş, eğitim gördükleri bölüm, sınıf, aktif olarak spor yapma durumu, gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitimi düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

#### 3.3.2 Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (California Critical Thinking Disposition Inventory)” benzer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003). Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği’nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu

olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği ve 75 maddesi bulunmaktadır, ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır (Facione, Facione ve Giancarlo, 2001: 61-84) (akt. Kökdemir 2003). Ölçeğin uyarlama çalışması Kökdemir (2003) tarafından Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde okuyan ve yaşları 17-28 arasında değişen 913 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Kökdemir (2003)'in uyarlama çalışması sonucunda, ölçek 7 faktörden 6 faktöre ve 75 maddeden 51 maddeye indirilmiştir. California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) ölçeğini oluşturan faktörler ve bu faktörler altında yer alan maddeler incelendiğinde ortaya çıkan faktör yapısı orijinal ölçekten farklı değildir. Ancak bazı maddelerin faktörler arasında yer değiştirdiği ve iki faktörün (Açık Fikirlilik ve Olgunluk) birleştiği görülmüştür. Aşağıda yeni şekillenen faktörler ve bu faktörlerin altında yer alan maddelerle alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayısına yer verilmiştir.

*1. Analitiklik Alt Ölçeği (Analyticity):* Potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel olma eğilimini ifade eden Analitiklik Alt Ölçeği toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Analitiklik ölçeğinin, öz değeri 8.63, açıkladığı varyans %15.40 ve ölçeğin iç tutarlılık (alfa) sayısı .75 olarak bulunmuştur.

*2. Açık Fikirlilik Alt Ölçeği (Open-Mindedness):* Açık fikirlilik, kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Bu alt ölçeği toplam 12 madde oluşturmaktadır. Orijinal ölçekteki olgunluk boyutu orijinal çalışmada zihinsel olgunluk ve bilişsel gelişim olarak tanımlanmaktadır. Faktör analizi sonucunda Olgunluk alt ölçeği açık fikirlilik alt ölçeği ile birleşmiş ve bu iki faktörün birleşmesi sonucu ortaya çıkan faktörün temel olarak açık fikirliliği ölçtüğü düşünüldüğü için bu alt ölçeğe Açık Fikirlilik Alt Ölçeği denmiştir. Açık Fikirlilik alt ölçeğinin öz değeri 4.02, açıkladığı varyans %7.17 ve bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .75 olarak bulunmuştur.

3. *Meraklılık Alt Ölçeği (Inquisitiveness)*: Meraklılık herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Meraklılık Alt Ölçeği toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Meraklılık Alt Ölçeğinin, özdeğeri 2.62, açıkladığı varyans %4.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .78 olarak bulunmuştur.

4. *Kendine Güven Alt Ölçeği (Self-Confidence)*: Kendine güven, kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Bu alt ölçeği toplam 7 madde oluşturmuştur. Bu alt ölçeğin özdeğeri 1.90, açıkladığı varyans %3.40 ve iç tutarlılık katsayısı (alfa) .77 olarak bulunmuştur.

5. *Doğruyu Arama Alt Ölçeği (Truth-Seeking)*: Bu alt ölçek, alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu alt ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, sorusorma becerisinin, kendi düşüncesine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu alt ölçek içerisinde toplam 7 madde yer almıştır. Doğruyu Arama alt ölçeğinin özdeğeri 1.56, açıkladığı varyans %2.79 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .61 olarak bulunmuştur.

6. *Sistematiklik Alt Ölçeği (Systematicity)*: Sistematiklik örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir Burada daha çok bilgiye dayalı ve belirli bir işlem sırası izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi söz konusudur. Bu alt ölçek içerisinde toplam 6 madde yer almıştır. Ölçeğin, öz değeri 1.50, açıkladığı varyans %2.68 ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) .63'tür. Toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13'tür. DFA sonucuna göre CCTDI'nin uyma endeks değerleri olan GFI ve AGFI sırasıyla .86 ve .84'tür. RMR ise mükemmel uyuma işaret etmektedir (0.049). Bütün indeksler beraber değerlendirildiğinde, CCTDI'nin yapısal geçerliliğinin olduğu söylenebilir (Kökdemir, 2003). Facione, Facione ve Giancarlo (1998) (akt. Kökdemir, 2003) tarafından önerildiği gibi, ölçeğin alt boyutları değil tamamı eleştirel düşünme eğiliminin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır ve bütün maddeler kullanıldığında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alpha) .88'dir. Ölçek 6'lı likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki dereceleme (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen katılmıyorum, (4) Kısmen katılıyorum, (5)

Katılıyorum, (6) Tamamen katılıyorum şeklindedir. Olası en düşük puan 60, en yüksek puan ise 360'dır. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den fazla olanların ise bu eğilimlerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu araştırmada, CCTDI ölçeğinin yapı geçerliği kapsamında, daha önceden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile elde edilen orijinal faktör yapısının doğrulanması için DFA uygulanmıştır. DFA için hazırlanan modelde ölçeğin uyarlanmış formunda olduğu gibi altı faktörlü bir yapısal model kurulmuştur. "Meraklılık" alt boyutuna ilişkin maddeler 1,8,30,31,32,34,38,42,46 (V1 – V9) "Analitiklik" alt boyutuna ilişkin maddeler 2,3,12,13,16,17,24,26,37,40 (V10 – V20) "Sistematiklik" alt boyutuna ilişkin maddeler 4,9,10,19,21,23 (V21 – V26) "Açık fikirlilik" alt boyutuna ilişkin maddeler 5,7,15,18,22,33,36,41,43,45,47,50 (V27 – V38) "Doğruyu arama" alt boyutuna ilişkin maddeler 6,11,20,25,27,28,49 (V39 – V45) "Kendine güven" alt boyutuna ilişkin maddeler 14,29,35,39,44,48,51 (V46 – V51) temel alınarak DFA yapılmıştır. CCTDI meraklılık, analitiklik, sistematiklik, açık fikirlilik, doğruyu arama, kendine güven alt boyutları için yapılan birinci düzey DFA sonucunda  $\chi^2=2762.64$ ;  $sd=1209$   $\chi^2/sd = 2.28$  ;  $p=0.00$ ;  $AGFI=.89$ ,  $GFI=.87$   $NNFI=.91$   $CFI=.91$ ,  $S-RMR=.077$  ve  $RMSEA=.057$  olarak elde edilmiştir. CCTDI maddelerinin ilgili altı alt boyuta ilişkin yapılarla olan modellemesinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır.

### 3.3.3 Empatik Eğilim Ölçeği

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ): Bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipte bir ölçek olup, 20 sorudan oluşmakta ve her soruya 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. Puanları toplarken 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu gösterir. EEÖ, Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin tekrarı yöntemiyle, üç hafta arayla iki defa uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen ölçeğin güvenilirliği .82'dir. Deneklerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden

aldıkları puanlar arasındaki ölçeği yarılama güvenilirliği .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliği .68 olarak bulunmuştur. Ölçeğin araştırma grubu için Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur.

### 3.4 VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi aşamasında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.

Ölçeklere verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve empati kurma düzeylerine ilişkin dağılımlar belirlenmiştir. Daha sonra demografik değişkenlere yönelik grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilk önce eleştirel düşünme eğilimi ve empatik eğilim ölçeklerinin alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiştir. Tablo 2.2'deki test sonuçlarından anlaşılacağı gibi bütün değişkenlerde sonuçlar anlamsız çıkmıştır. Yani bütün değişkenlerin normal dağılım gösterdikleri görülmüştür. Bu nedenle alt problemlere ilişkin bağımsız değişkenlerle; eleştirel düşünme ve empati kurma düzeyleri parametrik testlerle sınanmıştır. İkili karşılaştırmalar için t testi, üç veya daha fazla küme karşılaştırmaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucu anlamlı bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile empati kurma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için de Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon ( $r$ ) Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Korelasyon katsayısını yorumlamada, bulunan sonucun 0.70-1.00 arasında olması *yüksek*; 0.70-0.30 arasında olması *orta*; 0.30-0.00 arasında olması ise *düşük* düzeyde bir ilişki olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk 2007).

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS (Statistical Package For Social Scientists for Windows Release 18.0) programında analiz edilmiş, manidarlığı 0.05 düzeyinde

sınanmış, diğer manidarlık düzeyi ayrıca belirtilmiş ve sonuçlar araştırmanın amacına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği Boyutlarına Uygulanan Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Kolmogorov Smirnov Testi		
	Statistic	df	P
Analitiklik	0,218	6296	0,194
Açık Fikirlilik	0,248	6296	0,198
Meraklılık	0,348	6296	0,212
Kendine Güven	1,324	6296	0,511
Doğruyu Arama	0,638	6296	0,321
Sistematiklik	0,345	6296	0,210
Toplam Puan	0,190	6296	0,200
Empatik Eğilim Ölçeği	0,371	6296	0,056

## BÖLÜM IV

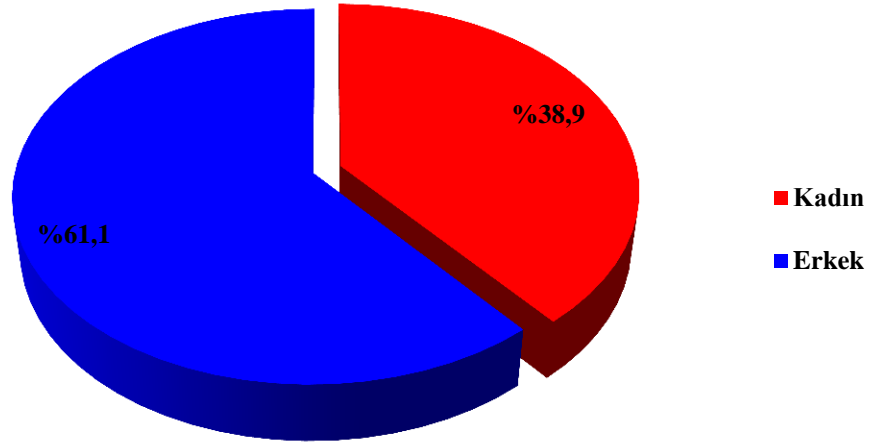
### BULGULAR

#### 4.1 ARAŞTIRMAYA KATILAN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyet, yaş, eğitim gördükleri bölüm, sınıf, aktif olarak spor yapma durumu, gelir düzeyi, anne eğitim ve baba eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yüzde ve frekans dağılımları çizelge ve şekiller halinde aşağıda sırası ile verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Cinsiyet	N	Yüzde (%)
Kadın	2449	38,9
Erkek	3847	61,1
Toplam	6296	100,0



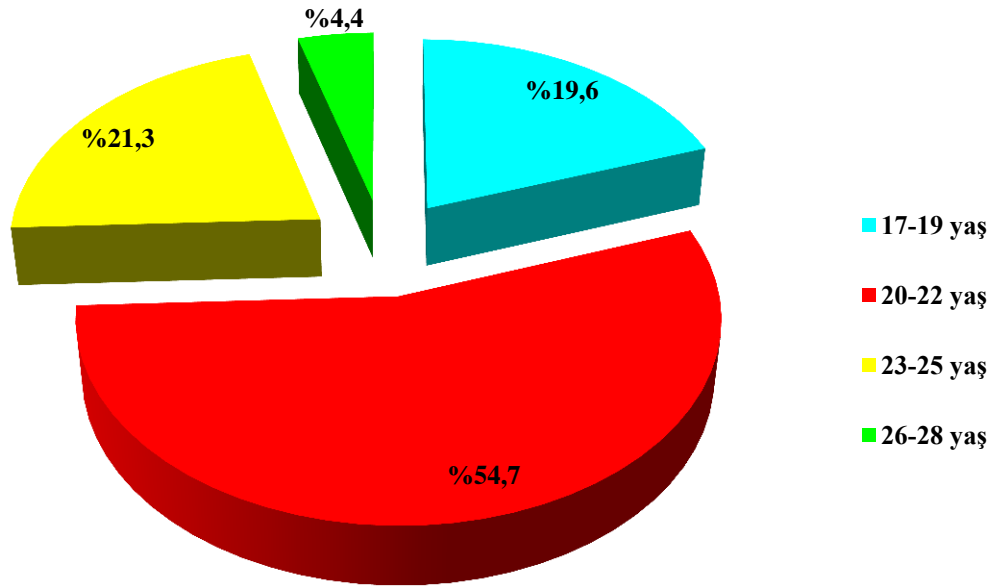


Şekil 3. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Tablo 7 ve Şekil 3'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %61,1 (n=3847)'inin erkek, %38,9 (n=2449)'unun ise kadın olduğu gözlenmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Yaş	n	Yüzde (%)
17-19 yaş	1235	19,6
20-22 yaş	3442	54,7
23-25 yaş	1341	21,3
26-28 yaş	278	4,4
Toplam	6296	100,0

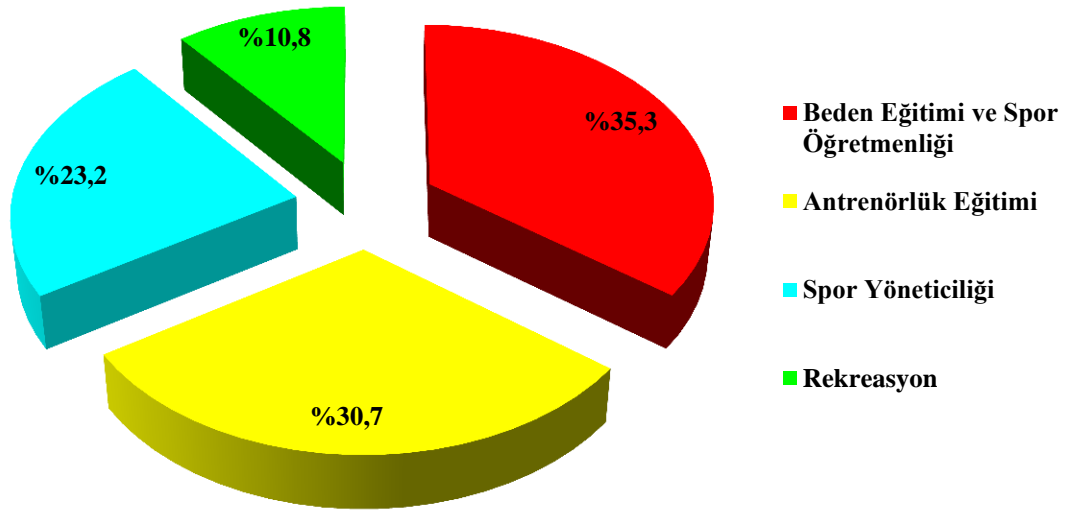


Şekil 4. Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Tablo 8 ve Şekil 4'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %54,7 (n=3442)'sinin 20-22 yaş, %21,3 (n=1341)'ünün 23-25 yaş, %19,6 (n=1235)'sının 17-19 yaş, %4,4 (n=278)'ünün 26-28 yaş grubunda yer aldığı gözlenmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Bölüm	n	Yüzde (%)
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	2220	35,3
Antrenörlük Eğitimi	1931	30,7
Spor Yöneticiliği	1468	23,2
Rekreasyon	677	10,8
Toplam	6296	100,0

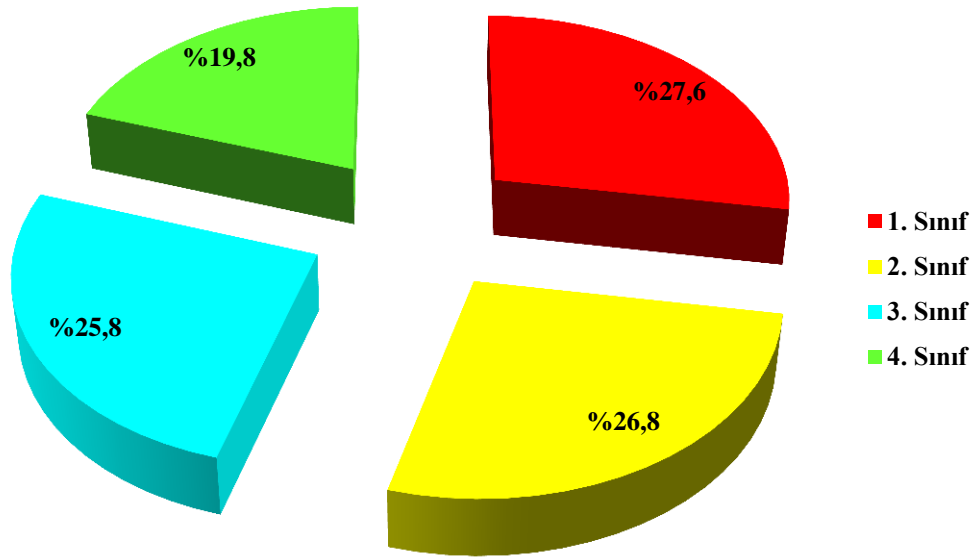


Şekil 5. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Tablo 9 ve Şekil 5'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim gördükleri bölüm değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %35,3 (n=2220)'ünün beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde, %30,7 (n=1931)'sinin antrenörlük eğitimi bölümünde, %23,2 (n=1468)'sinin spor yöneticiliği bölümünde, %10,8 (n=677)'inin rekreasyon bölümünde eğitim gördükleri gözlenmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Sınıf	n	Yüzde (%)
1. Sınıf	1738	27,6
2. Sınıf	1688	26,8
3. Sınıf	1625	25,8
4. Sınıf	1245	19,8
Toplam	6296	100,0

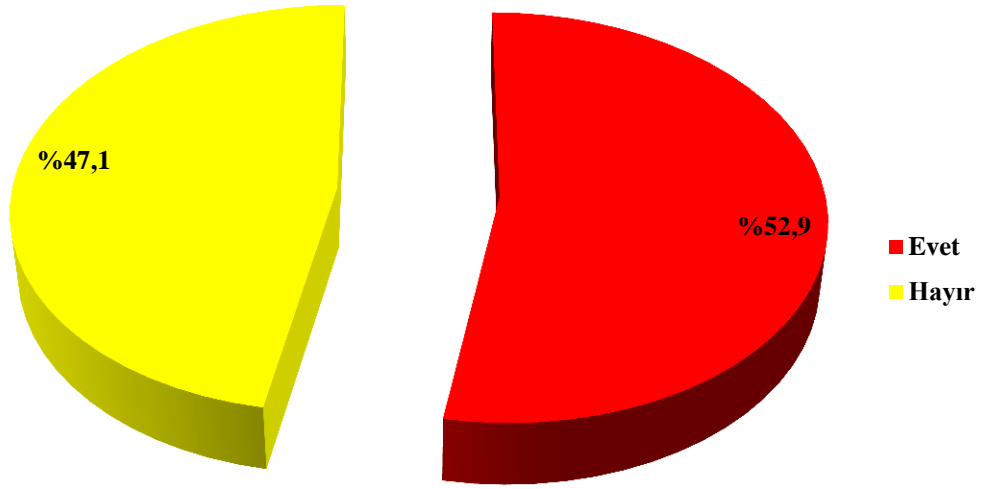


Şekil 6. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Tablo 10 ve Şekil 6'daki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %27,6 (n=1738)'sının 1. Sınıf, %26,8 (n=1688)'inin 2. Sınıf, %25,8 (n=1625)'inin 3. Sınıf, %19,8 (n=1245)'inin 4. Sınıf öğrencisi oldukları gözlenmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Aktif Olarak Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Aktif Olarak Spor Yapma	n	Yüzde (%)
Evet	3331	52,9
Hayır	2965	47,1
Toplam	6296	100,0

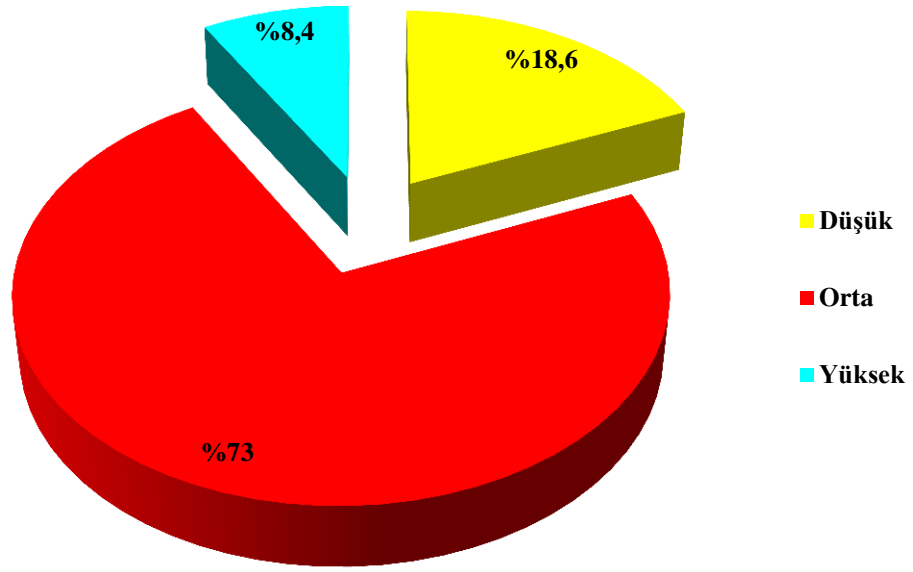


Şekil 7. Öğrencilerin Aktif Olarak Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Tablo 11 ve Şekil 7'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin aktif olarak spor yapma durumu değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %52,9 (n=3331)'unun aktif olarak spor yaptığı, %47,1 (n=2965)'inin ise aktif olarak spor yapmadığı gözlenmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Gelir Düzeyi	n	Yüzde (%)
Düşük	1174	18,6
Orta	4597	73,0
Yüksek	525	8,4
Toplam	6296	100.0

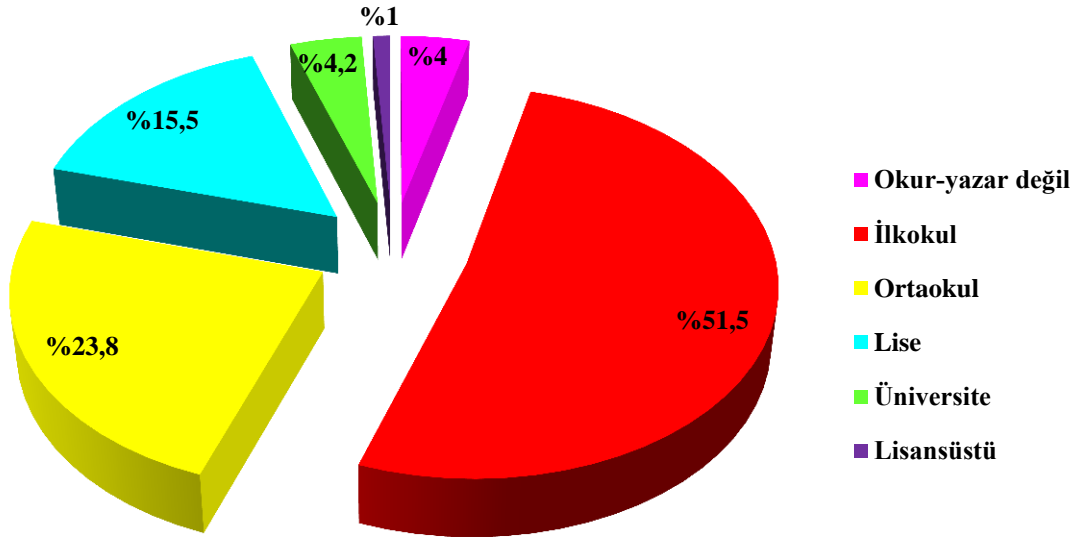


Şekil 8. Öğrencilerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Tablo 12 ve Şekil 8'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin gelir düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %73,0 (n=4597)'ünün orta, %18,6 (n=1174)'sının düşük, %8,4 (n=525)'ünün yüksek gelir düzeyine sahip oldukları gözlenmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Anne Eğitim Düzeyi	n	Yüzde (%)
Okur-yazar değil	254	4,0
İlkokul	3243	51,5
Ortaokul	1496	23,8
Lise	978	15,5
Üniversite	262	4,2
Lisansüstü	63	1,0
Toplam	6296	100,0

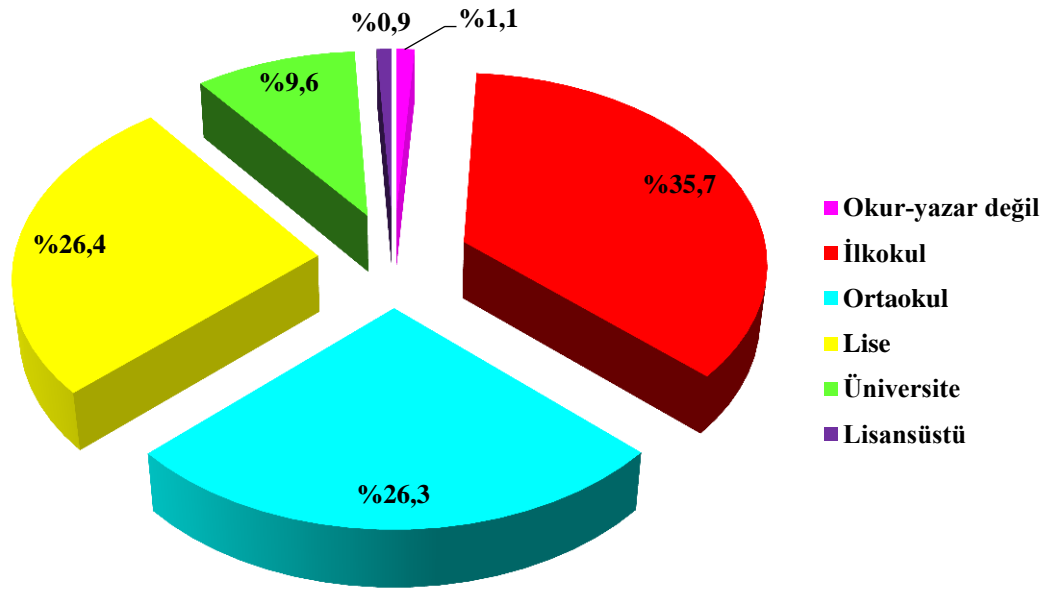


Şekil 9. Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Tablo 13 ve Şekil 9'daki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %51,5 (n=3243)'inin ilkokul, %23,8 (n=1496)'inin ortaokul, %15,5 (n=978)'inin lise, %4,2 (n=262)'sinin üniversite, %4,0 (n=254)'ünün okur yazar olmadığı, %1,0 (n=63)'inin lisansüstü eğitimden mezun oldukları gözlenmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Baba Eğitim Düzeyi	n	Yüzde (%)
Okur-yazar değil	72	1,1
İlkokul	2246	35,7
Ortaokul	1656	26,3
Lise	1665	26,4
Üniversite	604	9,6
Lisansüstü	53	0,9
Toplam	6296	100,0



Şekil 10. Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Tablo 14 ve Şekil 10'daki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %35,7 (n=2246)'sinin ilkokul, %26,4 (n=1665)'ünün lise, %26,3 (n=1656)'ünün ortaokul, %9,6 (n=604)'sının üniversite, %1,1 (n=72)'inin okur yazar olmadığı, %0,9 (n=53)'unun lisansüstü eğitimden mezun oldukları gözlenmiştir.

## 4.2 ÖLÇME ARAÇLARINDAN ELDE EDİLEN VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR

### 4.2.1 Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'ne Ait Bulgular

Tablo 15. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyut Puan Ortalamalarına Ait n,  $\bar{X}$  ve SS Değerleri

	n	$\bar{X}$	SS	Ölçekten Alınabilecek En Düşük ve Yüksek Puanlar
Analitiklik	6296	42,63	10,54	10-60
Açık Fikirlilik	6296	46,51	9,07	12-72
Meraklılık	6296	38,52	8,08	9-54
Kendine Güven	6296	28,48	6,57	7-42
Doğruyu Arama	6296	24,74	5,12	7-42
Sistematiklik	6296	24,71	5,37	6-36
Toplam Puan	6296	205,61	36,39	51-306

Tablo 15’de Eleştirel Düşünme Ölçeği ve alt ölçeklerinin tanımlayıcı istatistik sonuçları verilmiştir. Araştırma kapsamındaki beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçeği *analitiklik* boyutuna ait puan ortalamaları  $\bar{x}$  =42,63, *açık fikirlilik* boyutuna ait puan ortalamaları  $\bar{x}$  =46,51, *meraklılık* boyutuna ait puan ortalamaları  $\bar{x}$  =38,52, *kendine güven* boyutuna ait puan ortalamaları  $\bar{x}$  =28,48, *doğruyu arama* boyutuna ait puan ortalamaları  $\bar{x}$  =24,74, *sistematiklik* boyutuna ait puan ortalamaları  $\bar{x}$  =24,71 ve *ölçeğin toplamına* ait puan ortalamaları  $\bar{x}$  =205,61, olarak bulunmuştur.



Bu sonuçlara göre; öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeği ve alt ölçeklerindeki soru maddelerine “kısmen katıldıklarını” söyleyebiliriz. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin orta düzey eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylememiz mümkündür.

Tablo 16. Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
Analitiklik	Kadın	2449	43,33	10,31	6294	4,209	0,000*
	Erkek	3847	42,18	10,66			
Açık Fikirlilik	Kadın	2449	46,87	8,97	6294	2,555	0,011*
	Erkek	3847	46,27	9,12			
Meraklılık	Kadın	2449	39,05	8,12	6294	4,137	0,000*
	Erkek	3847	38,18	8,03			
Kendine Güven	Kadın	2449	28,83	6,50	6294	3,376	0,001*
	Erkek	3847	28,25	6,60			
Doğruyu Arama	Kadın	2449	24,76	5,23	6294	0,324	0,746
	Erkek	3847	24,72	5,05			
Sistematiklik	Kadın	2449	24,80	5,36	6294	1,026	0,305
	Erkek	3847	24,66	5,38			
Toplam Puan	Kadın	2449	207,66	35,83	6294	3,583	0,000*
	Erkek	3847	204,30	36,68			

\*P<0,05

Tablo 16’da öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin doğruyu arama ( $t_{(6294)}=0,324$ ;  $P>0,05$ ) ve sistematiklik ( $t_{(6294)}=-1,026$ ;  $P>0,05$ ) alt ölçeklerine ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını; analitiklik ( $t_{(6294)}=4,209$ ;  $P<0,05$ ), açık fikirlilik ( $t_{(6294)}=2,555$ ;  $P<0,05$ ), meraklılık ( $t_{(6294)}=4,137$ ;  $P<0,05$ ), kendine güven ( $t_{(6294)}=3,376$ ;  $P<0,05$ ) ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait ( $t_{(6294)}=3,583$ ;  $P<0,05$ ) puan ortalamalarının ise kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Tablo 17. Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{x}$	SS	Sd	F	P	Tukey
Analitiklik	A 17-19 yaş	1235	42,27	10,79	3 6292 6295	1,517	0,208	
	B 20-22 yaş	3442	42,75	10,44				
	C 23-25 yaş	1341	42,45	10,56				
	D 26-28 yaş	278	43,57	10,53				
Açık Fikirlilik	A 17-19 yaş	1235	46,21	9,16	3 6292 6295	6,075	0,000*	A<D
	B 20-22 yaş	3442	46,67	8,92				B<D
	C 23-25 yaş	1341	45,98	9,29				C<D
	D 26-28 yaş	278	48,34	9,16				
Meraklılık	A 17-19 yaş	1235	38,12	8,11	3 6292 6295	3,291	0,020*	A<D
	B 20-22 yaş	3442	38,67	8,03				
	C 23-25 yaş	1341	38,29	8,12				
	D 26-28 yaş	278	39,56	8,23				
Kendine Güven	A 17-19 yaş	1235	28,04	6,60	3 6292 6295	3,721	0,011*	A<D
	B 20-22 yaş	3442	28,59	6,53				
	C 23-25 yaş	1341	28,41	6,60				
	D 26-28 yaş	278	29,32	6,64				
Doğruyu Arama	A 17-19 yaş	1235	24,64	5,29	3 6292 6295	4,895	0,002*	B>C
	B 20-22 yaş	3442	24,89	5,10				D>C
	C 23-25 yaş	1341	24,33	5,02				
	D 26-28 yaş	278	25,25	4,97				
Sistematiklik	A 17-19 yaş	1235	24,40	5,32	3 6292 6295	5,668	0,001*	A<B
	B 20-22 yaş	3442	24,87	5,38				A<D
	C 23-25 yaş	1341	24,43	5,37				C<D
	D 26-28 yaş	278	25,50	5,34				
Toplam Puan	A 17-19 yaş	1235	203,71	36,85	3 6292 6295	5,228	0,001*	A<D
	B 20-22 yaş	3442	206,47	36,30				C<D
	C 23-25 yaş	1341	203,92	36,04				
	D 26-28 yaş	278	211,57	36,30				

\*P<0,05

Tablo 17’de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, yaş değişkenine göre öğrencilerin analitiklik ( $F_{(3-6292)}=1,517$ ;  $P>0,05$ ), alt ölçeğine ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını; açık fikirlilik ( $F_{(3-6292)}=6,075$ ;  $P<0,05$ ), meraklılık ( $F_{(3-6292)}=3,291$ ;  $P<0,05$ ), kendine güven ( $F_{(3-6292)}=3,721$ ;  $P<0,05$ ), doğruyu arama ( $F_{(3-6292)}=4,895$ ;  $P<0,05$ ), sistematiklik ( $F_{(3-6292)}=5,668$ ;  $P<0,05$ ) alt ölçeklerine ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait ( $F_{(3-6292)}=5,228$ ;  $P<0,05$ ) puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Açık fikirlilik alt ölçeğinde, 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 17-19, 20-22, 23-25 yaş arasında olan öğrencilere göre;

Meraklılık ve kendine güven alt ölçeğinde, 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 17-19 yaş arasında olan öğrencilere göre;

Doğruyu arama alt ölçeğinde, 20-22 ve 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 23-25 yaş arasındaki öğrencilere göre;

Sistematiklik alt ölçeğinde, 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 17-19 ve 23-25 yaş arasında olan öğrencilere göre yine 20-22 yaş arasındaki öğrencilerin 17-19 yaş arasındaki öğrencilere göre;

Ölçeğin genelinde ise 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 17-19 ve 23-25 yaş arasında olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 17-19, 20-22, 23-25 yaş arasında olan öğrencilere göre karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşısındakilerin görüş ve düşüncelerine de dikkat etme düzeylerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 18. Öğrencilerinin Bölüm Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

	Bölüm	n	$\bar{x}$	SS	Sd	F	P	Tukey
Analitiklik	A	2220	43,88	10,12	3	24,060	0,000*	A>B
					629			A>C
	B	1931	42,13	10,71	2			A>D
	C	1468	42,50	10,62	629			B>D
	D	677	40,21	10,73	5		C>D	
Açık Fikirlilik	A	2220	47,11	9,20	3	9,137	0,000*	A>B
					629			A>D
	B	1931	46,07	9,03	2			C>D
	C	1468	46,74	9,06	6295			
	D	677	45,29	8,59				
Meraklılık	A	2220	39,23	7,96	3	15,170	0,000*	A>B
					629			A>D
	B	1931	37,96	8,30	2			C>B
	C	1468	38,78	7,95	6295			C>D
	D	677	37,23	7,83				
Kendine Güven	A	2220	29,06	6,41	3	9,722	0,000*	A>B
					629			A>C
	B	1931	28,15	6,72	2			A>D
	C	1468	28,29	6,58	6295			
	D	677	27,89	6,49				

Doğruyu Arama	A	Beden eğitimi ve spor öğretmenliği	2220	24,76	5,31	3	0,225	0,879
	B	Antrenörlük eğitimi	1931	24,77	5,26	2		
	C	Spor yöneticiliği	1468	24,73	4,81	2		
	D	Rekreasyon	677	24,59	4,71	2		
Sistematiklik	A	Beden eğitimi ve spor öğretmenliği	2220	25,20	5,29	3	14,324	0,000*
	B	Antrenörlük eğitimi	1931	24,44	5,41	2		
	C	Spor yöneticiliği	1468	24,77	5,39	2		
	D	Rekreasyon	677	23,80	5,31	2		
Toplam Puan	A	Beden eğitimi ve spor öğretmenliği	2220	209,26	35,37	3	17,050	0,000*
	B	Antrenörlük eğitimi	1931	203,54	36,67	2		
	C	Spor yöneticiliği	1468	205,83	36,94	2		
	D	Rekreasyon	677	199,04	36,39	2		

\*P<0,05

Tablo 18’de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, bölüm değişkenine göre öğrencilerin doğruyu arama ( $F_{(3-6292)}=0,225$ ;  $P>0,05$ ) alt ölçeğine ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını; analitiklik ( $F_{(3-6292)}=24,060$ ;  $P<0,05$ ), açık fikirlilik ( $F_{(3-6292)}=9,137$ ;  $P<0,05$ ), meraklılık ( $F_{(3-6292)}=15,170$ ;  $P<0,05$ ), kendine güven ( $F_{(3-6292)}=9,722$ ;  $P<0,05$ ), sistematiklik ( $F_{(3-6292)}=14,324$ ;  $P<0,05$ ) alt ölçeklerine ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait ( $F_{(3-6292)}=17,050$ ;  $P<0,05$ ) puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Anlamli farkin hangi gruplar arasinda oldugunu belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Analitiklik alt ölçeğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre yine antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Açık fikirlilik alt ölçeğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre yine spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Meraklılık alt ölçeğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kendine güven alt ölçeğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sistematiklik alt ölçeğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre yine antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin genelinde ise beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre yine antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 19. Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{x}$	SS	Sd	F	P	Tukey
Analitiklik	A 1. Sınıf	1738	42,50	10,95				
	B 2. Sınıf	1688	42,75	10,52	3			
	C 3. Sınıf	1625	42,50	10,32	6292	0,351	0,788	
	D 4. Sınıf	1245	42,80	10,27	6295			
Açık Fikirlilik	A 1. Sınıf	1738	46,50	9,02				
	B 2. Sınıf	1688	46,70	9,04	3			
	C 3. Sınıf	1625	46,69	9,02	6292	1,593	0,189	
	D 4. Sınıf	1245	46,03	9,22	6295			
Meraklılık	A 1. Sınıf	1738	38,46	8,19				
	B 2. Sınıf	1688	38,65	7,98	3			
	C 3. Sınıf	1625	38,11	8,15	6292	2,839	0,037*	C<D
	D 4. Sınıf	1245	38,97	7,94	6295			
Kendine Güven	A 1. Sınıf	1738	28,31	6,82				
	B 2. Sınıf	1688	28,73	6,49	3			
	C 3. Sınıf	1625	28,22	6,52	6292	2,559	0,053	
	D 4. Sınıf	1245	28,70	6,38	6295			
Doğruyu Arama	A 1. Sınıf	1738	24,72	5,16				
	B 2. Sınıf	1688	24,87	5,26	3			
	C 3. Sınıf	1625	24,76	5,04	6292	0,980	0,401	
	D 4. Sınıf	1245	24,55	4,96	6295			

Sistematiklik	A 1. Sınıf	1738	24,60	5,44			
	B 2. Sınıf	1688	24,94	5,38	3		
	C 3. Sınıf	1625	24,74	5,41	6292	1,774	0,150
	D 4. Sınıf	1245	24,53	5,20	6295		
Toplam Puan	A 1. Sınıf	1738	205,11	37,86			
	B 2. Sınıf	1688	206,67	36,02	3		
	C 3. Sınıf	1625	205,04	36,09	6292	0,719	0,541
	D 4. Sınıf	1245	205,60	35,18	6295		

\*P<0,05

Tablo 19’da öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, sınıf değişkenine göre öğrencilerin analitiklik ( $F_{(3-6292)}=0,351$ ;  $P>0,05$ ), açık fikirlilik ( $F_{(3-6292)}=1,593$ ;  $P>0,05$ ), kendine güven ( $F_{(3-6292)}=2,559$ ;  $P>0,05$ ), doğruyu arama ( $F_{(3-6292)}=0,980$ ;  $P>0,05$ ), sistematiklik ( $F_{(3-6292)}=1,774$ ;  $P>0,05$ ) alt ölçeklerine ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait ( $F_{(3-6292)}=0,719$ ;  $P>0,05$ ) puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını görülmektedir.

Fakat meraklılık ( $F_{(3-6292)}=2,839$ ;  $P<0,05$ ) alt ölçeğine ait puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Meraklılık alt ölçeğinde, 4. Sınıf öğrencilerinin 3. Sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.



Tablo 20. Öğrencilerinin Aktif Olarak Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonuçları

	Spor Yapma	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P																																																																				
Analitiklik	Evet	3331	42,61	10,74	6294	-0,174	0,862																																																																				
	Hayır	2965	42,65	10,32				Açık Fikirlilik	Evet	3331	46,36	9,13	6294	-1,366	0,172	Hayır	2965	46,67	9,00	Meraklılık	Evet	3331	38,79	8,22	6294	2,803	0,005*	Hayır	2965	38,22	7,90	Kendine Güven	Evet	3331	28,68	6,63	6294	2,612	0,009*	Hayır	2965	28,25	6,50	Doğruyu Arama	Evet	3331	24,77	5,25	6294	0,530	0,596	Hayır	2965	24,70	4,98	Sistematiklik	Evet	3331	24,72	5,45	6294	0,159	0,874	Hayır	2965	24,70	5,27	Toplam Puan	Evet	3331	205,95	37,13	6294	0,801	0,423
Açık Fikirlilik	Evet	3331	46,36	9,13	6294	-1,366	0,172																																																																				
	Hayır	2965	46,67	9,00				Meraklılık	Evet	3331	38,79	8,22	6294	2,803	0,005*	Hayır	2965	38,22	7,90	Kendine Güven	Evet	3331	28,68	6,63	6294	2,612	0,009*	Hayır	2965	28,25	6,50	Doğruyu Arama	Evet	3331	24,77	5,25	6294	0,530	0,596	Hayır	2965	24,70	4,98	Sistematiklik	Evet	3331	24,72	5,45	6294	0,159	0,874	Hayır	2965	24,70	5,27	Toplam Puan	Evet	3331	205,95	37,13	6294	0,801	0,423	Hayır	2965	205,22	35,54								
Meraklılık	Evet	3331	38,79	8,22	6294	2,803	0,005*																																																																				
	Hayır	2965	38,22	7,90				Kendine Güven	Evet	3331	28,68	6,63	6294	2,612	0,009*	Hayır	2965	28,25	6,50	Doğruyu Arama	Evet	3331	24,77	5,25	6294	0,530	0,596	Hayır	2965	24,70	4,98	Sistematiklik	Evet	3331	24,72	5,45	6294	0,159	0,874	Hayır	2965	24,70	5,27	Toplam Puan	Evet	3331	205,95	37,13	6294	0,801	0,423	Hayır	2965	205,22	35,54																				
Kendine Güven	Evet	3331	28,68	6,63	6294	2,612	0,009*																																																																				
	Hayır	2965	28,25	6,50				Doğruyu Arama	Evet	3331	24,77	5,25	6294	0,530	0,596	Hayır	2965	24,70	4,98	Sistematiklik	Evet	3331	24,72	5,45	6294	0,159	0,874	Hayır	2965	24,70	5,27	Toplam Puan	Evet	3331	205,95	37,13	6294	0,801	0,423	Hayır	2965	205,22	35,54																																
Doğruyu Arama	Evet	3331	24,77	5,25	6294	0,530	0,596																																																																				
	Hayır	2965	24,70	4,98				Sistematiklik	Evet	3331	24,72	5,45	6294	0,159	0,874	Hayır	2965	24,70	5,27	Toplam Puan	Evet	3331	205,95	37,13	6294	0,801	0,423	Hayır	2965	205,22	35,54																																												
Sistematiklik	Evet	3331	24,72	5,45	6294	0,159	0,874																																																																				
	Hayır	2965	24,70	5,27				Toplam Puan	Evet	3331	205,95	37,13	6294	0,801	0,423	Hayır	2965	205,22	35,54																																																								
Toplam Puan	Evet	3331	205,95	37,13	6294	0,801	0,423																																																																				
	Hayır	2965	205,22	35,54																																																																							

\*P<0,05

Tablo 20’de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin aktif olarak spor yapma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, aktif olarak spor yapma durumu değişkenine göre öğrencilerin analitiklik ( $t_{(6294)}=-0,174$ ;  $P>0,05$ ), açık fikirlilik ( $t_{(6294)}=-1,366$ ;  $P>0,05$ ), doğruyu arama ( $t_{(6294)}=0,530$ ;  $P>0,05$ ), sistematiklik ( $t_{(6294)}=0,159$ ;  $P>0,05$ ) alt ölçeklerine ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait ( $t_{(6294)}=0,801$ ;  $P<0,05$ ) puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını; meraklılık ( $t_{(6294)}=2,803$ ;  $P<0,05$ ) ve kendine güven ( $t_{(6294)}=2,612$ ;  $P<0,05$ ) alt ölçeklerine ait puan ortalamalarının ise aktif olarak spor yapan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Tablo 21. Öğrencilerinin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

	Gelir Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	Sd	F	P	Tukey
Analitiklik	A Düşük	1174	42,01	10,92	2			A>C
	B Orta	4597	43,03	10,41	6293	16,143	0,000*	B>A
	C Yüksek	525	40,49	10,47	6295			B>C
Açık Fikirlilik	A Düşük	1174	46,50	9,04	2			A>C
	B Orta	4597	46,72	9,03	6293	11,712	0,000*	B>C
	C Yüksek	525	44,70	9,31	6295			
Meraklılık	A Düşük	1174	38,15	8,23	2			A>C
	B Orta	4597	38,79	8,01	6293	13,566	0,000*	B>A
	C Yüksek	525	36,97	8,14	6295			B>C
Kendine Güven	A Düşük	1174	28,16	6,70	2			
	B Orta	4597	28,67	6,52	6293	8,925	0,000*	B>C
	C Yüksek	525	27,51	6,63	6295			
Doğruyu Arama	A Düşük	1174	24,78	5,00	2			A>C
	B Orta	4597	24,81	5,11	6293	5,540	0,004*	B>C
	C Yüksek	525	24,03	5,39	6295			
Sistematiklik	A Düşük	1174	24,47	5,41	2			
	B Orta	4597	24,87	5,34	6293	10,059	0,000*	B>C
	C Yüksek	525	23,85	5,41	6295			
Toplam Puan	A Düşük	1174	204,10	37,72	2			A>C
	B Orta	4597	206,91	36,00	6293	16,836	0,000*	B>A
	C Yüksek	525	197,57	35,68	6295			B>C

\*P<0,05

Tablo 21’de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin gelir düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, gelir düzeyi değişkenine göre öğrencilerin analitiklik ( $F_{(2-6293)}=16,143$ ;  $P<0,05$ ), açık fikirlilik ( $F_{(2-6293)}=11,712$ ;  $P<0,05$ ), meraklılık ( $F_{(2-6293)}=13,566$ ;  $P<0,05$ ), kendine güven ( $F_{(2-6293)}=8,925$ ;  $P<0,05$ ), doğruyu arama ( $F_{(2-6293)}=5,540$ ;  $P<0,05$ ), sistematiklik ( $F_{(2-6293)}=10,059$ ;  $P<0,05$ ) alt ölçeklerine ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait ( $F_{(2-6293)}=16,836$ ;  $P<0,05$ ) puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Analitiklik, meraklılık alt ölçeklerinde ve ölçeğin genelinde gelir düzeyi orta olan öğrencilerin gelir düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilere göre yine gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Açık fikirlilik ve doğruyu arama alt ölçeklerinde gelir düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kendine güven ve sistematiklik alt ölçeklerinde gelir düzeyi orta olan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek toplam puanına göre gelir düzeyi orta düzeyde olan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek ve düşük olan öğrencilere göre yine gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 22. Öğrencilerinin Anne Eğitimi Düzeyi Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

	Anne Eğitimi	n	$\bar{x}$	SS	Sd	F	P	Tukey
Analitiklik	A Okur-yazar değil	254	42,18	11,04				
	B İlkokul	3243	43,09	10,49	5			
	C Ortaokul	1496	42,65	10,49	6290	4,415	0,001*	B>D
	D Lise	978	41,53	10,35	6295			
	E Üniversite	262	41,95	11,18				
	F Lisansüstü	63	40,11	11,38				
Açık Fikirlilik	A Okur-yazar değil	254	46,11	8,62				
	B İlkokul	3243	46,78	9,15	5			
	C Ortaokul	1496	46,47	8,94	6290	1,727	0,125	
	D Lise	978	45,92	8,99	6295			
	E Üniversite	262	46,16	9,12				
	F Lisansüstü	63	45,50	10,31				
Meraklılık	A Okur-yazar değil	254	37,53	8,09				
	B İlkokul	3243	38,94	8,04	5			
	C Ortaokul	1496	38,42	8,01	6290	4,877	0,000*	B>D B>E
	D Lise	978	37,92	8,09	6295			
	E Üniversite	262	37,45	8,52				
	F Lisansüstü	63	37,14	8,27				
Kendine Güven	A Okur-yazar değil	254	28,21	6,63				
	B İlkokul	3243	28,58	6,57	5 6290			
	C Ortaokul	1496	28,72	6,53	6295	2,640	0,022*	B>D C>D
	D Lise	978	27,97	6,57				
	E Üniversite	262	28,28	6,59				

	F	Lisansüstü	63	26,85	6,81			
Doğruyu Arama	A	Okur-yazar değil	254	24,52	4,99			
	B	İlkokul	3243	24,87	5,12	5		
	C	Ortaokul	1496	24,67	5,22	6290	1,777	0,114
	D	Lise	978	24,65	4,91	6295		
	E	Üniversite	262	23,99	5,45			
	F	Lisansüstü	63	24,90	5,05			
Sistematiklik	A	Okur-yazar değil	254	24,44	5,13			
	B	İlkokul	3243	24,86	5,34	5		
	C	Ortaokul	1496	24,89	5,46	6290	3,768	0,222
	D	Lise	978	24,43	5,34	6295		
	E	Üniversite	262	23,95	5,33			
	F	Lisansüstü	63	24,33	5,71			
Toplam Puan	A	Okur-yazar değil	254	203,00	37,03			
	B	İlkokul	3243	207,15	36,42	5		
	C	Ortaokul	1496	205,84	36,42	6290	4,125	0,001* B>D
	D	Lise	978	202,25	35,68	6295		
	E	Üniversite	262	201,80	36,09			
	F	Lisansüstü	63	198,85	39,12			

\*P<0,05

Tablo 22’de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin açık fikirlilik ( $F_{(5-6290)}=1,727$ ;  $P>0,05$ ) ve doğruyu arama ( $F_{(5-6290)}=1,777$ ;  $P>0,05$ ) alt ölçeklerine ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı göstermiştir.

Fakat analitiklik ( $F_{(5-6290)}=4,415$ ;  $P<0,05$ ), meraklılık ( $F_{(5-6290)}=4,877$ ;  $P<0,05$ ), kendine güven ( $F_{(5-6290)}=2,640$ ;  $P<0,05$ ), sistematiklik ( $F_{(5-6290)}=3,768$ ;  $P<0,05$ ) alt

ölçeklerine ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait ( $F_{(5-6290)}=4,125$ ;  $P<0,05$ ) puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Analitiklik alt ölçeğinde ve ölçeğin genelinde anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin anneleri lise mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kendine güven ve sistematik alt ölçeklerinde anneleri ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin anneleri lise mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Meraklılık alt ölçeğinde ise anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin anneleri lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 23. Öğrencilerinin Baba Eğitimi Düzeyi Değişkenine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Ölçeklerinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

	Baba Eğitimi	n	$\bar{x}$	SS	Sd	F	P	Tukey
Analitiklik	A Okur-yazar değil	72	42,29	11,44				
	B İlkokul	2246	43,09	10,58	5			B>F
	C Ortaokul	1656	42,86	10,41	6290	4,236	0,001*	C>F
	D Lise	1665	42,16	10,51	6295			D>F
	E Üniversite	604	42,02	10,60				
	F Lisansüstü	53	37,90	10,60				
Açık Fikirlilik	A Okur-yazar değil	72	45,51	9,32				
	B İlkokul	2246	46,55	9,08	5			
	C Ortaokul	1656	46,64	9,00	6290	0,918	0,468	
	D Lise	1665	46,47	9,10	6295			
	E Üniversite	604	46,39	9,04				
	F Lisansüstü	53	44,28	9,48				
Meraklılık	A Okur-yazar değil	72	38,13	7,79				
	B İlkokul	2246	38,85	8,10	5			
	C Ortaokul	1656	38,67	7,98	6290	2,755	0,017*	B>F C>F
	D Lise	1665	38,23	8,08	6295			
	E Üniversite	604	37,91	8,24				
	F Lisansüstü	53	36,45	7,78				

Kendine Güven	A Okur-yazar değil	72	27,80	6,09				
	B İlkokul	2246	28,57	6,56	5			
	C Ortaokul	1656	28,70	6,58	6290	1,658	0,141	
	D Lise	1665	28,27	6,60	6295			
	E Üniversite	604	28,29	6,53				
	F Lisansüstü	53	26,92	6,87				
Doğruyu Arama	A Okur-yazar değil	72	24,30	5,55				
	B İlkokul	2246	24,80	5,15	5			
	C Ortaokul	1656	24,83	5,06	6290	0,723	0,606	
	D Lise	1665	24,67	5,11	6295			
	E Üniversite	604	24,55	5,14				
	F Lisansüstü	53	24,00	5,36				
Sistematiklik	A Okur-yazar değil	72	24,65	5,55				
	B İlkokul	2246	24,78	5,30	5			
	C Ortaokul	1656	24,95	5,36	6290	1,782	0,113	
	D Lise	1665	24,47	5,40	6295			
	E Üniversite	604	24,59	5,47				
	F Lisansüstü	53	23,79	5,91				
Toplam Puan	A Okur-yazar değil	72	202,70	37,86	5			B>F
	B İlkokul	2246	206,67	36,43	6290	2,712	0,019*	C>F
	C Ortaokul	1656	206,68	35,85	6295			D>F
								E>F



D Lise	1665	204,29	36,57
E Üniversite	604	203,77	36,66
F Lisansüstü	53	193,35	38,01

\*P<0,05

Tablo 23’de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin açık fikirlilik ( $F_{(5-6290)}=0,918$ ;  $P>0,05$ ), kendine güven ( $F_{(5-6290)}=1,658$ ;  $P>0,05$ ), doğruyu arama ( $F_{(5-6290)}=0,723$ ;  $P>0,05$ ) ve sistematiklik ( $F_{(5-6290)}=1,782$ ;  $P>0,05$ ) alt ölçeklerine ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı göstermiştir.

Fakat analitiklik ( $F_{(5-6290)}=4,236$ ;  $P<0,05$ ), meraklılık ( $F_{(5-6290)}=2,755$ ;  $P<0,05$ ) alt ölçeklerine ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait ( $F_{(5-6290)}=2,712$ ;  $P<0,05$ ) puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Analitiklik alt ölçeğinde babaları ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin babaları lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Meraklılık alt ölçeğinde babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin babaları lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin genelinde ise babaları ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin babaları lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.2.2 Empatik Eğilim Ölçeği'ne Ait Bulgular

Tablo 24. Öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği Puan Ortalamalarına Ait n,  $\bar{X}$  ve SS Değerleri

	N	$\bar{X}$	SS	Ölçekten Alınabilecek En Düşük ve Yüksek Puanlar
Empatik Eğilim Puanları	6296	67,48	12,52	20-100

Tablo 24'de Empatik Eğilim Ölçeğinin tanımlayıcı istatistik sonuçları verilmiştir. Araştırma kapsamındaki beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin empatik eğilim puan ortalamaları  $\bar{x}=67,48$  olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre; öğrencilerin empatik eğilim ölçeği soru maddelerine “beni kısmen tanımlıyor” şeklinde katıldıklarını söyleyebiliriz. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin empatik eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu söylememiz mümkündür.

Tablo 25. Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Empatik Eğilim Puanları	Kadın	2449	68,58	12,42	6294	5,544	0,000*
	Erkek	3847	66,79	12,54			

\*P<0,05

Tablo 25'de öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ( $t_{(6294)}=5,544$ ; P<0,05) puan ortalamalarının kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Tablo 26. Öğrencilerinin Yaş Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	Sd	F	P	Tukey
Empatik Eğilim Puanları	A 17-19 yaş	1235	66,55	13,06				
	B 20-22 yaş	3442	67,77	12,40	3			A<D
	C 23-25 yaş	1341	66,97	12,42	6292	4,971	0,002*	C<D
	D 26-28 yaş	278	69,00	11,74	6295			

\*P<0,05

Tablo 26'da öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, yaş değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ( $F_{(3-6292)}=4,971$ ;  $P<0,05$ ) puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Bu test sonucuna göre; 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 17-19 ve 23-25 yaş arasında olan öğrencilere göre empatik eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut sonuçlara baktığımızda 26-28 yaş ile 20-22 yaş arasındaki öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Böyle bir sonucun çıkmasında yığılmanın en uç iki noktasını bu yaş gruplarının oluşturmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Tabii ki yaş artıkça insanların bireyleri anlaması ve empati kurma düzeyinin gelişmesi beklenen en önemli değişkenlerden biri olarak karşımıza çıkabilir.

Tablo 27. Öğrencilerinin Bölüm Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

	Bölüm	n	$\bar{x}$	SS	Sd	F	P	Tukey
Empatik Eğilim Puanları	A Beden eğitimi ve spor öğretmenliği	2220	68,61	12,45	3	12,875	0,000*	A>B
	B Antrenörlük eğitimi	1931	67,01	12,51	2			A>C
	C Spor yöneticiliği	1468	66,89	12,46	629			A>D
	D Rekreasyon	677	66,37	12,58	5			

\*P<0,05

Tablo 27’de öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, bölüm değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ( $F_{(3-6292)}=12,875$ ;  $P<0,05$ ) puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Bu test sonucuna göre; beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre empatik eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut sonuçlara bakıldığında beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölüm öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre antrenörlük eğitimi bölüm öğrencilerinin rekreasyon bölümüne göre ve spor yöneticiliği bölüm öğrencilerinin rekreasyon bölüm öğrencilerine göre empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 28. Öğrencilerinin Sınıf Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

	Sınıf	n	$\bar{x}$	SS	Sd	F	P
Empatik Eğilim Puanları	1. Sınıf	1738	67,06	13,25	3 6292 6295	0,950	0,415
	2. Sınıf	1688	67,59	12,50			
	3. Sınıf	1625	67,66	12,17			
	4. Sınıf	1245	67,71	11,95			

\*P<0,05

Tablo 28’de öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, sınıf değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ( $F_{(3-6292)}=0,950$ ;  $P>0,05$ ) puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Öğrencilerin sınıf değişkeni dikkate alındığında empatik eğilim düzeyleri ile sınıf değişkeni arasından herhangi bir farklılık yaşanmadığı görülmektedir.

Tablo 29. Öğrencilerinin Aktif Olarak Spor Yapma Durumu Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren t Testi Sonuçları

	Spor Yapma	n	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
Empatik Eğilim Puanları	Evet	3331	67,81	12,77	6294	2,209	0,027*
	Hayır	2965	67,11	12,23			

\*P<0,05

Tablo 29’da öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin aktif olarak spor yapma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren t testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, aktif olarak spor yapma durumu değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ( $t_{(6294)}=2,209$ ;  $P<0,05$ ) puan ortalamalarının aktif olarak spor yapan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Tablo 30. Öğrencilerinin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

	Gelir Düzeyi	n	$\bar{x}$	SS	Sd	F	P	Tukey
Empatik Eğilim Puanları	A Düşük	1174	65,99	12,92	2			
	B Orta	4597	68,00	12,35	6293	14,797	0,000*	B>A
	C Yüksek	525	66,28	12,75	6295			B>C

\*P<0,05

Tablo 30’da öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin gelir düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, gelir düzeyi değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ( $F_{(3-6293)}=14,797$ ;  $P<0,05$ ) puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir.

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Bu test sonucuna göre; gelir düzeyi orta olan öğrencilerin gelir düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilere göre empatik eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin gelir düzeyleri açısından kendisini hangi düzeyde hissettiğini ifade ettiği gelir demografik değerlerine bakıldığında; orta düzeyde gelire sahip olduğunu ifade eden öğrencilerin gelir düzeyi açısından yüksek ve düşük olan öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde empatiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Böyle bir sonucun çıkmasında öğrencilerin uç noktada yaşamaları önemli bir durum olarak söylenebilir. Onun için orta düzeyde gelire sahip olan öğrencilerin yaşamla ilgili azda olsa, çokta olsa yaşanmışlık durumu olduğundan empatik eğilim düzeyi yüksek çıkmış olabilir.

Tablo 31. Öğrencilerinin Anne Eğitimi Düzeyi Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

	Anne Eğitimi	n	$\bar{x}$	SS	Sd	F	P
Empatik Eğilim Puanları	Okur-yazar değil	254	65,78	13,15	5	1,991	0,077
	İlkokul	3243	67,82	12,47			
	Ortaokul	1496	67,52	12,64			
	Lise	978	67,06	12,33			
	Üniversite	262	66,74	12,08			
	Lisansüstü	63	65,96	13,78			

\*P<0,05

Tablo 31’de öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Bu sonuçlar, anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ( $F_{(5-6290)}=1,991$ ;  $P>0,05$ ), puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Öğrencilerin anne eğitim durumu empatik eğilim düzeyleri açısından herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır.

İnsanların ailesinin eğitim düzeyinin hangi düzeyde olduğunun bir önemi olmadığı empati kurmak için kişinin kendisinin geliştirmesi gerektiği ve evrensel bir özellik sergileyerek herkesin yapması gereken empatik duyarlılığı sergilemesi gerektiği düşünülebilir. Birey kendini ne kadar çok geliştirse toplumsal anlamda kişileri anlama kabiliyeti okadar gelişeceğidüşünülebilir.

Tablo 32. Öğrencilerinin Baba Eğitimi Düzeyi Değişkenine Göre Empatik Eğilim Ölçeğinin Karşılaştırılmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

	Baba Eğitimi	n	$\bar{x}$	SS	Sd	F	P
Empatik Eğilim Puanları	Okur-yazar değil	72	65,80	12,91	5	6290	1,471
	İlkokul	2246	67,38	12,56			
	Ortaokul	1656	67,96	12,38			
	Lise	1665	67,47	12,43			
	Üniversite	604	67,06	12,85			
	Lisansüstü	53	64,60	13,38			

\*P<0,05

Tablo 32’de öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Bu sonuçlar, baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ( $F_{(5-6290)}=1,471$ ;  $P>0,05$ ), puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Öğrencilerin baba eğitim durumu empatik eğilim düzeyleri açısından herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır.

İnsanların ailesinin eğitim düzeyinin hangi düzeyde olduğunun bir önemi olmadığı empati kurmak için kişinin kendisinin geliştirmesi gerektiği ve evrensel bir özellik sergileyerek herkesin yapması gereken empatik duyarlılığı sergilemesi gerektiği düşünülebilir. Birey kendini ne kadar çok geliştirirse toplumsal anlamda kişileri anlama kabiliyeti okadar gelişeceğidüşünülebilir.



#### 4.2.3 Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 33. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Empatik Eğilim Ölçeği Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı Sonuçları

		Empatik Eğilim Ölçeği	
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Analitiklik	r	0,750**
		p	0,000
	Açık Fikirlilik	r	0,602**
		p	0,000
	Meraklılık	r	0,705**
		p	0,000
	Kendine Güven	r	0,686**
		p	0,000
	Doğruyu Arama	r	0,432**
		p	0,000
	Sistematiklik	r	0,680**
		p	0,000
	Toplam Puan	r	0,809**
		p	0,000

\*P<0,05 seviyesinde anlamlı

\*\*P<0,01 seviyesinde anlamlı

Tablo 33'de beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda;

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi analitiklik alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ( $r=0,750$ ;  $P<0,01$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi açık fikirlilik alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r=0,602$ ;  $P<0,01$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi meraklılık alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ( $r=0,705$ ;  $P<0,01$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi kendine güven alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r=0,686$ ;  $P<0,01$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi doğruyu arama alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r=0,432$ ;  $P<0,01$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi sistematiklik alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r=0,680$ ;  $P<0,01$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği geneli ile empatik eğilim ölçeği arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ( $r=0,809$ ;  $P<0,01$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1 TARTIŞMA

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak ve araştırmanın inceleme konusu olan bağımsız değişkenleri oluşturmak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda yer alan yaş, cinsiyet, eğitim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, aktif olarak spor yapma durumu, gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitimi düzeylerini dikkate alınarak öğrencilerin eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerine ilişkin sonuçların tartışılması amaçlanmıştır.

Eleştirel düşünmeye yönelik elde edilen sonuçların amaca yönelik tartışılması.

Elde edilen sonuçlara göre Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçeği ve ölçek alt boyutlarına ilişkin soru maddelerine “kısmen katıldıklarını” söyleyebiliriz. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin orta düzey eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları ifade edilebilir. Spor alanında Çetin (2014) tarafından 615 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine yönelik yapılan çalışma ile Leaver-Dunn ve diğerler (2002) tarafından sporcu sağlığı ve spor hekimliği öğrencileri yönelik yapılan çalışma sonuçları, çalışmamızla paralellik göstermektedir. Yine Saçlı ve Demirhan (2008) tarafından birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerindeki 530 beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölüm öğrencilerine yönelik yapılan çalışma sonuçları ilede çalışma sonuçlarımız uyumaktadır. Farklı bölümlerde ise Gülveren (2007), eğitim fakültesinin beş farklı öğretmenlik bölümünde öğrenim gören 1302 öğrenci ile; Çekiç (2007), 167 ilköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıf ve ortaöğretim matematik

öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri ile; Shin ve diğerleri (2006: 183) Kore’de hemşirelik önlisans, lisans ve lisans sonrası programlarında öğrenim gören 301 öğrenci ile, Özden (2005) tarafından eğitim fakültesi ilköğretim bölümü anabilim dalında öğrenim gören 450 birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile; Dayıoğlu (2003) İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışma ile, Kürüm (2002) tarafından eğitim fakültesinde öğrenim gören 11 farklı programında eğitim alan 1047 birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile; Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen (1995), Walsh ve Hardy (1999), Korkmaz (2009), Wangensteen, Johansson, Björkström ve Gun Nordström (2010) ve Beşoluk ve Önder’in (2010) tarafından öğrencilere yönelik yapılan çalışma sonuçları ile çalışmamızın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Tablo 16’da beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile ölçek alt boyutları sonucuna ilişkin bulguların cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasında, öğrencilerin doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutları dikkate alındığında puan ortalamaları açısından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven ve eleştirel düşünme ölçeği toplam puan ortalamaları dikkate alındığında kadın öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Sonuçlarımıza göre bayan öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimi içinde olduklarını bunun nedenin ise bayanların daha çok kurgulama yapabilmelerinden, açık fikirli olmalarından, meraklı ve araştırmacı kişiliklerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Eleştirel düşünme alt boyutlarından doğruyu arama alt boyutuna ilişkin Küçük (2007), Zayıf (2008), Uluçınar (2012), Tuncer (2013) ve Çetin’in (2014) öğrencilere yönelik yapmış oldukları çalışma sonuçları çalışma sonuçlarımız ile uyuşmaktadır. Eleştirel düşünme alt boyutlarından sistematiklik boyutuna ilişkin Çubukçu (2006: 24), Tümkaya (2011), Çetinkaya’nın (2011) ve Çetin’nin (2014) üniversite öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışma sonuçları ile çalışma sonuçlarımız örtüşmektedir. Eleştirel düşünme alt boyutlarından analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık ve kendine güven alt boyutlarından elde edilen puan ortalamalarına göre bayan öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu bulgulanmıştır. Elde edilen bu bulgular Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen (1995), Giancarlo ve

Facione (2001), Çubukçu (2006: 24), Tümkiye (2011), Çetinkaya (2011), Zayıf (2008), Uluçınar (2012) ve Tuncer'in (2013) yapmış oldukları çalışma sonuçları ile çalışma sonuçlarımız paralellik göstermektedir. Eleştirel düşünme eğilimi, ölçek toplam puan ortalamaları dikkate alındığında ise bayan öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimi içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. McBride ve diğerleri (2002) beden eğitimi öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha açık fikirli ve meraklı düşünme eğilimi gösterdiklerini, genel olarak daha fazla eleştirel düşünme eğilimi içinde olduklarını ifade etmiştir. Facione ve diğerleri (1995) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha açık fikirli ve analitik düşünme içinde olduğunu; Rudd ve diğerleri (2000) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha açık fikirli olma eğilimi gösterdiklerini saptamıştır. Ayriyeten Giancarlo ve Facione (2001), Çıkrıkçı (1996), Kaya (1997), Gelen (1999), Walsh ve Hardy (1999), Kökdemir (2003), Yıldırım (2005), Gülveren (2007), Ay ve Akgöl (2008), Zayıf (2008) ve Beşoluk ve Önder (2010) yapmış oldukları çalışmalarda ise kız öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular ile çalışma sonuçlarımızın örtüştüğü görülmektedir. Ancak Leaver-Dunn ve diğerleri (2002), Loken (2005), Saçlı ve Demirhan (2008) ve Korur (2014) beden eğitimi ve spor öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışmalar ile Akar (2007), Kawashima ve Shiomi (2007), Korkmaz (2009), Ekinci ve Aybek (2010), Narin (2009), Şen (2009) ve Khandaghi ve diğerleri (2011) tarafından farklı bölümlerde eğitim gören öğrencilere yönelik yapmış oldukları çalışma sonuçlarında eleştirel düşünme ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 17'de beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile ölçek alt boyutları sonucuna ilişkin bulguların, yaş değişkeni açısından incelenmesi sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme alt boyutlarından analitiklik düşünme puan ortalamalarına bakıldığında herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yaşın analitik düşünme açısından herhangi bir önem arz etmediğini söyleyebiliriz. Nitekim Gülveren (2007) ve Kürüm (2002) tarafından eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerine yönelik yapılan çalışma sonuçları ile Leaver-Dunn ve diğerleri (2002) tarafında antrenörlük

eğitimi öğrencileri ne yönelik yapılan çalışma sonuçları ve ıkırıkı'nın (1996), lise öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışma sonuçlarında yaşın eleştirel düşünme alt boyutlarından analitik düşünme üzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ile bulgularımızın örtüştüğü görülmektedir. Öte yandan eleştirel düşünme alt boyutlarından açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematik düşünme alt boyutları ile eleştirel düşünme eğilimi toplam puan ortalamaları açısından anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların yaşandığı alt boyutlar ile yaş değişkenin arasında ilişki şöyle sıralanabilir: Açık fikirlilik alt ölçeğinde, 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 23-25, 20-22, 17-19 yaş arasında olan öğrencilere göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Meraklılık ve kendine güven alt ölçeğinde, 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 17-19 yaş arasında olan öğrencilere göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Doğruyu arama alt ölçeğinde, 20-22 ve 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 23-25 yaş arasındaki öğrencilere göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sistematiiklik alt ölçeğinde, 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 23-25 ve 17-19 yaş arasında olan öğrencilere göre yine 20-22 yaş arasındaki öğrencilerin 17-19 yaş arasındaki öğrencilere göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçek geneline ilişkin toplam puan ortalamalarına bakıldığında ise 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 23-25 ve 17-19 yaş arasında olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sonuçların tamamına bakıldığında, yaşın artması ile birlikte eleştirel düşünme eğiliminde de bir artış yaşandığı gözlemlenmektedir. ıkırıkı'nın (1996: 10) da ifade ettiği gibi eleştirel düşünme, olgunlaşma ve yaşantı zenginliğiyle düşünmenin zihinsel boyutuna fayda sağladığını söylemektedir. Kısacası insanların deneyimleri ve yaşantıları yoluyla kazanmış oldukları olgunluk, düşünsel ve eleştirel yaklaşımın gelişmesine fayda sağlamaktadır. Elde edilen bu olgunluğun belirli yaş ve tecrübeler sonucunda kazanıldığı söylenebilir. Piaget'in de dediği gibi insanlar yaşlandıkça daha iyi düşünmektedirler (Küçükkaragöz 2004: 80). Öztürk (2006) yaş kategorileri ile eleştirel düşünme eğilimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulamamasına karşı, ölçek toplam ortalama puanlarına baktığımızda yaş ilerledikçe eleştirel düşünme toplam puanlarında da artış yaşandığı görülmektedir. Eleştirel düşünme alt boyutlarından açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama

ve sistematik düşünme alt boyutlarına ilişkin elde edilen sonuçlar ile Faciona ve diğerleri (1999), Martin (2002), Ay ve Akgöl (2008), Öztürk ve Ulusoy (2008), Emir (2012) ve Büyükkanber ve Makaracı (2015) tarafından öğrencilere yönelik yapılan çalışma sonuçlarının biribiri ile örtüştüğü görülmektedir. Çalışmamızı destekleyen farklı disiplin alanındaki çalışma sonuçlarında ise zekâ ve motor gelişiminin eleştirel düşünme üzerindeki etkisi irdelendiğinde yaş artmasına bağlı oldukça eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin de arttığı belirlenmiştir. Çalışmalarda yer almaktadır (Shin 1998; Kawashima ve Petrini, 2004; Mangena ve Chabeli, 2005; Dil ve Öz 2005 ve Erdoğan 2012). Eleştirel düşünmeye yönelik yapılan başka araştırma sonuçları dikkate alındığında ise bazı çalışmalarda yaşın yordalayıcı bir değişken olmadığı ifade edilmektedir. Kısacası kişilerin yaşının büyük veya küçük olmasının eleştirel düşünme eğilimi için önemli bir faktör olmadığını söylenmektedir (Dirimeşe 2006; Kürüm 2002; Jenkins 1998; Rodriguez 2000; Rudd ve diğerleri 2000; Thompson 2001; Lundy ve diğerleri 2002, Ricketts 2003; OOAUMUC 2006; Williams ve diğerleri 2006; Şen 2009; Kuvaç ve Koç, 2014).

Tablo 18’de beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile ölçek alt boyutlarına ilişkin bölüm değişkeni dikkate alındığında, öğrencilerin eleştirel düşünme alt boyutları ile doğruyu arama alt boyutunun istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat eleştirel düşünme alt boyutlarından analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven ve sistematiklik boyutları ile eleştirel düşünme ölçeği toplam puan ortalamaları dikkate alındığında elde edilen sonuçların anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olduğu söylenmektedir. Beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme alt boyutlarından doğruyu arama konusunda bölüm farkı olmaksızın yakın düzeyde doğruyu arama eğilimi içinde olduğu görülmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkması doğrunun evrensel boyut taşımasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Elde edilen bu sonuç beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Hiçbir bölüm öğrencisinin, doğruyu arama konusunda geri planda kalmak isteyeceği düşünülmektedir. Hedefsel doğru ve eleştirel sağduyuya ulaşmak için doğruyu aramak insanların yapmış olduğu en mantıklı yöntemlerdendir (Popper 2001: 193). Elde edilen sonuçlara göre farklılıkların yaşandığı alt boyutlar şöyle sıralanmaktadır: Analitiklik alt ölçeğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği

bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre yine antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Açık fikirlilik alt ölçeğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre yine spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Meraklılık alt ölçeğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kendine güven alt ölçeğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sistematiçlik alt ölçeğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre yine antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde ise beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre yine antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölüm öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre akademik ve sportif performans anlamında daha yüksek puanlar sonucunda bölüme yerleşmesi diğer öğrencilere göre yüksek düzeyde hazır bulunuşluk içinde olduklarının göstergesi olarak karşımıza çıktığı düşünülebilir. Çünkü hazır bulunuşluk, öğrencinin belli bir hedef davranışa ulaşması için kendine sunulan öğrenim görevini iyi yapma yeterliğidir (Bloom ve Lahey, 1978: 22). Alanla ilgili yapılan başlıca çalışmalara bakıldığında Çetin'nin (2014) yapmış olduğu çalışma sonucuna göre: Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve spor



yöneticiliği bölümü öğrencilerinin antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinden, beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin spor yöneticiliği öğrencilerine göre daha fazla eleştirel düşünme eğilimi içinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Swiger (2005a)'in antrenörlük eğitimi (Athletic Training) öğrencilerinin, antrenörlük eğitimi öğrencisi olmayanlara oranla daha yüksek eleştirel düşünme gücüne sahip oldukları ifade edilmiştir. McBride ve arkadaşları (2002)'nin beden eğitimi öğretmenliği programındaki öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üniversitenin diğer birimlerdeki öğrenciler ile karşılaştırıldığında beden eğitimi öğrencilerinin diğer bölümdeki öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Saçlı ve Demirhan (2011) çalışmalarında beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Bernadette ve Masten (1998) aralarında beden eğitimi ve farklı branşlardaki öğretmen adaylarının da olduğu çalışmalarda, bölüm değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaştığını bildirmişlerdir. Alan dışında yapılan başlıca çalışmalar ise: Beşoluk ve Önder (2010) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen adaylarının bölüm değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Korkmaz (2009) öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine yönelik yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin de içinde bulunduğu eğitim bilimleri bölümü aday öğretmenlerinin dil bilimleri, güzel sanatlar ve sınıf öğretmenleri adaylarına oranla eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gülveren (2007) eğitim fakültesi üzerinde yaptığı çalışmada, okulöncesi öğrencilerinin diğer bölümlerdeki öğrencilere göre eleştirel düşünme becerisi bakımından başarılı olduklarını gözlemlemiştir. Ricketts ve Rudd (2004) yaptıkları çalışmada, farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin okudukları bölümlere göre eleştirel düşünme becerilerinin de farklı düzeylerde olduğunu ve ziraat fakültesi öğrencileri ile alan dışındaki öğrenciler arasında önemli farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdi. Jenkins (1998), Walsh ve Hardy (1999), Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden'nin (2007), Tümkaya, Aybek ve Aldağ (2009), Alkın (2012), Emir (2012), Rodzalan ve Saat (2014) yapmış oldukları çalışma sonuçları ile bulgularımızın örtüştüğü görülmektedir. Fakat Uyar ve Sunay (2009) tarafından Ankara ilinde bulunan Ankaragücü, Gençlerbirliği, Ankaraspor ve Hacettepe spor

kulüplerinden 11 yönetici ile spor federasyonunda çalışan 34 personel, ortaöğretim kurumlarında spor kolunu seçen yaklaşık 55 öğrenci ve BESYO hazırlık kursuna giden 89 öğrenciye yönelik yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre “Spor yöneticileri eleştirel düşünme yeteneğine sahip midir?” sorusuna hiç katılmadıkları bulgulanmıştır. Simon ve Ward (1974) ve Beşoluk ve Önder’in (2010) yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre bölümler arasında farkın eleştirel düşünme açısından herhangi bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 19’da beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile ölçek alt boyutlarına ilişkin toplam puanların sınıf değişkeni açısından karşılaştırılması sonucunda, Öğrencilerin analitiklik, açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutları ile eleştirel düşünme eğilimi toplam puan ortalamalarına bakıldığında elde edilen sonuçların anlamlı düzeyde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat meraklılık alt boyutu toplam puanları açısından ise anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Meraklılık alt boyutuna ilişkin anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bakıldığında ise 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında 4. sınıf öğrencilerinin hayata atılmak için birçok sınava hazırlık yapması 4. sınıf öğrencilerinin bir şeyleri araştırmak ve bulmak için daha meraklı hale gelmesine neden olabileceği düşünülebilir. Aydın ve diğerleri (2013) üniversite öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada 4. sınıf öğrencilerin 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme alt boyutlarından meraklılık alt boyutu dikkate alındığında 4. sınıf öğrencilerinin toplam puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Zaybak ve Khorshid (2006) tarafından 4. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda okuyan öğrencilere göre meraklı düzeyde eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Çetin (2008) eleştirel düşünme gücünün gelişim düzeyi açısından dördüncü sınıfların lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bulut ve diğerleri (2009) yapmış oldukları çalışmada birinci ve dördüncü sınıflardaki öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalamalarının diğer sınıflara oranla daha yüksek olduğunu bulunmuştur. Dil ve Öz (2005), Öztürk (2006) ve Tümkaya ve diğerleri (2009) çalışmalarında öğrencilerin öğrenim yılı arttıkça eleştirel düşünme becerilerinde de artış olduğunu saptamışlardır. Öztürk ve Ulusoy

(2008) çalışmalarında, öğrencilerin sınıflarına göre eleştirel düşünme ölçek puanlarının incelenmesi sonucunda eleştirel düşünme beceri düzeylerinin (birinci sınıflar dışında tutulduğunda) iki, üç ve dördüncü sınıflarda sınıf yükseldikçe eleştirel düşünme beceri düzeylerinin az da olsa arttığı saptamışlardır. Pascarella ve Terenzini (1991)'ye göre lise düzeyindeki öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine yönelik yapmış oldukları çalışma sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha ileri düzeyde sorgulama becerilerine sahip oldukları ortaya koymuştur. Fakat Maiorana (1992)'e göre ise eleştirel düşünme kazanımlarının en çok birinci sınıf süresince olduğu, bu durumun da genel bilişsel gelişim yaklaşımları ile tutarlılık gösterdiği ifade edilmiştir. W-GEDGÖ kullanılarak yapılan araştırmada en yüksek eleştirel düşünme puanlarının üçüncü sınıf öğrencilerinde elde edilirken en düşük puanların da dördüncü sınıf öğrencilerinde olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarımızdan elde edilen diğer bulguların geneline bakıldığında ise eleştirel düşünme toplam puanı ile analitiklik, doğruyu arama, sistematiklik, açık fikirlilik ve kendine güven alt boyutları açısından herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Çalışma sonuçları ile örtüşen başlıca çalışmalar şunlardır: Gülveren (2007) ve Ekinci (2009) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin sınıf düzeylerinin eleştirel düşünmede etkili olmadığını bulmuştur. Lampert (2006)'in çalışmasında ise, eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretmen adaylarının buldukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Alper (2010), Ekinci (2009), Durukan ve Maden (2010), Ekinci ve Aybek (2010), Tümkaya, Aybek ve Aldağ (2009) ve Beşoluk ve Önder (2010)' in yapmış oldukları çalışmalarda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme alt boyutları açısından sınıf düzeyleri dikkate alındığında herhangi bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Leaver-Dunm ve diğerleri (2002) sporcu sağlığı-spor hekimliği “athletic training” öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf değişkeni açısından herhangi bir farklılık arz etmediğini ifade etmişlerdir. Yine Swiger (2005)'in dört sınıf düzeyinden seçtiği sporcu sağlığı-spor hekimliği “athletic training” (AT) öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerden oluşan bir grupta yapmış olduğu araştırmada, sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme düzeyleri arasında fark olmadığını bulgulanmıştır. Fakat Serin ve diğerleri (2010), Korur (2014) ve Zayıf (2008) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine

yönelik yapmış oldukları çalışmalarda sınıf düzeyine göre genel puan ve alt boyutları açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 20’de beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin aktif spor yapma durumlarının eleştirel düşünme eğilimi ve ölçeğin alt boyutları açısından karşılaştırılması sonucunda aktif olarak spor yapmanın eleştirel düşünme alt boyutlarından analitiklik, açık fikirlilik, doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçekleri ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait puan ortalamaları dikkate alındığında anlamlı düzeyde farklılaşmaya yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Özcan (2007) tarafından yapılan ‘‘Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünmeye Etkisi’’ adlı çalışmada, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme yönteminin eleştirel düşünmeyi etkilemediği bulunmuştur. Fakat meraklılık ve kendine güven alt ölçeklerine ait puan ortalamalarına bakıldığında aktif spor yapan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Sporun ruhunda olması gereken kendine güven duygusu sporcuların müsabaka içinde kendisini ortaya koyması için önemli bir etkidir. Kendine güven duygusu tam olan sporcuların yeni bir şeyleri keşfetmesi veya orta koyması için gerekli olan meraklılık duygusu sporun görsellik açısından gelişmesine fayda sağladığı gibi sporcuların bilişsel 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 zihinsel gelişmesine önemli katkı sunmaktadır. Stodolsky, Salk ve Glaessner (1991) eleştirel düşünmenin geliştirilmesi, bilişsel ve zihinsel eylemlerin hareket örüntüleriyle birleşmesine katkı sağladığı gibi beden eğitimi ve spor için gerekli olduğu ifade etmişlerdir. Nitekim McBride (1992) beden eğitimi ve spor eğitiminin, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri birlikte kapsayan bir program içermesi nedeniyle spor eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yüksek olabileceğini ifade etmiştir. Edginton, Chin ve Demirhan (2010)’ın Beden Eğitimi Pedagojisi küresel toplantısında varılan görüş birliğine göre çocuk ve gençlerin yaşayabilme, çalışabilme ve oyun oynayabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri sonucunda bilgiyi etkili biçimde analiz etme, düşünürken meraklı olma, hayal gücü kullanma, kendine güven ve yaratıcılık özelliklerini aktif şekilde kullanması sonucunda gelişebileceğini ifade

etmişlerdir. Bu ifadeler çalışma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Çalışma sonuçlarımızla paralellik gösteren başlıca çalışmalar ise: Argon ve Selvi (2011) beden eğitimi ve spor öğretmenlerine yönelik yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme alt boyutlarından analitik düşünme alt boyutundan sonra meraklılık ve kendine güven alt boyutlarına ilişkin toplam puan ortalamasının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Ulucan, Türkçapar ve Cihan (2012) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine yönelik yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin eleştirel düşünme alt boyutlarından meraklılık ve kendine güven alt boyutlarının orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Bahadır, Certel ve Turan (2014) yapmış oldukları çalışmada düzenli olarak aktif sportif faaliyetler içinde bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 21’de beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile ölçek alt boyutlarının gelir düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılması sonucunda öğrencilerin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçeklerine ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmaya yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın yaşandığı alt boyut ise şöyledir: Meraklılık alt ölçeklerinde ve ölçeğin genelinde gelir düzeyi orta olan öğrencilerin gelir düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilere göre yine gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Açık fikirlilik ve doğruyu arama alt ölçeklerinde gelir düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kendine güven ve sistematiklik alt ölçeklerinde gelir düzeyi orta olan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Genel anlamda ölçek toplam puanlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında gelir düzeyi orta düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Gelir düzeyine ilişkin literatür bilgilerine bakıldığında çok farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Cheung, Rudowic, Kwan, Long ve Yue (2001), Hong Kong Üniversitesi’nde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ele

almıştır. Çalışmanın sonucunda orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde aileleri olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, aileleri alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu görmüşlerdir. Cheung ve arkadaşları (2001) ve Klau (1996) araştırmasında, aileleri üst ve orta sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, aileleri alt sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine göre anlamlı bir düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Coşkun'un (2001) deneysel çalışmasında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme seviyelerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Karafil (2014) yapmış olduğu çalışmada kendilerini yüksek sosyoekonomik durumda gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri kendilerini orta ve düşük sosyoekonomik durumda gören öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Kürüm (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücüne yönelik yapmış olduğu çalışmada gelir düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düşük, orta ve yüksek gelir düzeyinde olan öğretmen adaylarının ise eleştirel düşünme gücünün yüksek olduğunu bulmuştur. Öztürk (2006) ise lisans öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe eleştirel düşünme beceri düzeylerinin arttığını belirlemiştir. Kaya (1997) İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü ile eleştirel düşünme gücünü etkileyen etkenleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının artıkça eleştirel düşünme güçlerinin de arttığını belirtmiştir. Fakat Kaloç (2005), Özdemir (2005), Tümkaya ve Aybek (2008), Gürleyük (2008), Ekinci (2009) ve Kızıldaş (2011) yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre gelir düzeyinin eleştirel düşünme eğilimine etkisi olmadığını bulgulanmışlardır.

Tablo 22'de beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile ölçek alt boyutlarının anne eğitimi değişkeni açısından karşılaştırıldığında; öğrencilerin açık fikirlilik, sistematiklik ve doğruyu arama alt ölçeklerine ait puan ortalamalarında anlamlı farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Fakat analitiklik, meraklılık ve kendine güven ölçek alt boyutları ile eleştirel düşünme ölçeğinin toplam puan ortalamaları açısından incelendiğinde ise anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Farklılaşmanın yaşandığı değişkenler şöyle yorumlanabilir: Analitiklik alt ölçeğinde ve ölçeğin genelinde anneleri ilkökul mezunu olan öğrencilerin anneleri lise mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme

eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kendine güven alt ölçeğinin anneleri ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin anneleri lise mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Meraklılık alt ölçeğinde ise anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin anneleri lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 23’de beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile ölçek alt boyutlarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırıldığında; öğrencilerin açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarına ait puan ortalamalarında herhangi farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Fakat ölçeğin analitiklik ve meraklılık alt boyutları ile eleştirel düşünme ölçeğinin toplam puan ortalamalarına bakıldığında ise anlamlı düzeyde farklılık yaşandığı bulgulanmıştır. Farklılaşmanın yaşandığı değişkenler şöyle yorumlanabilir: Analitiklik alt ölçeğinde babaları ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin babaları lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Meraklılık alt ölçeğinde babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin babaları lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde ise babaları ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin babaları lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin ailelerine ilişkin eğitim düzeyine bakıldığından eğitim düzeyi düşük ve orta olan aile çocuklarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin ailelerine ilişkin eğitim düzeyinin düşük olmasının önemli bir durum olmadığı, önemli olanın kişinin kendisini geliştirmek için öngörülü eleştirel düşünme davranış içinde olması gerektiği söylenebilir. Aile eğitiminde önemli olan ebeveyn olarak çocuklarımıza daha fazla zaman ayırarak onların öz gelişimleri için gerekli olan aile ilgisi ile yaşam deneyimlerini aktarmak ve düşünme süreçlerinin gelişmesine fayda sağlamaktır. Önemli olan ailenin çocuklarına ayırabildiği zamandır. Beşoluk ve Önder (2010) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada anne-babası üniversite mezun olan öğrencilerin üçte birinin düşük seviyede eleştirel düşünme eğilimi içinde

olduğunu bulgulamıştır. Ekinci (2009) anne baba eğitim düzeylerinin eleştirel düşünme eğilimine göre anneleri üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının en düşük ortalamaya sahip olduğu en yüksek ortalamaya ise anneleri ilkokul mezunu olanların sahip olduğunu bulgulamıştır. Baba eğitim düzeyinde ise babaları lise mezunu olanların en düşük ortalamaya sahip olduğu görülür iken en yüksek ortalama ise babaları üniversite mezunu olanlara ait olduğunu bulgulamıştır. Korur (2014) beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışmada anne eğitim durumu üniversite olan katılımcıların ortalama puanları, anne eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan katılımcıların ortalama puanlarından daha düşüktür. Baba eğitim durumu üniversite olan katılımcıların ortalama puanları, baba eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan katılımcıların ortalama puanlarından daha düşüktür. Elde edilen bu sonuçlar ile çalışmamızın sonuçları paralellik göstermektedir. Fakat Tümkaya ve Aybek (2008) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik California Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeği kullanılarak yapılan çalışmada, annesi yükseköğretim ve üstü eğitim alanmış öğrencilerin yüksek eleştirel düşünme puan ortalamalarına sahip olduklarını ifade etmiştir. Chau-Klu, Rudowicz, Graeme, XiaoDong ve Kwan (2001) üniversite öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada üst sınıf aileden gelen çocukların eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Dayıoğlu (2003) tarafından üst sınıf aileden gelen çocukların eleştirel düşünme ve karmaşık öğrenme eğilimlerinin alt sınıf ailelerin çocuklarından yüksek olduğunu ifade etmiştir. Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), Kaya (1997), Özdemir (2005), Şen (2009: 70), Gülveren (2007) ve Dil ve Öz, (2005) yapmış oldukları çalışma sonuçlarında ailenin eğitim düzeyinin eleştirel düşünme açısından herhangi bir fark arz etmediğini ifade etmişlerdir. Nitekim Schafersman (1991: 57), eleştirel düşünmenin daha profesyonel, gelişmiş, nitelikli ve etkili bir düşünme becerisi olduğuna vurgu yaparak akran ya da aileler tarafından öğretilmeyeceğini belirtmiştir.

Empatik eğilime ilişkin elde edilen sonuçların amaca yönelik tartışılması.

Tablo 24’de empatik eğilim ölçeğinin tanımlayıcı istatistik sonuçları verilmiştir. Araştırma kapsamındaki beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin empatik eğilim puan ortalamaları  $\bar{x}=67,48$  olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği soru maddelerine “beni kısmen tanımlıyor”



şeklinde katıldıklarını söyleyebiliriz. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin empatik eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu söylememiz mümkün olabilir. Literatür bilgilerine baktığımızda ise çalışmamızı destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir. Nitekim Garcia-Lopez and Gutierrez (2015) tarafından İspanya spor merkezine giden 154 öğrenciye yönelik ön test son test şeklinde yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin empatik eğilimlerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kırımoğlu ve diğerleri (2014) tarafından spor yapan ve yapmayan farklı bölümden 535 öğrenciye yönelik yapmış oldukları çalışma sonucunda öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Korur'un (2014) 10 farklı üniversiteden 1006 beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölüm öğrencisine yönelik yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Yılmaz ve Akyel (2008) beden eğitimi öğretmen adaylarına yönelik yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin orta düzeyde yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Yine Erlanger (1998) öğrencilere yönelik yapmış olduğu çalışma sonucunda öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin kısmet yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bu sonuçlar ile bulgularımızın paralellik gösterdiği görülmektedir. Fakat Solak (2011) milli sporcuların kulüp sporcusu ve okul takımında oynayan sporculardan daha yüksek empatik eğilim düzeyine sahip oldukları bulgulamıştır. Farklı alanlarda Ata (2010), Çelik ve Çağdaş (2010), Arslanoğlu (2012) ve Büküm (2013) tarafından yapılan çalışma sonuçlarında ise öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 25'de beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda da kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde empatik eğilim içinde olduğu söyleyebiliriz. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında kadınların erkeklere oranla daha içten duygusal, dingin ve sistematik yaklaşım içinde yaşıyor olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Dökmen, (1997) kadınlarda empati becerilerinin, erkeklerin empatik becerisinden daha yüksek olmasını "kadın duyarlılığı" kavramıyla açıklamaktadır. Nitekim

Öztürk ve diğerleri (2004) antrenör ve hakemlerin empati durumlarının araştırılması isimli çalışmalarında cinsiyetin empatik açısından önemli bir farklılık olduğunu bulmuşlardır. Bayanların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde empatik yaklaşım içinde olduğunu ifade etmişlerdir. Çelik (2008): ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi isimli çalışmasında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin cinsiyetleri ile empatik eğilim puan ortalamaları arasındaki ilişki olduğu ve bu ilişkinin bayan öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Filiz (2009): farklı ortaöğretim kurumu öğrencilerinin, saldırganlık ve empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla empatik eğilim puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Solak (2011) “Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmasından kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yüksek düzeyde empatik eğilim gösterdiğini bulgulamıştır. Kırımoğlu ve diğerlerinin (2014) Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada spor yapan bayanların spor yapan erkeklere oranla empatik eğilim puanları anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toussaint ve Webb’in (2005). “Empati ve hoşgörülülük arasındaki cinsiyet farklılıkları” adlı çalışmasına katılan 127 öğrencinin empatik eğilim düzeylerine bakıldığında bayanların erkeklerden daha çok empatik eğilim içinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Wied ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet farklılıklarında, kızların erkeklere oranla daha fazla empati kurduklarını göstermiştir. Turnage, Hong, Stevenson ve Edwards (2012), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin empati düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışma sonuçları ile çalışma bulguları uyusmaktadır. Çalışma sonucuna ilişkin verilen kaynaklarda görüldüğü gibi kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yüksek düzeyde empati eğilim içinde olduğu söylenebilir. Fakat Klein ve Hodges (2001) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre empatik eğilimin kesinlik performansında cinsiyet farklarının önemli olmadığını ifade etmiştir. Alver (1998) ve Genç ve Kalafat (2008) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyet empatik beceri puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediğini ifade etmişlerdir. Mutlu ve diğerlerinin

(2014) tenis öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışmada cinsiyetin empatik eğilim açısından önem arz etmediğini ifade etmiştir. Garcia Lopezand Gutierrez (2015) tarafından İspanya spor merkezine giden 154 öğrenciye yönelik yapmış oldukları çalışmada cinsiyet ile empatik eğilim arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 26’da beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin yaş değişkeni açısından karşılaştırılması dikkate alındığında öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Bu test sonucuna göre: 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 17-19 ve 23-25 yaş arasında olan öğrencilerin göre empatik eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında bireylerin yaşam tecrübesi ve deneyimlerinden ortaya çıkan insani ilişkilerin ağır basmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Çünkü hayat tecrübesi artan bireylerin muhakeme gücünde artış yaşanabileceği düşünüldüğünde bu bireylerin empatik eğilim davranışlarında gelişmesi beklenebilir. Erikson’un sosyal gelişim kuramı ile Piaget’in bilişsel gelişim kuramında yer alan gelişim süreçlerin de yaşa ilişkin bir dönemin eksik yaşanması bireyin sosyal ve bilişsel gelişim açıdan dönem kaybına ve zihinsel kayıpların oluşmasına neden olabileceğini ifade etmektedirler. Yani bu dönemleri eksiksiz yaşamak zihinsel, bilişsel ve empatik süreç için önemlidir. Empatik eğilim kişilik özelliklerinden etkilendiği gibi yaşın ilerlemesi sonucunda kişilik gelişiminin olgunluğa eriştiği zamanda gelişir (Çınar ve Cevahir 2007; Martin Hoffman, 1990b). Eisenberg ve diğerlerinin (1991) ergenlerle 11 yıl süren boylamsal araştırmasında empatik ilgi ve perspektif alma düzeylerinin gelişmesinde bireylerin ahlaki yargı düzeyleri ile yaş düzeylerinin artmasına bağlı olduğu ifade etmişleridir. Kandemir ve Özbay (2009) “Sınıf İçinde Algılanan Empatik Atmosfer ile Benlik Saygısı Arasındaki Etkileşimin Zorbalıkla İlişkisi” adlı çalışmalarında yaşın artmasına paralel biçimde bilişsel kapasitesinin gelişmesi ve duygusal olarak olgunlaşan bireyin empatik becerileri düzeylerinin de gelişebileceğini ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Akyel (2008) beden eğitimi öğretmen adaylarına yönelik yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin yaşlarının artması sonucunda empatik

eğilim düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Phillips ve diğerleri (2002: 526) ve Schieman ve Van Gundy, (2000: 152-174) yapmış oldukları çalışmalarda yaşla birlikte eğitim seviyesi yükseklikte empatik eğilim seviyesinde de yükselme olduğu ifade etmişlerdir. Yani eğitim, deneyim ve sosyal etkileşimlerin empatiyi etkilediği ifade etmişlerdir. Şahin ve Özdemir (2015), Akçalı (1991) ve Öz'ün (1998) çalışmalarında, yaş arttıkça empati düzeyinde de artma yaşandığını ifade eden başlıca çalışmalar olarak görülmektedir. Mevcut çalışmaların çalışma sonuçlarımızla örtüştüğü görülmektedir. Fakat Korkmaz ve diğerleri (2003) tarafından beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışma sonucunda yaşın empatik eğilim düzeyi açısından anlamlılık göstermediğini ifade etmişlerdir. Zekioğlu ve Tatar (2006) üniversitede eğitim gören futbolcuların empatik becerilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada, yaş değişkeni ile empatik eğilim sonuçları arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığını bulgulamışlardır. Aydın'ın (1996) Ege Üniversitesindeki öğrencilerin empatik eğilim becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi adlı çalışmasında yaş değişkeni ile empati düzeyi arasında bir ilişki olmadığını bulgulamıştır. Alver (2004)'in psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi adlı çalışmasında yine Eysenck, Pearson, Easting ve Allsopp (1985: 613) farklı guruplara yapmış oldukları çalışmalarda yaş gruplarına göre empatik beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını sonucuna ulaşmışlar. Cengiz'in hemşireler üzerinde yaptığı çalışmasında yaş değişkeni ile empati arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır (Cengiz 2008). Elde edilen bu sonuçların çalışma sonuçlarımızla ters ilişki içinde olduğu söylenebilir.

Tablo 27'de beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin bölüm değişkeni açısından karşılaştırılması dikkate alındığında öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Bu test sonucuna göre beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre empatik eğilimlerinin daha yüksek düzeyde

olduğu tespit edilmiştir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölüm öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerine göre akademik ve kinestetik yeterlilik bakımından daha yüksek puanlar ile bölüme yerleşmelerinin etkili olmasıyla birlikte akademik başarıya etkisi olan bilişsel sürecinde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü bilişsel süreç öğrencinin davranışsal açıdan hazır bulunmuşluk düzeylerinin artmasına ve öngörülü davranmalarına olanak sağlamaktadır. Hazır bulunmuşluk, öğrencinin belli bir hedef davranışa ulaşması için kendine sunulan öğrenim görevini iyi yapma yeterliğidir (Bloom ve Lahey, 1978: 22). Erkmén (2007) Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin, antrenörlük ve spor yöneticiliği bölüm öğrencilerine oranla empatik eğilim düzeylerine puan ortalamaları açısından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arslanoğlu (2012)'nun beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine yönelik yapmış olduğu çalışmada bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu ve farklılığın öğretmenlik bölümü öğrencileri lehine olduğu sonucuna varmıştır. Genç ve Kalafat (2008) eğitim fakültesi öğretmen adaylarının farklı anabilim dallarına göre öğrenim gören öğretmen adaylarının empatik becerileri hakkındaki görüşlerinin birbirlerinden ayrıldığını ifade etmiştir. Myyry ve Helkama (2001) çeşitli bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin empati düzeylerine baktıklarında sosyal bilimler öğrencilerinin diğer öğrencilere göre empati puanlarının farklılaştığını belirtmektedir. Elde edilen bu sonuçlar ile çalışma sonuçları paralellik göstermektedir. Fakat Mutlu ve diğerleri (2014) tarafından tenisçi öğrencilere yönelik yapılan çalışma sonuçlarına göre beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencileri ile diğer fakülte öğrencileri arasında empatik eğilim düzeyi açısından herhangi bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Yiğiter ve diğerleri (2011) tarafından beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinden öğretmenlik, antrenörlük, yöneticilik ve rekreasyon bölüm öğrencilerine yönelik yapılan empati çalışmasında empatinin bölümler arasından farka neden olmadığını bulgulamışlardır. Sayın (2003) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile empatik eğilimlerine ilişkin yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okudukları anabilim dalı veya bölümler açısından empatik eğilim düzeyleri arasında bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Ayrıca Şakar (2012) farklı bölümde öğrenim gören öğrencilerinin empatik eğilim

düzelelerine ilişkin yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi öğretmenliği dışında kalan diğer bölüm öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Mevcut çalışma sonuçları ile çalışma sonucumuz arasında farklılıklar olduğu görülmüştür.

Tablo 28’de beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin sınıf değişkeni açısından karşılaştırılması dikkate alındığında öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmeyeği gözlemlenmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin 1, 2, 3 ve 4. sınıf olması empatik eğilim düzeylerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin kaçınıcı sınıfta olmasının önemi olmadığı gibi tek amacın içselleştirilmiş empatik doğruyu arama çabası içinde olduğu söylenebilir. Warner, 1984 yılında beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerini sınıf değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin sınıf değişkeni açından herhangi bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Tekin ve Güllü (2010) beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinde öğretmenlik bölümü öğrencilerine yönelik apmış oldukları çalışma sonucunda öğrencilerin 1, 2, 3 ve 4. sınıfta olmasının empatik eğilim düzeyleri açısından anlamlı farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Akyel ve Yılmaz (2008) beden eğitimi öğretmen adaylarına yönelik yapmış olduğu çalışma ve Genç ve Kalafat (2008) farklı bölümde öğrenim gören öğrencilere yönelik yapmış olduğu çalışmada empatik eğilim düzeyinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akbulut (2010)’un “Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim düzeyleri” isimli çalışmasında öğrencilerin okudukları sınıf düzeyleri ile empatik eğilim puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı fark bulunamadığını ifade etmiştir. Ercoşkun (2005)’un sınıf öğretmenliği öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışmada empatik eğilim düzeylerinin sınıf değişkeni açısından herhangi bir anlamlı farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ile çalışma sonuçları paralellik gösterdiği görülmektedir. Fakat Korur (2014) beden eğitimi öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre empatik eğilim puanlarının anlamlı düzeyde değiştini bulgulamıştır. Benzer şekilde alan yazında Ekinci (2009) eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin 1. sınıf öğrencilere göre

anlamli derecede yu'ksek oldu'ğunu saptamıştır. Yine Mete ve Gerçek (2005) ve Genç ve Kalafat (2008) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre ğrencilerinin farklı sınıflarda olması empatik eğilim açısından farklılık gösterdiğin sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışma sonuçları ile çalışma sonucumuz arasından farklılıklar yaşandığı görülmektedir.

Tablo 29'da beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin empatik eğilim leği ile aktif olarak spor yapma durum değişkeni açısından karşılaştırılması sonucu gösteren test sonuçları burada tartışılmak istenmiştir. Bu sonuçlara göre, aktif olarak spor yapan öğrencilerin empatik eğilim puan ortalamalarının aktif olarak spor yapmayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonucun beklenen bir sonuç olduğu görülmektedir. Çünkü sportif faaliyet içinde olan bireylerin daha çok sosyal ortamlar içinde olması empatik duyguların gelişmesine olanak sağlamaktadır. Sosyal açıdan gelişmiş sporcuların fiziksel ve zihinsel açıdan da diğer bireylere göre diri ve din olması sporcuların muhakeme gücünü geliştirmektedir. Sporda başarılı olabilmek için rakibin ve takım arkadaşının ne yapacağını önceden tahmin etmek önemlidir. Bu yüzden sporcuların empatik eğilim ve becerilerinin yüksek olması beklenir (Rothstein 1981). McDowell (2007) yapmış olduğu çalışmada spor yapan bireylerin spor yapmayan bireylere oranla iletişim kurmaya daha eğilimli olduğunu sportif aktiviteler yoluyla kazanılan becerilerin sosyal hayata aktarılabil-diğini söylemektedir. Diğer yandan Coopers (1969: 17-22) yaptđđı araştırmada sporcuların sporcu olmayanlara göre kişilik özellikleri bakımından daha atılgan, cesur, sempatik, sosyal ilişkilerde daha girişken, benlik saygısı yüksek olduğunu belirtmiştir. Kırımoğlu ve diğerleri (2014) tarafından spor yapan ve yapmayan öğrencilere yönelik yapmış oldukları çalışma sonucunda spor yapan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Kalliopuska ise (1987)'de empati ve kendilik değerinin aktif spor yapmayla ilişkisini incelediği araştırmada, empatinin spor etkinliğinde önemli bir değişken olduğunu bulmuştur. Erkmen (2007) beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin empatik eğilim düzeyine baktđđı çalışmada spor yapma yılı yüksek olan bireylerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğunu bulgulamıştır. Yapılan bu çalışmalar ile çalışma sonuçlarımız paralellik göstermektedir. Fakat Warner 1984 yılında beden eğitimi ğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerini cinsiyet, sınıf,

yaş, sınıf ve sporla uğraşma düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin bu değişkenler açısından önemli bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Kolayış ve Yigiter (2010) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin empati becerilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada spor yapma değişkeninin empatik eğilim üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Solak (2011) spor yapan ve yapmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine yönelik yapmış olduğu çalışmada spor yapan ve yapan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arasında herhangi bir farklılığa rastlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışma sonuçları ile çalışma sonuçlarımız arasında ters yönlü ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 30'da beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin gelir düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA test sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, gelir düzeyi değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere varyansların homojen olmasından dolayı çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Bu test sonucuna göre gelir düzeyi orta olan öğrencilerin gelir düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilere göre empatik eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre gelir düzeyi orta olan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek ve düşük olan öğrencilere göre empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olması sosyolojik ve toplumsal açıdan beklenen bir sonuçtur. Çünkü gelir düzeyinin yüksek ve düşük olması kişinin yaşanmışlık düzeylerinde uç nokta oluşturduğu için orta düzeyde ekonomik yaşam geçiren ailelerinin kendini ifade etmesi daha kolay olmaktadır. Çetin'in (2008) yaptığı çalışmada, gelir düzeyine açısından kendini alt gelir sınıfında hisseden çocukların empatik eğilim puanlarını düşük bulur iken gelir düzeyi açsısında kendinin üst sınıf hisseden öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekinci ve Aybek (2010) öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin açısından algıladıkları sosyo-ekonomik düzeylerine baktıklarında anlamlı bir farklaşma olduğu sonucuna varmışlardır. Kendisini orta sosyo-ekonomik düzeyde algılayanların, alt sosyo-ekonomik düzeyde algılayanlara göre empatik eğilimleri daha yüksektir. Brown ve değerlerinin (2010) yaptıkları çalışmada, ekonomik durumu orta ve iyi düzeyde olan öğrencilerin empatik eğilim



düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Pala (2008) öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine yapmış olduğu çalışmada aile ekonomi düzeyi iyi olan öğrencilerin empati kurma düzeyleri, ekonomik durumu orta ve kötü olanlara göre yine ekonomik durumu orta olanların da kötü olanlara göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Filiz (2009) ise, lise öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışmada ailenin gelir düzeyi değişkeni ile empatik eğilim puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bulgulamıştır. Farkın ise yüksek gelir gurubuna mensup aile çocuklarının empatik eğilim puanlarının daha yüksek olduğu yönündedir. Elde edilen bu sonuçları ile çalışma sonuçlarımız arasında benzerlik görülmektedir. Diğer yandan Schieman ve Van Gundy (2000) sosyo-ekonomik düzey ile empati arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Jolliffe ve Farrington (2007) düşük sosyo-ekonomik düzey ile düşük empatik eğilim arasında ilişki olduğunu saptamışlardır. Fakat Kiraz (2011) empati puan ortalamalarında katılımcıların algıladıkları gelir düzeyine göre anlamlı bir farkın olmadığı bulgulamıştır. Başka bir ifade ile kendilerini yüksek gelir düzeyinde gören öğrencilerle kendilerini düşük gelir düzeyinde gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ceyhan (1994) sosyoekonomik düzeyi yüksek anne-babaların sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olanlara göre empati düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Çiftçi (2008) ve Mete (2005) lise öğrencilerine yönelik yapmış oldukları araştırmalarda, empati puanları açısından öğrencilerin gelir düzeylerine bakıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hasankahyaoğlu (2008) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, gelir düzeyi ile empati arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Mevcut çalışma sonuçları ile çalışma sonuçlarımız arasında ters yönlü ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 31’de beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ile anne eğitim düzeyi değişkeninin, karşılaştırılması sonucu elde edilen testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Tablo 32’de beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerin empatik eğilim ölçeği ile baba eğitim düzeyi değişkenin, karşılaştırılmasını sonucu elde edilen testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar, baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Öğrencilerin anne ve baba eğitim seviyelerinin empatik eğilim düzeyi açısından karşılaştırılması sonucunda öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile aile eğitim seviyesi arasında herhangi ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların empatik eğilim düzeylerinin gelişmesi ailenin rol model oluşturmasıyla gelişmeye başlamaktadır. Anne ve babanın küçük yaşlarda çocuklarına karşı beslemiş oldukları şefkat duygusu çocukların doğumdan ölümüne kadar devam ettiği görülmektedir. Aile içinde sevgiyi, paylaşmayı ve hoşgörüyü gören çocuklar belirli olgunluğa geldiklerinde kendilerini başka insanların yerine koyma becerisinde zorlanmadıkları söylenebilir. Bu kapsamda aile eğitim seviyesi hangi düzeyde olursa olsun hiçbir anne-baba evladının insanlara karşı hoşgörüsüz ve anlayışsız olmasını istemez. Yani kişi ailesinde almış olduğu sosyal eğitim sayesinde kendi duygularını anlayabilen ve yönetebilen bir birey olarak diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini anlayabiliyorsa o birey empati ve iyi ilişkiler kurabilecek seviyeye gelmiştir (Salovey and Mayer, 1990). Anne-babanın çocuğa empatik davranmasının yanı sıra, çocuğun yanında başkalarına da empatik davranmasının, çocuklarda empatinin ve prososyal davranışların gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade etmiştir (Cotton 2001). Gölönü ve Karcı (2010) tarafından öğrencilerinin empatik iletişim becerine yönelik yapmış oldukları çalışmada anne ve baba eğitim seviyesinin empatik eğilim ile herhangi bir ilişki için olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bekmezci ve diğerlerinin (2015) üniversite öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada empatik eğilim ile anne baba eğitim seviyesi arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşımlardır. Kehale (2002) ise anne-baba davranışları ile empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre empatik beceri düzeyinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığını sonucuna ulaşır iken, baba eğitim düzeyinin empati ile olan ilişkisinde ise 0.01 anlamlılık düzeyinde bir değişikliğin olduğunu bulgulamıştır. Kiraz (2011) eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışmada anne ve baba eğitim

düzeinin katılımcılar açısından empati puan ortalamaları dikkate alındığında herhangi bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Yine Erçoşkun (2005) ve Genç ve Kalafat (2008) tarafından yapılan çalışma sonuçlarında aile eğitimi seviyesinin öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışma sonuçlarından elde edilen bulgular ile çalışma sonuçlarımız arasından paralellik gösterdiği görülmektedir. Fakat Çetin'in (2008) yapmış olduğu araştırmada anne öğrenim durumunun empatik eğilim açısında farklılık oluşturduğunu yönünde olduğudur ve farkın annesi okuyamaz olmayan öğrencilerin aleyhine yönelik olduğu ifade etmiştir. Ekinci ve Aybek (2010) öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile anne-baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğunu ve bu farklılığın eğitim seviyesi açısından anne ve babası okuyamaz olmayan öğrencilerin aleyhine yönelik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Korur (2014) beden eğitimi öğretmen adaylarına yönelik yapmış olduğu çalışmada anne ve baba eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin empatik eğilim düzeyine ilişkin anlamlı şekilde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim durumu üniversite olan katılımcıların ortalama puanları, baba eğitim düzeyi ilkököl, ortaokul ve lise olan katılımcıların ortalama puanlarından daha düşüktür. Anne eğitim durumu üniversite olan katılımcıların ortalama puanları, anne eğitim düzeyi ilkököl ve ortaokul olan katılımcıların ortalama puanlarından daha düşüktür. Dorak ve Vurgun (2006) takım sporu yapan sporcuların anne eğitimleri göz önüne alınarak yapılan araştırmada, anne eğitim seviyesi yüksek eğitim olan sporcuların düşük eğitim alan sporculara oranla empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulunmuştur. Karabulut ve Pulur (2013) üst düzey tenisçilerin empatik eğilim düzeylerine yönelik yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin baba eğitim düzeyleri açısından empatik eğilim düzeyleri açısından farklılık yaşanmaz iken anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin eğitim seviyesi düşük olan öğrencilere göre yüksek empatik eğilim içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 33'de beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda: Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi analitiklik alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü; Öğrencilerin eleştirel düşünme

eğilimi açık fikirlilik alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönlü; Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi meraklılık alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü; Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi kendine güven alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönlü; Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi doğruyu arama alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönlü; Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi sistematiklik alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönlü; Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği geneli ile empatik eğilim ölçeği arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ( $r=0,809$ ;  $P<0,01$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimlerinin yükselmesine paralel olarak empati kurma düzeylerinin yükseleceğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin evrensel gerçekleri sistematik bir şekilde doğruyu bulmak amacıyla kullanması öğrencilerin empatik eğilim düzeylerini artırdığını söylenebilir. Öğrencilerin güven ve merak duygusunda yaşanan artış empatik yaklaşım düzeyinde de artışa sebep olmaktadır.

## 5.2 SONUÇ

Eleştirel Düşünme Ölçeği ve alt ölçeklerine ait tanımlayıcı istatistik sonuçları verilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme ölçeği ve alt ölçek sonuçlarına göre; eleştirel düşünme ölçeği ve alt ölçeklerindeki soru maddelerine “kısmen katıldıklarını” söyleyebiliriz. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin orta düzey eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylememiz mümkündür.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasını sonucunda; cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçeklerine ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını fakat analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven ve

eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait puan ortalamalarında ise kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda; yaş değişkenine göre öğrencilerin analitiklik alt ölçeğine ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını fakat açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt ölçeklerine ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait puan ortalamalarına bakıldığında ise anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Farklılaşma ise Açık fikirlilik alt ölçeğinde, 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 17-19, 20-22, 23-25 yaş arasında olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Meraklılık ve kendine güven alt ölçeğinde, 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 17-19 yaş arasında olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Doğruyu arama alt ölçeğinde, 20-22 ve 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 23-25 yaş arasındaki öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sistematiklik alt ölçeğinde, 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 17-19 ve 23-25 yaş arasında olan öğrencilere göre yine 20-22 yaş arasındaki öğrencilerin 17-19 yaş arasındaki öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde ise 26-28 yaş arasında olan öğrencilerin 17-19 ve 23-25 yaş arasında olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin bölüm değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda; bölüm değişkenine göre öğrencilerin doğruyu arama alt ölçeğine ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını fakat analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, sistematiklik alt ölçeklerine ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait puan ortalamalarına bakıldığında ise anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşma ise; Analitiklik alt ölçeğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre yine antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Açık fikirlilik alt ölçeğinde, beden eğitimi

ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre yine spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Meraklılık alt ölçeğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği ve spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kendine güven alt ölçeğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sistematiiklik alt ölçeğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre yine antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde ise beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre yine antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümünde okuyan öğrencilerin rekreasyon bölümünde okuyan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda; sınıf değişkenine göre öğrencilerin analitiklik, açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama, sistematiiklik alt ölçeklerine ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını fakat meraklılık alt ölçeğine ait puan ortalamalarına bakıldığında ise anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Farklılaşma ise; meraklılık alt ölçeğinde, 4. Sınıf öğrencilerinin 3. Sınıf öğrencilerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin aktif olarak spor yapma durumu değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda; aktif olarak spor yapma durumu değişkenine göre öğrencilerin analitiklik, açık fikirlilik, doğruyu arama, alt ölçeklerine ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait puan ortalamalarının

anlamli düzeyde farklılaşmadığını fakat meraklılık ve kendine güven alt ölçeklerine ait puan ortalamalarına bakıldığında ise aktif olarak spor yapan öğrenciler lehine anlamli düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin gelir düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda; gelir düzeyi değişkenine göre öğrencilerin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt ölçeklerine ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait puan ortalamalarına bakıldığında ise anlamli düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşma ise; Analitiklik, meraklılık alt ölçeklerinde ve ölçeğin genelinde gelir düzeyi orta olan öğrencilerin gelir düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilere göre yine gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Açıkfikirlilik ve doğruyu arama alt ölçeklerinde gelir düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kendine güven ve sistematiklik alt ölçeklerinde gelir düzeyi orta olan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçek toplam puanına göre gelir düzeyi orta düzeyde olan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek ve düşük olan öğrencilere göre yine gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda; anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin açık fikirlilik ve doğruyu arama alt ölçeklerine ait puan ortalamalarının anlamli düzeyde farklılaşmadığını fakat analitiklik, meraklılık, kendine güven, sistematiklik alt ölçeklerine ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait puan ortalamalarına bakıldığında ise anlamli düzeyde farklılaştığını görülmektedir. Farklılaşma ise; Analitiklik alt ölçeğinde ve ölçeğin genelinde anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin anneleri lise mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kendine güven ve sistematik alt ölçeklerinde anneleri ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin anneleri lise mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha

yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Meraklılık alt ölçeğinde ise anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin anneleri lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve alt ölçeklerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda; baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçeklerine ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını fakat analitiklik, meraklılık alt ölçeklerine ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait puan ortalamalarına bakıldığında ise anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Farklılaşma ise; Analitiklik alt ölçeğinde babaları ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin babaları lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Meraklılık alt ölçeğinde babaları ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin babaları lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin genelinde ise babaları ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin babaları lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Empatik Eğilim Ölçeğinin tanımlayıcı istatistik sonuçları verilmiştir. Araştırma kapsamındaki beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin empatik eğilim puan ortalamaları  $\bar{x}=67,48$  olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre; öğrencilerin empatik eğilim ölçeği soru maddelerine “beni kısmen tanımlıyor” şeklinde katıldıklarını söyleyebiliriz. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin empatik eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu söylememiz mümkündür.

Öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren sonuçlara baktığımızda; cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının kadın öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren sonuçlara baktığımızda; yaş değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.



Öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren sonuçlara baktığımızda; bölüm değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren sonuçlara baktığımızda; sınıf değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin aktif olarak spor yapma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren sonuçlara baktığımızda; aktif olarak spor yapma durumu değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının aktif olarak spor yapan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin gelir düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren sonuçlara baktığımızda; gelir düzeyi değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren sonuçlara baktığımızda; anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasını gösteren sonuçlara baktığımızda; baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi analitiklik alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ( $r=0,750$ ;  $P<0,01$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi açık fikirlilik alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r=0,602$ ;  $P<0,01$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi meraklılık alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ( $r=0,705$ ;  $P<0,01$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi kendine

güven alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r=0,686$ ;  $P<0,01$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi doğruyu arama alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r=0,432$ ;  $P<0,01$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi sistematiklik alt ölçeği ile empatik eğilim ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r=0,680$ ;  $P<0,01$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ölçeği geneli ile empatik eğilim ölçeği arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ( $r=0,809$ ;  $P<0,01$ ) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

### 5.3 ÖNERİLER

Beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme ve empati eğilim düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada sonucu dikkate aldığında literatüre katkı sağlaması düşünülen öneriler kısa şöyle sıralanabilir.

Sosyo-ekonomik alana ilişkin çok az sayıda çalışma olması bu alana yönelik daha çok çalışmaların yapılması literatürün zenginleşmesine katkı sağlayacağı gibi alana özgü değerlerin ortaya çıkmasında da önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Kuramsal olarak Piaget'in bilişsel gelişim kuramına bakıldığında soyut işlemler dönemine (11-18) geçmemiş öğrencilere yönelik empatik eğilim ölçeği uygulanmaktadır. Küçük yaş gruplarına yapılacak olan çalışmalar kuramsal ve bilimsel özelliklere dayandırılarak yapılmasının doğru olacağı söylenebilir. Kısacası yapılacak olan çalışmaların irdelenmesi ve mevcut çalışmaların uygun yaş kategorisindeki çocuklara uygulanması önerilmektedir.

Sporla ilişkisi bulunan öğrencilere yönelik uygulaması Biofeedback ve Nörofeedback cihazları ile uygulamaya yönelik geniş kapsamlı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Çalışma ilişkin literatür taraması sonucunda eleştirel düşünme, empati ve fair play çalışmalarının birbirleri ile uygulanması önerilmektedir.

Yapılan alışma sonuçlarında elde edilen bulguların öğrencilere geri bildirim sonucu ile söylenmesi, düşük veya yüksek olan eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerinin sorgulanmasına sebep olacağı gibi ğrencilerinde bilgilendirilmesine de katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Öğrencilerin doğumlarına bağlı olarak çocukluklarını geçirmiş oldukları iller ile yaşadıkları köy, kasaba, ile ve merkezlerin demografik değerler içerisinde yer alması sonucunda yapılacak yeni çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

## KAYNAKÇA

- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbulut, E. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçalı, Ö. (1991). *Kaygı Seviyesinin Empatik Beceri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akinoğlu, O., Öztürk, C., & Dilek, D. (2005) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akkoyun F. (1987). Empatik Eğilim ve Ahlaki Yargı. *Psikoloji Dergisi*, 21: 91-97.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 63-69.
- Alavi, M., Wheeler, B. C., & Valacich, J. S. (1995). Using IT to Reengineer Business Education: An Exploratory Investigation of Collaborative Telelearning. *MIS Quarterly*, 19(3), 293-312.
- Alkin, S. (2012). *Evaluation of Elementary School Teachers' Behaviors of Supporting Critical Thinking*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Allen, D., & Tanner, K. (2002). Approaches To Cell Biology Teaching: Questions About Questions. *Cell Biology Education*, 1(3), 63-67.

- Alper, A. (2010). Critical Thinking Disposition of Pre-Service Teachers. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Education and Science*, 35(158), 14-27.
- Alver, B. (1998). *Bireylerin Uyum ve Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alver, B. (2004). Güzel Sanatlar Eğitimi Alan Öğrencilerin Empatik Beceri ve Karar Verme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 93-108.
- Argon, T. & Selvi, Ç. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Çatışma Yönetimi Stilleri. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 1(1), 93-100.
- Aron, R. (1969). *Progress and Disillusion: The Dialectics of Modern Society*. USA: The New American Library.
- 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.
- Ata, B. (2001). 1924 Türk Basını Işığında Amerikalı Eğitimci John Dewey'nin Türkiye Seyahati. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 193-207.
- Ata, S. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bağlanma Stilleri, Duygusal Zekâ Düzeyleri ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ataman, A. (1993). *Eğitim Sürecinde Yaratıcılık*. Yaratıcılık ve Eğitim. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.
- Ay, Ş. (2005). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Güçleri ve Öğrencileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ay, Ş., & Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(2), 65-75.
- Aydemir, Ö. (2005). Güncel Psikoloji ve Psikiyatri. Koroğlu, (Ed). Bilkent Ankara: *Hekimler Yayın Birliği*, 4(1), 34-36.
- Aydın, M., Yurdakul, M., & Erdoğan, S. (2013). Ebelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 30-36.
- Aydın, A. (1996). *Empatik Becerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bahadır Z., Certel Z., Turan M. B. (2014). The Correlation Between Critical Thinking Tendency And Locus Of Control Of Candidate Physical Education Students Who Participated In Special Talent Examination In Physical Education And Sports Ege University. *Series Physical Education and Sport*, 2(1), 332-337.
- Balçıkkanlı, S. G. (2009). *Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Profesyonel Futbolcuların Fair Play'e Yönelik Davranışları ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batson, C. D., Fultz, J., & Schoenrade, P. A. (1987). Distress And Empathy: Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions With Different Motivational Consequences. *Journal of Personality*, 55(1), 19-39.
- Bekmezci, H., Yurttaş, Ç. B., & Özkan, H. (2015). Ebelik Bölümü Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Belirlenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 2(1), 46-54.
- Bellous, J. E. (2004). Considering Empathy: Some Preliminary Definitions. *McMasterJournal of Theology and Ministry*http.

- Berber, F., Akbulut, F. ve Maden, H. (2002). *Düşünme ve Eleştirel Düşünme*. Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi. Elektronik Bilgisayar Eğitimi Bölümü Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği, Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Araştırma Projesi Raporu.
- Bernadette, G. M., & Masten, W. G. (1998). Relation Between Measures of Critical Thinking And Learning. Styles. *Psychological Reports*, 83(3), 1248-1250.
- Bernadett-Shapiro, S., Ehrensaft, D., & Shapiro, J. L. (1996). Father Participation In Childcare And the Development of Empathy In Sons: An Empirical Study. *Family Therapy: The Journal Of the California Graduate School Of Family Psychology*, 23(2) 77-93.
- Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Investigation of Teacher Candidates' Learning Approaches, Learning Styles and Critical Thinking Dispositions. *Elementary Education Online*, 9(2), 679-693.
- 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.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Cognitive Domain. New York: McKay.
- Bloom, L. ve Lahey, M., (1978). *Language Development and Language Disorders*. John Wiley & Sons, Newyork. USA.
- Boisvert, J. (2000). Le Développement De La Pensée Critique Au Collégial: Étude De Cas Sur Un Groupe Classe En Psychologie. *Revue des Sciences de l'éducation*, 26(3), 601–624.
- Boisvert, J. (2002). Pensée Critique Et Sciences Humaines. *Étude sur l'évolution de la Pensée Critique Des Élèves du Programme de Sciences Humaines Au Collégial*. Canada: Dépôt légal.
- Brown, T. A., Sautter, J. A., Littvay, L., Sautter, A. C., & Bearnes, B. (2010). Ethics and Personality: Empathy and Narcissism as Moderators of Ethical

- Decision Making In Business Students. *Journal Of Education For Business*, 85, 203-208.
- Bulut, S., Ertem, G., & Sevil, Ü. (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(2), 27-38.
- Burke, L.A., Williams, J.M. (2008). Developing young thinkers: An intervention aimed to enhance children's thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 3, 104- 124.
- Büküm, S. (2013). *Din Görevlileri ile Öğretmenlerin Empatik Eğilim ve Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması (Fethiye Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü.
- Büyükkanber, C., Makaracı, M. (2015). Eleştirel Düşünce ve Eğitim Uygulamaları.1st *International Symposium On Critical And Analytical Thinking*. Sakarya University 10 April. Sakarya.
- Carr, K. S. (1990). *How Can We Teach Critical Thinking*.ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL: Eric Digest. (Eric No: Ed326304).
- Carrillo, M. J. C., & Benítez, M.L. (2004). Educational Background, Modes of Discourse and Argumentation: Comparing Women And Men. *Argumentation*, 18, 403-426.
- Cengiz, S. (2008). *Hemşirelerde Empatik Eğilim ve İş Doyumu İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ceyhan, A. A. (1994). *Anababaların Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Changeux, J. P. (2002/1993). *Etiğin Doğal Temelleri*. (Çev. N. Acar). İstanbul: Doruk Yay.



- Chapman, A. (2009). Mehrabian Communication Studies From the Team. <http://www.businessballs.com/mehrabiancommunications.html>.erişim.tarihi. 04.07.2014.
- Chau-Klu, C., Rudowicz, E., Graeme, L., Xiao, D. Y. ve Kwan, A.S.F. (2001). Critical Thinking Among University Students: Does The Family Background Matter. *College Student Journal*, 35(4), 577-598.
- Chen, W., & Cone, T. (2003). Links Between Children's Use of Critical Thinking and An Expert Teacher's Teaching in Creative Dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 169-185.
- Cheung,C. K., Rudowic, E., Kwan, A. S. F., Lang, G. & Yue, X. D. (2001). Critical Thinking Among University Students: Does The Family Background Matter. *College Student Journal*, 35(4), 577-598.
- Chyung, S. & Stepich, D. (2003). Applying The Congruence Principle of Bloom's Taxonomy to Designing Online Instruction. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 317-330.
- Cooper, L. (1969). Athletes, Activity And Personality: A Review of Literature. *Research Quarterly*, 40, 17-22.
- Costa, A. L. (1991). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Virginia: Revised Edition, 1, p.411.
- Cottrell, S. (1999). *The Study Skills Handbook (Çalışma Yetenekleri El Kitabı)*. Londra: Macmillan Press Ltd.
- Cotton, K. (2001). Developing Empathy in Children and Youth. School Improvement Research Series. *NW Regional Education Laboratory*. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/7/cu13.html>.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools Tensions and Dilemmas*. Routledge. USA.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Çekiç, S. (2007). *Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Gücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, E., & Çagdas, A. (2010). A Research Regarding The Emphatic Tendencies of Preschool Education Teachers In Terms of Some Variables. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 23-38.
- Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Ana Baba Tutumları ve Özsaygı ile İlişkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.
- Çıkrıkçı, N. (1996). Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı ve Bir Araştırma. *Sözlü Bildiri, III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Adana.
- Çınar, N. ve Cevahir, R. (2007). Evaluation of The Empat-Hic Skills of Nursing Students With Respect to the Classes They are Attending. *Revista Electronica De Enfermagem* 9: 588-595.
- Çiftçi, M. (2008). *Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Ahlaki Yargı Yetenekleri Bilişsel Çarpıtmaları ve Empatik Becerilerinin Karşılaştırılma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çömlekçi, N. (2001), *Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatistiksel Anlamlılık Sınamaları*. Eskisehir: Bilim Teknik Yayınevi.

- Çubukçu, Z. (2006). Türk Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 5(4), 22-36.
- Dayıoğlu S. (2003). *A Descriptive Study On The Critical Thinking Levels of the Students At The Unit of English Preparatory School At Hacettepe University*. The Degree of Master of Science. Middle East Technical University. The Department of Educational Sciences.
- De Bono, E. (2007). *Kendine Düşünmeyi Öğret*. (Çev. Arıbaş, S.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- De Wied, M., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2007). Empathy and Conflict Resolution in Friendship Relations Among Adolescents. *Aggressive Behavior*, 33(1), 48-55.
- Değirmenci, C. H. (2004). *Kişisel Gelişim ve Pozitif Enerji*. İstanbul: Bilge Karınca Yayın.
- Demirel, O. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayın.
- Derelioğlu, Y. (2004). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme İle Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dewey, J. (1910/1997). *How We Think*. Mineola, NY: Dover.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston Health and Company.
- Dewey, J. (1973). *How We Think*. Boston D.C.: Health and Company.
- Dil Coşkun, S. (2001). *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dil, S., & Öz, F. (2005). Hemşirelik Yüksekokulu ve Beslenme ve Diyetetik Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Faktörler. *Zonguldak Sağlık Yüksekokulu Dergisi*, 1(1), 12-26.

- Dirimeşe, E. (2006). *Hemşirelerin ve Öğrenci Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Doğanay, A., & Ünal, F. (2006). Eleştirel Düşünmenin Öğretimi, İçerik Türlerine Dayalı Öğretim (Editör: Ali Şimşek). *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Doğanay, A., Taş, M. A., & Erden, Ş. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Bir Güncel Tartışmalı Konu Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(4), 511-546.
- Dorak, F., & Vurgun, N. (2006). Takım Sporları Açısından Empati ve Takım Birlikteliği İlişkisi. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 73-77.
- 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. (1997). *Communication Conflicts and Empathy*. İstanbul: Sistem Yayıncılık A.Ş.
- Dökmen, Ü. (2004, 2005, 2006). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Atışmaları ve Empati*. (41. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Durukan, E., & Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Edginton, R. E., Chin, M. K., Demirhan, G. (2010). Beden Eğitimi ve Sağlık: Yeni Bir Küresel Görüş Birliği. *Spor Bilimleri Dergisi*, 21(3), 122-128.

- Eisenberg, N., & McNally, S. (1993). Socialization and Mothers' and Adolescents' Empathy-Related Characteristics. *Journal Of Research On Adolescence*, 3(2), 171-191.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial Development In Adolescence: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849-857.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.
- Emir, S. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 34-57.
- Ennis, R. H. (1987). *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. In J. B. B, R. J. Sternberg (Eds.), New York: Freeman. Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, 9-26.
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. H., Millman, J., & Tomko, T. N. (1985). *Cornell Critical Thinking Tests Level X & level Z: Manual*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Ercoşkun, H. M. (2005). *Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Empatik Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2012). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necbettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkmen, G. (2007). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Empatik Eğilimlerinin Sporda Tercih Ettikleri*

*Lider Davranışları ile Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Erkuş, A., & Yakupoğlu, S. (2001). Spor Ortamında Empati Ölçeği (S.E.M) Geliştirme Çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi: Hacettepe Üniversitesi*, 12(1), 22-31.
- Erlanger, D. M. (1998). Identity Status and Empathic Response Patterns: A Multidimensional Investigation. *Journal of Adolescence*, 21(3), 323-335.
- Eysenck S. B. G., Pearson P. R., Easting G., Allsopp J. F. (1985). Age Norms Of İmpulsiveness, Venturesomeness and Empathy İn Adults. *Personality and Individual Differences*, 6, 613-619.
- Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. *Research Findings and Recommendations*.www.eric.ed.gov.tr sitesinden 12.07.2015 tarihinde alınmıştır.
- Facione, P. A. (2000a). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus For Purposes of Educational Assessment And Instruction - Executive Summary - The Delphi Report*. Millbrae Ca: The California Academic Pres.37-69.
- Facione, P. A. (2000b). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. F. (2001). *California Critical Thinking Disposition Inventory: CCTDI*. California Academic Press.
- Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (1998). Narratives Of Breast Symptom Discovery And Cancer Diagnosis: Psychologic Risk For Advanced Cancer At Diagnosis. *Cancer Nursing*, 21(6), 430-440.
- Facione, P. A. (1990). The California Critical Thinking Skills Test--College Level. Technical Report# 1. *Experimental Validation and Content Validity*. California Academic Press

- Facione, P. A. (2013). *Critical Thinking: What it is and Why it Counts*. Millbrae, CA: Measured Reasons and the California Academic Press. ISBN13: 978-1-891557-07-1.
- Facione, P. A., Facione, N. C., Winterhalter, K. (2010). *California Critical Thinking Skills Test Manual*. Millbrae CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A., Giancarlo-Sanchez, C. A., Facione, N. C., Gainen, J. (1995). The Dispositions Toward Critical Thinking. *Journal of General Education*, 44 (1), 1-25.
- Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in Six-And Seven-Year-Olds. *Child Development*, 39(1), 133-145.
- Feshbach, N., Feshbach, S., Fauvre, M., & Ballard-Campbell, M. (1983). Learning to Care: A Curriculum For Affective and Social Development. *Scott, Foresman, & Company, Glenview, IL*.
- 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.
- Fisher, A. (2007). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, S. C. & Spiker, V. A. (2000). *A Framework For Critical Thinking Research and Training*. Report Prepared For the U.S. Army Research Institute, Arlington VA.
- Gabbard, C., & McBride, R. (1990). Critical Thinking In the Psychomotor Domain. *International Journal for Health, Physical Education, and Recreation*, 26(2), 24-27.
- García-López, L. M., & Gutiérrez, D. (2015). The Effects of A Sport Education Season On Empathy And Assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 1-16.

- Gelen, İ. (1999). *İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Genç, S. Z. ve Kalafat T. (2008). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211–222.
- Gençdoğan, B. (2001). Üniversite Öğrencilerinin Düşünme İhtiyaçlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2) 227-234.
- Giancarlo, C. A., & Facione, P. A. (2001). A Look Across Four Years At the Disposition Toward Critical Thinking Among Undergraduate Students. *The Journal of General Education*, 50(1), 29-55.
- Gibbs, J. C. (1991). Toward An İntegration of Kohlberg's and Hoffman's Moral Development Theories. *Human Development*, 34(2), 88-104.
- Gillespie, L., & Culpan, I. (2000). Critical thinking: Ensuring the Education Aspect is Evident in Physical Education. *New Zealand Physical Educator*, 33(3), 84.
- Goleman D. (1998). *Duygusal Zekâ Neden IQ' dan Daha Önemlidir*. 6. Baskı. İstanbul: Varlık / Bilim.
- Gossett, M., Fischer, O. (2005)., Bringing Together Critical Thinking and Cooperative Learning Between Two Schools, Strategies. *ProQuest Education Journals*, 19(2), 27-30.
- Gölönü, S., & Karci, Y. (2010). İletişim Meslek Lisesi Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi (Ankara İl Örneği). *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi*, 31, 123-140.
- Greif, E. B. & Hogan, R. (1973). The Theory and Measurement of Empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 20(3), 280-282.



- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürleyük, G. C. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haafien, W. V. & Snik, G. (1997). Critical Thinking and Foundational Development. *Studies in Philosophy*, 16(1), 19-41.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Halpern, Diane F. (2003). *Thoughts and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hançer, M., & Tanrısevdi, A. (2003). Sosyal Zeka Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans Üzerine Bir İnceleme. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 213-227.
- Harrison, J. M. (1984). *The Relationship Between Bloom's Taxonomy and Critical Thinking Skills*. Doctoral dissertation. George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.
- Hasankahyaoğlu, H, R. (2008). Dindarlık Empati İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hawkins, J. (2006). Accessing Multicultural Issues Through Critical Thinking, Critical Inquiry, and The Student Research Process. *Urban Education*, 41(2), 169-191.

- Hoffman, M. L. (1990a) The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. In: Esinberg N, Strayer J. (Editors), *Empathy and Its Development*. New York: Cambridge University Press; 47-80.
- Hoffman, M. L. (1990b). Empathy and Justice Motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), 151-172.
- Hoffman, M. L. (1994a). The Contribution Of Empathy To Justice and Moral Judgment. *Reaching Out: Caring, Altruism, And Prosocial Behavior*, 7, 161-194.
- Hoffman, M. L. (1994b). Discipline and Internalization. *Developmental Psychology*, 30(1), 26-28.
- Hogan, R. (1969). Development of An Empathy Scale. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 33(3), 307.
- Huitt, W. (1998). *Critical Thinking: An overview*. Valdosta, GA: Educational Psychology Interactive. Valdosta State University.
- Hummel, J., Huitt, W., Michael, R., & Walters, L. (1994). *What You Measure is What You Get*. GaASCD Newsletter: The Reporter, Valdosta State University 10-11.
- Jenkins, E. K. (1998). The Significant Role Of Critical Thinking In Predicting Auditing Students' Performance. *Journal Of Education For Business*, 73(5), 274-279.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2007). Examining the Relationship Between Low Empathy and Self Reported Offending. *Legal and Criminological Psychology*, 12(2), 265-286.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. Prentice Hall.
- Jones E. A., Hoffman S., Moore L. M., Ratcliff G., Tibbets S., Click B., (1995). *III. Final Project Report*. University Park, PA: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. National Assessment of College Student Learning: Identifying College Graduates' Essential Skills In

Writing, Speech And Listening, And Critical Thinking. Report NCES-95–001.

Jones, E.A., & Ratcliff, G. (1993). *Critical Thinking Skills For College Students*. University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment. (ERIC Document Reproduction Service No. ED358 772).

Kalliopuska, M. (1987). Relation Of Empathy and Self-Esteem To Active Participation In Finnish Baseball. *Perceptual And Motor Skills*, 65(1), 107-113.

Kalliopuska, M. (1992). Holistic Empathy Education Among Preschool and School Children. *Paper presented at the International Scientific Conference on Comenius' Heritage and the Education of Man*, March.

Kalliopuska, M. (1992). Self-Esteem and Narcissism Among the Most and Least Empathetic Finnish Baseball Players. *Perceptual and Motor Skills*, 75(3), 945-946.

Kaloç, R. (2005). *Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kandemir, M. & Özbay Y. (2009). Sınıf İçinde Algılanan Empatik Atmosfer ile Benlik Saygısı Arasındaki Etkileşimin Zorbalıkla İlişkisi. *İlköğretim Online*, 8(2), 322-323.

Karabulut, E. O., & Pulur, A. (2013). An Investigation On Levels of the Empathic Tendencies Of Elite University Tennis Players In Terms of Different Variables. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 15(1), 9-15.

Karafil, A. Y. (2014). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Karatay, M. (2010). *Araştırmada Örnekleme*. 80.251.40.59 Education.ankara.edu.tr/aksoy/eay/mkaratay.doc, Erişim Tarihi: 30.01.2014.
- Kawashima, A., & Petrini, M. A. (2004). Study of Critical Thinking Skills In Nursing Students And Nurses In Japan. *Nurse Education Today*, 24(4), 286-292.
- Kawashima, N., & Shiomi, K. (2007). Factors of The Thinking Disposition of Japanese High School Students. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 35(2), 187-194.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirci Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.S.
- Keating, D. (1988). *Adolescents' Ability To Engage in Critical Thinking*. Madison WI: National Center for Effective Secondary Schools, November. ED 307508.
- Kehale, D. (2002). *Okulöncesi Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Davranışları, Kendilik Algısı ve Empatik Beceri Düzeyleri ve Bunlar Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Khandaghi, M. A., Pakmehr, H., & Amiri, E. (2011). The Status Of College Students' Critical Thinking Disposition In Humanities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1866-1869.
- Kırımoğlu, H., Gezer, E., Deveci, A., Gülle, M. (2014). Spor Eğitimi Alan ve Almayan Bireylerin Saldırganlık ve Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi. *ERPA 2014. International Congresses on Education. İstanbul University*, 06-08 June, 2014. İstanbul – Turkey.
- Kızıldaş, Y. (2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ve Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*:

- Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kiraz, C. (2011). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Narsistik Kişilik Özellikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Klau, E. (1996). Predictive validity of the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal for the Academic Performance Of Baccalaureate Social Work Students. *Paper Presented at the Annual Program Meeting of the Council on Social Work Education*, Washington, DC.
- Klein, K. J., & Hodges, S. D. (2001). Gender Differences, Motivation, and Empathic Accuracy: When It Pays To Understand. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 27(6), 720-730.
- Kolayış, H., & Yiğiter, K. (2010). The Examination Empathic Skills of the Elementary and Middle School Physical Education Teachers İn City Of Kocaeli. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 562-578.
- Korkmaz H., Niyazi, E. Sahin, M. ve Kahraman, F. (2003). Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95–103.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Korur. E.N. (2014). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Empatik Eğilimleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kruse, R., & Meyer, K. D. (1987). *Statistics With Vague Data* (Vol. 6). Springer Science & Business Media.

- Kuvaç, M., & Koc, I. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri: İstanbul Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2).
- Küçük, G. (2007). *Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükkaragöz, H. (2004). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Editör), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, 7(2), 54-75.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Lampert, N. (2006). Critical Thinking Dispositions As An Outcome of Art Education. *Studies In Art Education*, 47(3), 215-228.
- Leaver-Dunn, D., Harrelson, G. L., Martin, M., & Wyatt, T. (2002). Critical-Thinking Predisposition Among Undergraduate Athletic Training Students. *Journal of Athletic Training*, 37(4),147.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Loken, M. L. (2005). *Critical Thinking Abilities of Undergraduate Entry-Level Athletic Training Students*. Unpublished doctoral dissertation. The University of South Dakota, USA.
- 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.
- Lovelace, M. K. (2005). Meta-analysis of Experimental Research Based on the Dunn And Dunn Model. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 176-183.
- Lundy, L. K., Irani, T. A., Ricketts, J. C., Eubanks, E. E., Rudd, R. D., Gallo-Meagheren, M., Fulford, S. G. (2002). A Mixed-Methods Study Of Undergraduate Dispositions Toward Thinking Critically About Biotechnology. *Referaat Gelewer By Die National Agricultural Education Research Conference*, Las Vegas.

- Luther, A. and Hotz, A. (2004). Fairness im Sport-Lernen für's Leben. *Leibesübungen-Leibeserziehung*, 48(5), 4-8.
- Maiorana, V. P. (1992). *Critical Thinking Across The Curriculum: Building the Analytical Classroom*. ERIC Clearinghouse On Reading And Communication Skills, 2805 E. 10th St., Suite 150, Bloomington, IN 47408-2698.
- Mangena, A., & Chabeli, M. M. (2005). Strategies To Overcome Obstacles In the Facilitation of Critical Thinking In Nursing Education. *Nurse Education Today*, 25(4), 291-298.
- Marples, R. (2012). *The Aims of Education*. London: Routledge.
- Martin, C. (2002). The Theory of Critical Thinking of Nursing. *Nursing Education Perspectives*, 23(5), 243-247.
- Marzano, R. J., & Costa, A. (1988). Question: Do Standardized Tests Measure General Cognitive Skills? Answer. *Educational Leadership*, 45(8), 66–73.
- Marzano, R.J, Brandt, R.S., Hughes, C.S., Jones, B.F., Presseisen, B.Z., Rankin, S.C., & Sohor, C. (1988). *Dimension of Thinking: A framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mason, M. (2008). *Critical Thinking and Learning*. Ed. by Mark Mason ISBN: 978-1-405-18107-5. Blackwell Publishing Ltd. USA.
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking Problem Solving Cognition*. W.H. Freeman and Company Second Education, New York, USA. P. 361-454.
- Mayer, R. E., & Wittrock, M. C. (1996). *Problem-Solving Transfer*. Handbook of Educational Psychology. Routledge. 47-62.
- McBride, R. E. & Cleland, F. (1998). Critical Thinking In Physical Education: Putting the Theory Where it Belongs: In The Gymnasium. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(7), 42-46.

- McBride, R. E. (1992). Critical Thinking – An Overview With İmplications For Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(2), 112-125.
- Mcbride, R. E., Xiang, P., & Wittenburg, D. (2002). Dispositions Toward Critical Thinking: The Preservice Teacher's Perspective. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 8(1), 29-40.
- 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, November.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. Oxford: Robertson.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A Measure Of Emotional Empathy1. *Journal of Personality*, 40(4), 525-543.
- Mete S., & Çerçek E. (2005). PDÖ Yönetimiyle Eğitim Gören Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Becerilerinin İncelenmesi. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9 (2), 11- 17.
- Mete, B. (2005). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Empatik Becerileri İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksak lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). *Örnekleriyle Türkçe Sözlük*. Ankara.
- Milli Eğitim Bkanlığı (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking An Exploration of Theory and Practice*. London: Routledge..
- Morgan, R. F., Meeks, J. W., Schollaert, A., & Paul, J. (1986). *Critical Reading/Thinking Skills For the College Student*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.



- Mutlu, O., Şentürk, E., & Zorba, E. (2014). Empathic Tendency of University Students in Tennis and Communication Skills. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 2(5), 129-137.
- Myyry, L., & Helkama, K. (2001). University Students Value Priorities and Emotional Empathy. *Educational Psychology*, 21(1), 25-40.
- Narin, N. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Noddings, N. (2006). *Critical lessons: What Our Schools Should Teach*. Cambridge University Press.
- Norris, S. P. (1992). A Demonstration of The Use of Verbal Reports of Thinking İn Multiple-Choice Critical Thinking Test Design. *Alberta Journal of Educational Research*, 38(3), 155-176.
- Office of Outcomes Assessment University of Maryland University College (OOAUMUC) (2006). *Critical Thinking As A Core Academic Skill: A Review of Literature*. University of Maryland University College.
- Öz, F. (1998). Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(2), 32-38.
- Özbay, Y., & Şahin, M. (2000). Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 104-113.
- Özcan, G. (2007). *Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişkiye Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, M. S. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-314.

- Özden, B. (2005). *Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Anabilim Dalı Programlarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, F., Koparan, Ş., Haşıl, N., Efe, M., & Özkaya, G. (2004). Antrenör ve Hakemlerin Empati Durumlarının Araştırılması. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 19-25.
- Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, N. ve Ulusoy, H. (2008). Lisans ve Yüksek Lisans Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1), 15-25.
- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 13-23.
- Paul, R. W. (1985a). Critical Thinking Research: A Response to Stephen Norris. *Educational Leadership*, 42(8), 46.
- Paul, R. W. (1985b). Bloom's taxonomy and critical thinking instruction. *Educational Leadership*, 42(8), 36-39.
- Paul, R., & Elder, L. (2001). *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts & Tools*. Foundation Critical Thinking, 4-33.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical Thinking: Strategies for Improving Student Learning, Part II. *Journal of Developmental Education*, 32(2), 34-35.
- Paul, R., Binker., A., Jensen, K., Kreklau, H. (1990). *Critical Thinking Handbook: A Guide For Remodeling Lesson Plans In Language Arts, Social Studies And Science*. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking, 54-99.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are Cognitive Skills Context-Bound. *Educational Researcher*, 18(1), 16-25.

- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Phillips L. H., MacLean R. D. J., Allen R. (2002). Age and the Understanding of Emotions: Neuropsychological and Sociocognitive Perspectives. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 57B 526–530.
- Piette, J. (2003). Développer La Pensée Critique Des Élèves Par L'éducation Aux Médias. *Vie Pédagogique*, 129(1) 42-46.
- Popper, K. R. (2001). *Daha İyi Bir Dünya Arayışı*. İstanbul: Yapı ve Kredi Bankası Yayınları. (Çeviren: İ. Aka).
- Potts, B. (1994). Strategies For Teaching Critical Thinking. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(3), 1-5.
- 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.
- Ricketts, J. C. (2003). *The Efficacy Of Leadership Development, Critical Thinking Dispositions, And Student Academic Performance On The Critical Thinking Skills Of Selected Youth Leaders*. Unpublished doctoral dissertation. University Of Florida. Gainesville.
- Ricketts, J. C., & Rudd, R. D. (2004). The Relationship Between Critical Thinking Dispositions and Critical Thinking Skills of Selected Youth Leaders In the National FFA Organization. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54(1), 21-33.
- Riess, H. (2013). <http://cultureofempathy.com/references/Experts/Others/Helen-Riess.htm>. erişim tarihi: 20.12.2014.
- Rodriguez, N. M. (2000). Chapter One: Projects of Whiteness In A Critical Pedagogy. *Counterpoints*, 1-24.
- Rodzalan, S. A., & Saat, M. M. (2015). The Perception of Critical Thinking and Problem Solving Skill Among Malaysian Undergraduate Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172, 725-732.

- Rogers, C. R. (1959). *A Theory Of Therapy, Personality, And Interpersonal Relationships, As Developed In The Client-Centered Framework*. I: S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of Science* (vol.3, 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1975). Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. 1983 (Çev. F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 103-24.
- Rogers, C. R. (1983). Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. *Trans: F. Akkoyun, Ankara Üniversitesi EBF Dergisi*, 16, 103-124.
- Rogers, C. R. (1986). Carl Rogers On The Development Of The Person-Centered Approach. *Person-Centered Review*, 1(3), 257-259.
- 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., Baker, M., & Hoover, T. (2000). Undergraduate Agriculture Student Learning Styles and Critical Thinking Abilities: Is There A Relationship. *Journal of agricultural education*, 41(3), 2-12.
- Ruggiero, V. R. (1988). *Teaching Thinking Across The Curriculum*. New York: Herperd Raw.
- Saçlı, F. (2013). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Saçlı, F., Demirhan, G. (2008). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 92-110.
- Saçlı, F., Demirhan, G. (2011). Beden Eğitimi Öğretmenliği, Antrenörlük ve Rekreasyon Programlarındaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 372-385.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional İntelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sayın, S. (2003). Farklı Programlarda Okuyan Öğretmen Adayı Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilimi, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum ve Mesleki Benlik Saygısı. *SDÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 74-84.
- Schafersman, S. D. (1991). An İntroduction to Critical Thinking. *Retrieved March*. Scholargoogle Akademik.
- Schieman S., Van Gundy K. (2000). The Personal and Social Links Between Age and Self-Reported Empathy. *Social Psychology Quarterly*, 63, 152–174.
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2003). Impact of the 'Roots of Empathy' Program on Emotional and Social Competence Among Elementary School-Aged Children: Theoretical, Developmental, and Contextual Considerations. In *meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL*.
- Semerci, N.(2000). Kritik Düşünme Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*,25(116), 23-26.
- Serin, O., Serin, N. B., Saracaloğlu, A. S., & Ceylan, A. (2010). The Examination of Critical Thinking Styles of University Students (TRNC Sample). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 864-868.
- Shields, D. L. L., & Bredemeier, B. J. L. (1994). *Character Development And Physical Activity*. Champaign, IL, England: Human Kinetics Publishers.
- Shin, K. R. (1998). Critical Thinking Ability And Clinical Decision-Making Skills Among Senior Nursing Students İn Associate And Baccalaureate Programmes İn Korea. *Journal of Advanced Nursing*, 27(2), 414-418.
- Shin, K. R., Lee, .J. H., Ha, J. Y., Kim, K. H. (2006). Critical Thinking Dispositions İn Baccalaureate Nursing Students. *Journal of Advanced Nursing*, 56(2), 182–189.
- Siegel, H. (1992). On Defining Critical Thinker And Justifying Critical Thinking. *Philosophy of Education*, 72-75.

- Simon, A., & Ward, L. O. (1974). The Performance On the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal of University Students Classified According To Sex, Type of Course Pursued, And Personality Score Category. *Educational and Psychological Measurement*, 34(4), 957-960.
- Solak, N. (2011). *Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Çorum İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Starko, A.J. (2005). *Creativity In The Classroom Schools of Curious Delight. Third Edition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey London.
- Statistics South Africa. (2001). *South African Critical Thinking*. Gauteng. Web: /http://www.statssa.gov.za.censusS Date of access: 18 June 2014.
- Stein, J. S. ve Book H. E. (2003). *EQ Duygusal Zeka ve Basarinin Sim*. (Çev: M. Isik). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Sternberg, R. J., & Bhana, K. (1986). Synthesis of Research on the Effectiveness of Intellectual Skills Programs: Snake-Oil Remedies Or Miracle Cures. *Educational Leadership*, 44(2), 60-67.
- Stodolsky, S., Salk, S., Glaessner, B. (1991). Student Views About Learning Math And Social Studies. *American Educational Research Journal*, 28, 89-116.
- Streib, J. T. (1992). *History and analysis of critical thinking*. Unpublished Doctorate Thesis Memphis State University.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınları 2. Baskı.
- Sülün, Ö. (2013). *Futbol Hakemlerinin Öfke ve Kızgınlık Düzeyleri İle Empatik Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Doctoral dissertation. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Swartz, R. J, and Perkins, D. N. (1990). *Teaching Thinking: Issues and Approaches*. CA: Critical Thinking Press & Software.

- 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*. Unpublished doctoral thesis. School of Physical Education. West Virginia University, Morgantown, WV.
- Şahin, S. A., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 13(4).
- Şahin, Z. A., Özdemir, F. K. (2015). Determination of Communication and Empathy Skill Levels of Nurses. *Journal of Academic Research in Nursing-JAREN*, 1(1), 1-7.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Pegem A Yayıncılık.
- Şakar, M. (2012). *Voleybolcuların Empati Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Şengül, Ş., Üstündağ, T. (2009). Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 36, 217-248.
- Şentürk, M. (2009). *İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin, M., & Güllü, M. (2010). Analysis of Empathic Artifice Level of Teacher Candidates Who Study in the School of Physical Education And Sport. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1987-1992.
- Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1991). Twenty Years of Research On College Students: Lessons For Future Research. *Research in Higher Education*, 32(1), 83-92.

- Thompson, E. (2001). Empathy and Consciousness. *Journal Of Consciousness Studies*, 8(5-7), 1-32.
- Toussaint, L., & Webb, J. R. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Empathy and Forgiveness. *The Journal Of Social Psychology*, 145(6), 673-685.
- Tsui, L. (1999). Courses And Instruction Affecting Critical Thinking. *Research In Higher Education*, 40(2), 185-200.
- Tuncer, M. A. (2013). *Okul Yöneticilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişki: İstanbul İli Maltepe İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turnage, B. F., Hong, Y. J., Stevenson, A. P., & Edwards, B. (2012). Social Work Students' Perceptions of Themselves and Others: Self-Esteem, Empathy, and Forgiveness. *Journal Of Social Service Research*, 38(1), 89-99.
- Tümkaya, S. (2011). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3).
- Tümkaya, S., Aybek, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 387-402.
- Tümkaya, S., Aybek, B., & Aldağ, H. (2009). An Investigation of University Students Critical Thinking Disposition and Perceived Problem Solving Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 57-74.
- Ulucan, H., Türkçapar, Ü., & Cihan, B. B. (2012). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslekte Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi (Kırşehir İli Uygulaması). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 265-277.
- Uluçınar, U. (2012). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerini Yordama Düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Uyar, Y. & Sunay, H. (2009). Üniversite Spor Yöneticiliği Eğitiminin Ankara İli Spor Kamuoyu Tarafından Algılanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Spormetre Beden Eğitimi ve spor Bilimleri Dergisi*, 7(4), 141-149.
- Vander Stoep, S. & Pintrich, P. (2003). *Learning to learn. The skill and will of college success*. NJ. Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Von Aster, E. (1994). *Bilgi Teorisi ve Mantık*. (Çev. Macit Gökberk). İstanbul: Sosyal Yayın.
- Walsh, C. M., & Hardy, R. C. (1999). Dispositional Differences in Critical Thinking Related to Gender And Academic Major. *Journal of Nursing Education*, 38(4), 149-155.
- Wangenstein, S., Johansson, I. S., Björkström, M. E., & Nordström, G. (2010). Critical Thinking Dispositions Among Newly Graduated Nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 66(10), 2170-2181.
- Warner, R. E. (1984). Can Teachers Learn Empathy. *Education Canada*, 24(1), 39-41.
- Williams, K, Schmidt, C, Tilliss, T, Wilkins, K, & Glasnapp, D. (2006). Predictive Validity of Critical Thinking Skills and Disposition For the National Board Dental Hygiene Examination: A Preliminary Investigation. *Journal Of Dental Education*. 70(5), 536-44.
- Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* ( 6. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. (2003). *Empati ile Beş Faktör Kişilik Modeli Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yılmaz, İ. ve Akyel, Y. (2008). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 27–33.
- Yiğiter, K. (2008). *Kocaeli İlinde Görevli İlk ve Orta Öğrenim Kurumlarında Çalışan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Empati Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğiter, K., Kolayış, H., Yenigün, Ö., & Taşkiran, Y. (2011). Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğrencilerin Empatik Becerilerinin Belirlenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 8(2), 936-945.
- Zaybak A, Khorshid L. (2006) Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 22(2), 137-14.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zekioğlu, A., & Tatar, A. (2006). Üniversite Eğitim Gören Futbolcuların Empatik Becerilerinin Kişilik Özellikleri ile Karşılaştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 135-138.
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions. *The Journal Of Psychology*, 137(6), 517-544.

## **EKLER**

### **Teşekkür.....**

Prof. Dr. Doğan KÖKDEMİR ve Prof. Dr. Üstün DÖKMEN hocalarıma geliştirmiş oldukları ölçeklerin kullanımına ilişkin izinlerinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

### **Teşekkür.....**

Aşağıda adı geçen üniversitelerde anketlerin uygulanması esnasında yardımcı olan bütün Akademisyen hocalarıma ve anketin uygulanması esnasında nezaket gösterip anketleri dolduran bütün öğrenci arkadaşlarımıza teşekkürü bir borç bilirim.

Ahi Evran Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Mustafa Kemal Üniversitesi, K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Gümüşhane Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Hitit Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Siirt Üniversitesi, Dicle Üniversitesi

- 1- Yaş:..... 2- Cinsiyet:..... 3-Bölüm:.....Sınıf.....
- 4- Yapmış Olduğunuz Spor branşı: .....
- 5- Tutmuş Olduğunuz Takıma Karşı Bağlılığınız: Fanatik düzey( ) Genel bağlılık ( ) Holiganst düzey( )
- 6- Gelir Düzeyinizi nasıl hissediyorsunuz: Düşük ( ) Orta( ) Yüksek ( ) Çok yüksek ( )
- 7- Şuanda Aktif Spor Yapıyor musunuz: Evet ( ) Hayır ( )
- 8- Anne Eğitim düzeyi: İlkokulu ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Diğerleri ( )
- 9- Baba Eğitim düzeyi: İlkokulu ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Diğerleri ( )

Arş. Gör. Mahmut GÜLLE

## 2. BÖLÜMEMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

Aşağıda bulunan ifadelerin yanındaki boşluklardan sizin için uygun olana “X” işareti koyunuz.

	Beni Hiç Tanımlamıyor	Beni Çok Az Tanımlıyor	Beni Kısmen Tanımlıyor	Beni Oldukça Tanımlıyor	Beni Tamamen Tanımlıyor
1- Çok sayıda dostum var					
2- Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır					
3- Sıklıkla kendimi yalnız hissedirim.					
4- Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar					
5- Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim gibi ilgilendirir					
6- Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim.					
7- İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider					
8- Birisiyle tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevaplar üzerinde yoğunlaşır.					
9- Çevremde çok sevilen bir insanım.					
10- Televizyondaki filmler mutlu sonla bitince rahatlarım					
11- Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.					
12- İnsanların çoğu bencildir.					
13- Sinirli bir insanım.					
14- Genellikle insanlara güvenirim					
15- İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar.					
16- Girişken bir insanım.					
17- Bir yakınımın derdimi anlatmak beni rahatlatır					

18- Genellikle hayatımdan memnunum.					
19- Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatır.					
20- Genellikle keyfim yerindedir.					

<b>3.BÖLÜM -Eleştirel Düşünme Ölçeği</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kısmen Katılmıyorum</b>	<b>Kısmen Katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
Lütfen ifadelerden her birine katılma düzeyinizi, karşılarında bulunan seçeneklerden birisini işaretleyerek belirtiniz. <b>Analoji; İki farklı şey arasındaki benzerlik</b>						
1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.						
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.						
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.						
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.						
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.						
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.						
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.						
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.						
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.						
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.						
11. Ben dâhil herkes kendi çıkarı için tartışır.						
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.						
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.						
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.						
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.						
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.						
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.						
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.						
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.						
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.						
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.						
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.						
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.						
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.						
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.						
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.						
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.						

28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.						
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.						
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.						
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.						
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan biridir.						
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.						
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.						
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.						
36. Benzetmeler ve analojiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.						
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.						
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.						
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.						
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.						
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.						
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.						
43. Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.						
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımım ile tanınırım.						
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.						
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.						
47. Her şey görüldüğü gibidir.						
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceğini kararını bana bırakırlar.						
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.						
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.						
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.						

## **Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri**

**Mahmut GÜLLE**, Hatay Doğumlu olup ilkokulve lise eğitimimi Hatayda tamamlayarak Lisans eğitimime Pamukkale Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde başlayarak Mustafa Kemal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde bitirdim. Yüksek Lisans Eğitimimi ise Sakarya Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı tamamlayarak doktora eğitimi yine Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde devam etirdim. 2012 yılından bu yana Mustafa Kemal Üniverisite, Beden Eğitimi Spor Yüksekokulun da Araştırma Görevlisi olarak görev almaktayım.

İletişim: [mhmtgulle@gmail.com](mailto:mhmtgulle@gmail.com) Hatay - Antakya