

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU İLE FEN FAKÜLTESİNDE ÖĞRENİM
GÖREN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE EMPATİ KURMA
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Mert Mazhar ERDURAN

DANIŞMAN
Doç. Dr. Taner BOZKUŞ

BARTIN-2018

T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ BİLİM DALI

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU İLE FEN FAKÜLTESİNDE
ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE EMPATİ
KURMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2008

HAZIRLAYAN

Mert Mazhar ERDURAN

DANIŞMAN

Doç. Dr. Taner BOZKUŞ

BARTIN-2018

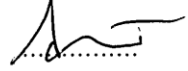
KABUL VE ONAY

Mert Mazhar ERDURAN tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Fen Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 09/07/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Taner BOZKUŞ



Üye : Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül YAPICI



Üye : Dr. Öğretim Üyesi Fatih YAŞARTÜRK



Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Taner BOZKUŞ danışmanlığında hazırlamış olduğum " Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Fen Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

09.10.2018

Mert Mazhar ERDURAN

İMZA



ÖN SÖZ

"Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Fen Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışma, Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu ve Fen Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerini ne kadar sıklıkta ve hangi düzeyde kullandıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Bu çalışmayı hazırlamamda büyük yardımları bulunan, her zaman görüş ve tecrübelerinden faydalandığım danışman hocam Doç. Dr. Taner BOZKUŞ'a, çalışmamın veri analizi ve genel düzenlemelerinde yardım aldığım hocam Öğrt. Gör. Gürkan ELÇİ'ye, desteklerini ve yardımlarını her zaman hissettiğim Caner CENGİZ ve Cansu SELECİLER'e, veri toplama araçları aşamasında bana kolaylık sağlayan Fen Fakültesi Dekan Yardımcısı Doç. Dr. Ali Savaş BÜLBÜL hocamıza ve Bartın Üniversitesi öğretim elemanlarına ayrıca her zaman yanımda olan aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Mert Mazhar ERDURAN

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Fen Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi

Mert Mazhar ERDURAN

Bartın Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Ana Bilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç.Dr. Taner BOZKUŞ

Bartın-2018, Sayfa: XI + 86

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi spor yüksekokulunda ve fen fakültesinde 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 ve fen fakültesinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve empati kurma düzeyleri; ikinci aşamasında, ilişkisel tarama modeline uygun bir şekilde fen fakültesi ile beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile empati kurma düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini, Bartın Üniversitesi'nde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem kısmını 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

ile Fen Fakültesi'nde öğrenim gören tesadüfi küme örneklem yöntemiyle seçilen toplam 673 (n(erkek)=362, n(kadın)=311) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Semerci (2003) tarafından geliştirilen "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" 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. Alt problemlere ilişkin bağımsız değişkenlerle; eleştirel düşünme ve empati kurma düzeyleri parametrik testlerle sınıanmış, 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, öğrencilerin cinsiyet, aktif olarak spor yapma durumu (Fen Fakültesi), kitap okuma alışkanlığı, gelir düzeyi gibi değişkenler dikkate alındığında empatik eğilim toplam puanları açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi üstbiliş, esneklik, sistematiklik alt boyutlarından kitap okuma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma yaşandığı görülürken, fakülte değişkeni açısından eleştirel düşünme eğilimi esneklik alt boyutu puan ortalamasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ek olarak araştırma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda, empatik eğilim ölçeği ortalama puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği alt boyutları arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Eleştirel düşünme, Empatik eğilim, Beden eğitimi ve spor, Fen fakültesi, Öğrenci.

ABSTRACT

Master's Thesis

An Investigation of Critical Thinking and Empathy Levels of the Students at the School of Physical Education and Sports and the Faculty of Science

Mert Mazhar ERDURAN

Bartın University

Institute of Educational Sciences Department of

Physical Education and Sports Teaching

Thesis Advisor: Assoc.Prof. Taner BOZKUŞ

Bartın-2018, Pp: XI + 86

The purpose of this research was to examine the level of critical thinking and empathy of students who attended physical education sports college and science faculty and to show the difference between these two variables. In the research, a method for descriptive and relational scanning aimed at revealing the current situation has been used. The research consists of two phases. In the first phase of the research, the students' attitudes toward critical thinking and empathy levels of students studying at physical education and sport colleges and those studying at the science faculty; In the second phase, the relationship between science faculty and physical education and sports college students' attitudes toward critical thinking and empathy was determined in accordance with the relational screening model. The universe of the research is constituted by the students who attended Bartın University in 2017-2018 academic year. A total of 673 (n (male) = 362, n (female) = 311) were selected by chance cluster sampling method in the Faculty of Physical Education and Sports and Science Faculty in 2017-2018 academic year. The "Personal Information Form" developed by the researcher, the "Critical Thinking Tendency Scale" developed by Semerci (2003) and the Empathic Tendency Scale (EEÖ) developed by Dökmen (1988) were used as data collection tools in the research. In the analysis of the data, the frequency and percentage distributions describing the participants'

personal characteristics were extracted, and the arithmetic mean and standard deviation of the answers given to the scales were calculated and the distributions related to critical thinking tendencies and empathy levels were determined. Independent variables related to sub problems; Critical thinking and empathy levels were tested with parametric tests, t test for binary comparisons, and One-way ANOVA for three or more cluster comparisons. Tukey HSD multiple comparison test was used because of the homogeneity of the variances to determine the source of significant differences found in the ANOVA outcome. The Pearson Moments Multiplication Correlation (r) Coefficient technique was used to reveal the relationship between participants' critical thinking tendencies and empathy levels. The level of significance in the analyzes was taken as 0.05. According to the results of the research, when the variables such as gender, active sporting situation (Science Faculty), book reading habit, income level are taken into account, it is concluded that the empathic tendency leads to significant differentiation in terms of total scores. While the students' tendency to think critically was significantly different from the variables of metacognition, flexibility and systematization, there was a statistically significant difference in the mean of critical thinking tendency and flexibility subscale scores in terms of faculty change. In addition, a statistically significant relationship was found between the mean scores of the empathic tendency scale and the critical thinking tendency scale subscales in positive and low levels in terms of the data obtained from the research group.

Key Words

Critical thinking, Empathic tendency, Physical education and sports, Science faculty, Student.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	II
BEYANNAME.....	II
ÖN SÖZ.....	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	XI

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.1.1. Alt problemler	3
1.2.Araştırmanın Amacı.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi	3
1.4.Sayıtlılar.....	4
1.5.Sınırlılıklar	4
1.6.Tanımlar.....	4

İKİNCİ BÖLÜM: LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Düşünme	6
2.1.1. Düşünme süreçleri.....	7
2.1.2. Eleştirel düşünme	7
2.1.3. Eleştirel düşünme eğilimleri.....	12
2.1.4. Eleştirel düşünme eğitimi.....	13
2.1.5. Eğitim programlarının hedefi olarak eleştirel düşünme	16
2.1.6. Eleştirel düşünme stratejileri.....	18
2.1.7. Beden eğitimi ve sporda eleştirel düşünme.....	20
2.2. Empati	22
2.2.1. Empati eğitimi.....	24
2.2.1.1. Rol oynama tekniği.....	24
2.2.1.2. Modelden öğrenme tekniği.....	24
2.2.1.3. Yaşantısal eğitim tekniği	24

2.2.1.4. Didaktik eğitim tekniği	25
2.2.2. Empatik eğilim	25
2.2.3. Empati ve spor.....	26
2.3. Empati ve Eleştirel Düşünmeyle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	27
2.4. Empati ve Eleştirel Düşünmeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırma Modeli	46
3.2. Katılımcılar	46
3.3. Verilerin Toplanması	47
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	47
3.3.2. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği	47
3.3.3. Empatik eğilim ölçeği	47
3.4. Verilerin Analizi	48
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR	49
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	50
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	54
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	55
4.7. Normal Dağılım Gösterge Tablosu	56
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	57
5.1. Tartışma	57
5.2. Sonuçlar	63
5.3. Öneriler	65
KAYNAKÇA	67
EKLER	82
ÖZGEÇMİŞ.....	86

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo ve Şekil No	Sayfa No
2.1. Eleřtirel dűŐunmenin geleri.....	8
2.1. Eleřtirel dűŐunme eĐilimleri.....	15
2.2. Richard Paul ve arkadaŐları tarafından ortaya konulan eleřtirel dűŐunme stratejileri.....	19
4.1. Araştırma grubundan elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları.....	49
4.2. Araştırma grubundan elde edilen verilerin bölüm değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları.....	50
4.3. Araştırma grubundan elde edilen verilerin spor yapma değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları.....	51
4.4. Fen Fakültesi öğrencilerinden elde edilen verilerin spor yapma değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları.....	53
4.5. Araştırma grubundan elde edilen verilerin kitap okuma değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları.....	54
4.6. Araştırma grubundan elde edilen verilerin yaş ve gelir değişkenine göre ilişkisini belirlemeye yönelik korelasyon analizi sonuçları.....	56
4.7. Araştırma grubundan elde edilen verilerin normal dağılım göstergelerine ilişkin dağılımları.....	56

BÖLÜM I

GİRİŞ

Düşünme; kişinin öğrenme süreci içinde kazandığı kavramlar, kullandığı imgeler, düşünce ve hareketler, sözcük ve terimler gibi simgeler aracılığıyla gerçekleştirilen zihinsel faaliyet; çıkarsama, akıl yürütme, anımsama, kuşku duyma, isteme, hissetme, anlama, kavrama gibi, bilinçli bir biçimde gerçekleştirdiğimiz zihinsel faaliyetlerin herhangi biri; karşılaştırmalar yapma, analiz, sentez, bağlantı kurma ve kavram gibi işlemlerden oluşan zihinsel bir süreçtir.

Eleştirel düşünme, kişilerin amaçlı olarak ve kendi kontrolleri altında yaptıkları, alışılmışın ve kalıpların yinelenmesinin engellendiği, önyargıların, hipotezlerin ve verilen her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yorumlandığı ve farklı yönlerinin, kapsamlarının, anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin sonuca varılarak değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmanın yapıldığı ve son olarak belirli düşüncelere, teorilere ya da davranışlara varılan düşünme şeklidir.

Empati, kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyması, olaylara karşısındaki kişinin bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve fikirlerini tam olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu karşısındakine gönderme sürecine denir (Dökmen, 2002, s. 135). Literatüre bakıldığında empati kavramı farklı yazarlar ve kuramcılar tarafından farklı tanımların yapıldığı, üstelik aynı kuramcıların bu kavrama yükledikleri anlamın da zamanla farklılıklara uğradığı bilinmektedir (Pişkin,1989,s. 775).

1.1. Problem

Eleştirel düşünme ve empati kurmanın temelinde bilgiyi anlamlı ve faydalı bir şekilde kurma ve düzenleme gereklidir. Empati ya da diğer bir deyimle duygudaşlık; bireyin karşısındakinin, bulunduğu olay karşısında göstermiş olduğu davranışı, duyguyu anlaması ve bunu karşısına aktarabilmesidir. En basit ifadeyle, kişinin kendini başka birinin yerine koyabilmesi, empatidir.

Eleştirel düşünmenin, empati kurmayı geliştirebilmesi bilginin kullanışlı ve anlamlı şekilde düzenlenmesiyle gerçekleşebilir (Jonassen, 2000: 27).

Eleştirel düşünmenin üst düzey süreçlerinden öğretim alanında da yararlanmak gerekmektedir. Bu fikirle beraber oluşturulan öğretim programlarında temel hedefler

arasında düşünmeyi öğrenme de girmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009). Kişilerin, bilgiyi kendilerinin üretmesi ve bu bilgileri yorumlaması, gelişim ve üretim için temel koşullardan biri haline gelmeye başlamıştır. Bu nedenden dolayı öğretme ve öğrenme ortamı, eleştirel düşünmeyi geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenler, eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek için önemli etmendir. Bunun nedeni, sınıf içi etkileşimi sağlayanın, araç gereçleri düzenleyenin, uygun yolları kullananın ve bilgi aktarımında düşünme becerisini yönlendirenin öğretmen olduğunun bilinmesidir. En önemlisi, eleştirel düşünmeyi benimsemiş olan eğitimcilerin öğrencileri için analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri önemsemesidir (Şahinel, 2002: 30). Eleştirel düşünmeyi benimseyen eğitimciler, eleştirel düşünmenin öğrencinin bilişsel gelişimlerine fayda sağladığı ve eleştirel düşünmeye yönelik tutumu pozitif yönde etkilediği görüşünde olduğu görülmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 198).

Empati, insanı anlamak, o insanı dışarıdan gözlemlemek, sezgi yolu ile içinde bulunduğu durumu kendimize aitmiş gibi canlandırmaktır (Akt: Şimşek, 1995: 8-9). Disiplinler arası eğitim, empati kurma ve eleştirel düşünme becerisi arasında bağ kurma yetisine sahip olan bireylere fayda sağlamaktadır. Beden eğitimi ve spor ile farklı alanlar arasında köprü görevi görüp yaşayarak öğrenme ile öğrencilerin daha anlamlı ve eğlenceli öğrenmesi ancak disiplinler arası eğitimle mümkündür (Gossett ve Fischer, 2005: 28).

Bir hareket ile ilgili mantıklı ve savunucu karara varabilmek için spor eğitiminde eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme konumundadır (McBride, 1992: 124). Bundan dolayı harekete yönelik etkinlikler ile bilişsel zorluk arasında bağ kurma ihtiyacı, spor eğitimi ortamında eleştirel düşünmeyi son derece önemli kılan bir durum olarak görülmektedir (McBride ve Cleland, 1998: 43).

Spor, günümüzde sosyal düzenin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Büyük toplulukları etkileyen, yön veren ve sürükleyen toplumsal bütünlük olarak kabul görmektedir. Spor, toplulukları bir araya getiren sosyal bir ağ olarak ilgi kaynağı olmaktadır. Sportif faaliyetler bir çok topluluktan insanları bir araya getirmesiyle ve çok güzel ortamların kurulmasında önemli rol oynasa da bu durum kimi zaman sorunlar doğurabilmektedir. Spor ortamında bulunan sporcuların, seyircilerin, idarecilerin ve medyanın kendilerini bilmesi, rakiplerini ve karşılıklı olarak birbirlerini anlamalarından geçmektedir. Bu durumun gerçekleşebilmesi için spor ortamında bulunan bireylerin eleştirel düşünme ve empati kurabilme yeteneklerinin iyi ve yeterli olması gerekmektedir. Sportif ahlak kurallarını içinde barındıran sportif erdemlilik için her şeyden önce insanın karşısındakini anlaması gerekmektedir.

Aynı durum fen fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler için de geçerlidir. Beden eğitimi ve spor yüksek okullarında okuyan öğrenciler kadar olmasa da onların da sporla ilgilenmesi, takip etmesi ve spor yapması bilinen bir gerçektir. Burada öğrenim hayatları boyunca gördükleri dersler ve ilgilendikleri alan arasında ki farklar göz önüne alınmaktadır. Her iki öğrenci grubunun da farklı dersler ve uygulamalar gördüğü bilinmektedir.

Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile empati kurma düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

1.1.1. Alt problemler

Bu çalışmanın alt problemlerine cevap aramak için şu sorular sorulmuştur:

1. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre, empatik eğilim ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında fark var mıdır?
2. Öğrencilerin bölüm değişkenine göre, göre, empatik eğilim ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında fark var mıdır?
3. Öğrencilerin spor yapma değişkenine göre, empatik eğilim ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında fark var mıdır?
4. Fen Fakültesi öğrencilerinin spor yapma değişkenine göre, empatik eğilim ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında fark var mıdır?
5. Öğrencilerin kitap okuma değişkenine göre, empatik eğilim ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında fark var mıdır?
6. Öğrencilerin yaş ve gelir değişkenlerine göre, empatik eğilim ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda öğrenim gören öğrenciler ile Fen Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesidir.

1.3.Araştırmanın Önemi

İlgili literatürde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve Fen Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati kurma eğilimlerine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmaması mevcut araştırmanın literatüre katkı sağlayacağını göstermektedir.

1.4.Sayıtlar

Anketi cevaplandıran öğrencilerin görüşlerini içtenlikle yansıtacağı varsayılmıştır. Kullanılan ölçüm araçlarının örneklem grubu üzerinde istenilen kavramları ölçeceği varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıklarını; Bartın Üniversitesi'nin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve Fen Fakültesinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

1.6.Tanımlar

Düşünme: İnsan zihninin özgür ve kendine ait durumuna düşünce denir. Bir başka deyişle kıyaslama yapan, ayıran ve birleştiren, bağlantı kuran ve şekil veren durumdur (Semerci 2000: 23).

Eleştirel düşünme: Kişinin kendisinin ve başkalarının düşüncelerini, fikirlerini anlaması, sunması ve bu yeteneklerini daha da iyi duruma getirebilmek için gerçekleştirilen düzenli, işlevsel ve etkin sürece eleştirel düşünme denir (Chaffe, 1994; akt. Kökdemir, 2003).

Empati: Bireyin kendisini karşısında bulunan bireyin yerine koyması, olay ve durumlara karşı kişinin bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu durumunu ve fikirlerini tam olarak algılaması, hissetmesi ve ortaya çıkan bu durumu karşındakine gönderme sürecine empati denir (Dökmen, 2002, s. 135).

Gerçeği-doğruyu arama: Etkili bilginin bulunması için istekli olunması, cesaretli olunması, devamlı soru sorulması veya kişinin daha önceden olan bilgilerini sorgulamaya çalışmasıdır. Gerçeğin peşinde olan kişinin savunduğu görüşlerin değişime uğramasına sebep olacak olsa bile yeni oluşacak olan düşünceye gerçekçi olarak özen göstermesi gerekmektedir (Facione ve diğerleri, 2010: 10).

Açık fikirlilik: Sahip olunan görüşler arasında farklılıklar olsa bile sabırlı ve hoşgörülü şekilde dinlenmeli, öte yandan ön yargılı olunmamalı ve buna göre hareket edilmelidir. Farklı milletleri bir arada toplayan ve çok kültürü olan bir toplumda yaşamlarının süren insanlar için başkalarının yaşamlarına, inançlarına, kendilerini ifade ediş biçimlerine ve görüşlerine saygılı olmak gerekmektedir (Facione ve diğerleri, 2010: 12).

Analitiklik: Sorgulama yapan beyin analitik düşünme özelliğine sahiptir. Analitik düşünebilme becerisi olan bireyler, olayları ya da fikirler sonucunda oluşabilecek olayları

tahmin etmek için istekli olurlar. Karmaşık ve zorlu sorunlar karşısında belli stratejilere bağlı kalmak yerine sorgulama yaparlar (Facione 2010: 53).

Sistematiklik: Sorgulama konu kapsamında bakıldığında düzenli, tertipli, dikkatli ve organize olunması olarak ifade etmek mümkündür. Organize olmak sistematik olmayı temsil edebilmektedir. Sorunun hangi konu üzerine olduğu dikkate alınmaksızın sorunun çözülmesi ve belli kararların alınmasına yaklaşmayı sağlayan mantıklı yaklaşım sistemi, sistematik olmak demektir (Facione ve diğerleri, 2010: 11).

Eleştirel düşünmede kendine güven: Kişinin akıl yürütme yaparken kendisinin vermiş olduğu kararların sağlam olması ve kabul edilebilir olması durumudur. Kişinin kendine güvenmesi, mantıksal çerçevede olgunlaşmış olması ve gelişmesi eleştirel düşünmeyle olur. Zihinsel gelişim esnasında kişinin rahat olması kendine güvenini artırır veya kişinin güveninin azalması kişiyi daha da yukarı taşıyan uyaran görevi görecektir (Facione ve diğerleri, 2010: 12).

Meraklılık: Yeniliği destekleyen bakış açısı kişide merak uyandırmak, genelde belli olmayan bilginin ya da becerinin öğrenilmesi için çaba sarfedilmesi demektir. Meraklılık kişide kendisinde eksik gördüğü ve öğrenmek istediği şeyler hakkında bilgi toplaması anlamına gelmektedir (Facione 2010: 54).

Bilişsel olgunluk: Bir durumla ilgili karara varırken mantıklı olarak sonuç aramak ve bilişsel düzeyde sorgulama yapıp iyi ve kötü durumların ayırt edilmesi, mantıklı bir şekilde karar vermektir. Kişinin duyguları ve zihninden yararlanılarak bilişsel yetkinlik çerçevesinde alınan kararların hepsidir (Facione 2010: 53).

BÖLÜM II

LİTERATÜR İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Düşünme

İnsan zihninin özgür ve kendine ait durumuna düşünce denir. Bir başka deyişle kıyaslama yapan, ayıran ve birleştiren, bağlantı kuran ve şekil veren durumdur (Semerci 2000: 23). Düşünme, insan çabasını belli bir amaca veya sonuca yöneltir. İnsana yeteri kadar bilgi depolamadan hatalı kararlar vermek yerine sistemli ve düzenli bir biçimde toplanmış bilgiler yardımıyla yön vermeyi sağlamaktadır.

Kavram ve olay arasında köprü kuran ve sonuca varan, problem çözen, olayı araştıran ve eleştiren zihinsel sürece düşünme denir (Yücelis, 2003; Aybek, 2006). Bilginin erişilmesinin kolaylığı ile sorunların daha kolay çözülmesini sağlayan düşünmenin önemli bir kısmını eleştirel düşünme oluşturmaktadır (Semerci, 2000).

İrdeleme ve isteme anlamı olan ve birbirleriyle ayrılmayan, çoğu vakit birbirlerini tamamlamalarına düşünme denir. Belirli bir yönde düşünmek ve bunun sonucunda davranabilmektir (Aron 1969: 272).

Aristoteles'e göre kişiden kişiye göre değişen, bağımsız olan, kendine özgü olan ve insanları hayvanlardan farklı kılan en önemli özellik, düşünme eylemidir. Kişinin karşılaştırma yapabilmesi, ayırt edebilmesi, birleştirebilmesi ve aralarında bağ kurabilmesiyle birlikte doğru düşünebilmesini belirleyen bilim mantığına düşünme denir (Berber ve diğerleri, 2002: 49).

Kişinin içinde bulunduğu durumu anlaması için yaptığı zihinsel ve etkin sürece düşünme denir (Cüceloğlu, 2009: 244). Uyarıcının vermiş olduğu tepkinin sonucunda kişide oluşan tepki ile ulaşılan yansımaya düşünme denir (Morgan ve diğerleri, 1986: 144).

Düşünme becerisine dair yapılan tanımlara bakıldığında bazı ortak noktaların olduğu görülmektedir. Bu ortak noktalar, karar verme ve problem çözme olarak dikkat çekmektedir. Bunların yanında karar verme ve problem çözme süreçlerini yaşadından sonra bilgi işlenerek yaşanan sorulara çözüm bulma yada bir ürün ortaya çıkarma becerisi kendini gösterir. Dışarıdan alınan uyarıcıların beyinde işlenerek enerjiye dönüştürme işlevine denir. Bu durum bilgisayarın bilgiyi işlemesine benzetilmektedir. Bilgisayarın bilgiyi algılamasını ve bilgiyi işlemesini insanın düşünme süreci olarak tanımlayabilmek mümkündür (Gençdoğan 2001: 230). Fakat, düşünme tanımlarına bakıldığında günümüz

dünyasında kabul görülmesi daha fazla olan tanımların odak noktası düşünmenin bilgiyi işlemeye yönelik zihinsel bir süreç olmasıdır.

Düşünmenin sosyal bir yönünün olduğu insanların toplumda birbirleriyle sürekli etkileşim içinde olmasından, sosyal çevrede yaşamalarından ve toplumun normlarından etkilenmelerinden dolayı söylenebilmektedir. Düşüncenin duyuşsal yönünü ise sahip oldukları inançlar, duygular, değerler ve tutumlar oluşturmaktadır. İnsan hareketlerini göz önüne alınırsa düşünmenin psikomotor sürecinden bahsedilebilir (Güzel 2005: 45).

2.1.1. Düşünme süreçleri

Benjamin Bloom 1956' da altı seviyeden oluşan hiyerarşik bir tablo hazırlamıştır. Ancak günümüzde Dünya artık Bloom'un Taksonomisinin 1956'da yansıtmış olduğundan çok daha fazla bilgiye erişim sağlayıp bu bilgileri öğrendi. Artık öğrencinin nasıl öğrendiği veya öğretmenin nasıl öğrettiği konusu daha açık bir şekilde incelenebiliyor. Öğretme ve öğrenmenin düşünmeden daha fazlasını kapsadığı gerçeğini kabul etmeliyiz. Düşünme süreci hakkında literatürde birçok çalışma ve kuramsal modeller bulunmaktadır.

Marzona ve diğerlerine göre (1988:32) : Başlıca sekiz düşünme süreci bulunmaktadır.

Bunlar:

- Problem çözme,
- Kavram oluşturma,
- Araştırma,
- Karar verme,
- Müzakere,
- Birleştirme,
- Kavrama,
- Kural oluşturmadır.

Düşünme süreçlerinde en etkin kullanılması gereken temel düşünme alanları; eleştirel düşünme, görüşleri açıklığa kavuşturma, yaratıcı düşünme ve anlamadır (Swartz ve Perkins, 1990).

2.1.2. Eleştirel düşünme

Kişinin kendisinin ve başkalarının düşüncelerini, fikirlerini anlaması, sunması ve bu yeteneklerini daha da iyi duruma getirebilmek için gerçekleştirilen düzenli, işlevsel ve etkin sürece eleştirel düşünme denir (Chaffe, 1994; akt. Kökdemir, 2003). Facione'ye göre ise eleştirel düşünme; yorumların, analizlerin, değerlendirmelerin ve çıkarımların yanında

ölçütlerin, kavramların, delillerin, bağlamın ve yöntemlerin açıklanması sonucunda bir amaç doğrultusunda karar vermek ve yargıda bulunmak olarak tanımlanmıştır (Özdemir, 2005a). Diğer yandan eleştirel düşünme, kişinin bağımsız, mantıksal ve açık düşünebilmesi diye tanımlanmakta ve bu kavramın münakaşa ve sürekli olumsuz eleştiride bulunma anlamları bulunmamaktadır (Külahçı 1995).

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

1910'da Dewey'in yapmış olduğu çalışmalar, çağdaş eleştirel düşünme akımının başlangıcı sayılabilir. 1970'li yıllarda ilk defa Perry tarafından eleştirel düşünmenin güncel yaşamda işlevsel olarak kullanılması gerçekleşmiştir. Ardından modern halini Paul (1985b) tarafından almıştır (Akınoğlu ve diğerleri, 2005: 216).

Yapılan tanımlardan yola çıkarak eleştirel düşünmenin öğeleri şu şekilde belirtilmiştir (Güzel, 2005: 47).

Tablo 2.1: Eleştirel düşünmenin öğeleri

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

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

fikirlerindeki çelişkileri fark etmesi ve bunları yok etmesi tutarlılık boyutudur. Eleştirel düşünmeyi uygulayan bir bireyin düşüncelerini başka bir birey üzerinde uygulayabilmesi uygulanabilme boyutudur. Yine eleştirel düşünmeyi kullanan bir bireyin düşüncelerini etkili aynı zamanda açık bir şekilde ifade edebilmesi iletişim kurabilme boyutudur. Eleştirel düşünen bireyin düşünceleri arasında bağ kurabilmesi birleştirme boyutudur (Demirel, 1999).

Bireyin ne yapacağına, neye inanacağına karar vermesini sağlayacak olan gerçekçi ve mantıklı düşünmeye eleştirel düşünme denir (Ennis, 1987: 9-26). Düşüncelerin kesinlik kazanması, bilginin doğruluğunun sınanması, sonucunda değerlendirmede bulunması ve problemin çözülmesi gibi beceriler eleştirel düşünmenin bileşenleridir. Öte yandan da karşıdakinin düşüncelerine saygılı olmak, farklı bakış açısıyla yaklaşmak, doğru bilgiyi bulmak, açık fikirli olmak ve olaylara bütün olarak bakmakta eleştirel düşünme için gerekli olan unsurlardır (Beyer ve Pasnak, 1993: 99).

Eğitimin ilk amacı insanlara düşünceyi öğretmektir (Dewey 1933: 70-89). Dewey'in bebeklik döneminin düşünme sürecini etkilediğini atlamış olduğunu belirtmiştir (Halpern, 2003: 452). Eleştirel düşünme üzerine yaptığı tanımlarda üst bilişsel mekanizmalara özellikle vurgu yapan Halpern eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesinde dört model önermiştir:

- Açık bir biçimde eleştirel düşünme becerisini sergilemek,
- İstek gerektiren düşünme ve öğrenme süreci geliştirmek,
- Dönüştürebilecek ve süreklilik arz edecek öğrenme aktiviteleri içinde olmak,
- Davranışı sergileme ve dönüştürme biçimini üst biliş mekanizmalarının kontrolüne dayalı olarak kontrol etmek (Halpern, 2003: 455).

Ennis, eleştirel düşünme becerilerini 12 madde altında ifade etmiştir:

- Soruya yoğunlaşmak,
- Argüman, delil, kanıt vb çözümlenmek,
- Soruları formülleme ve çözümlenmek,
- Kaynakların geçerlilik ve güvenilirliğini değerlendirmek,
- Gözlem raporlarının değerlendirilmesini yapmak,
- Sonuçları ortaya koymak ve değerlendirmeye almak,
- Tümevarımları ortaya koymak ve değerlendirmeye almak,
- Değere ilişkin yargıların formülleştirilmek ve değerlendirmeye almak,
- Terimleri tanımlamak ve değerlendirmek,

- Ortaya atılan hipotezi değerlendirmek,
- Ortaya çıkan eylemde karar sürecine ilişkin aşamalara uymak,
- Farklı bireyler ile iletişim kurabilmek (Ennis, 1987: 9-26)

Öte yandan Halpern eleştirel düşünmeye karşı tutumun öneminin üzerinde durmuştur. Eleştirel düşünme yeteneğinin tutumuna ve özelliklerine ilişkin belirttiğı 6 madde şu şekildedir:

Planlamada isteklilik: Bir soruya cevap bulmadan veya bir problemi çözmeye başlamadan önce belli bir plan yapmak gerekir.

Esneklik: Sonuca yönelik seçenekleri göz önünde bulundurmak, başka seçeneklere karşı açık olmak gerekir.

Israr: İyi bir düşünme ancak belirsizlikler ve zorluklar karşısında vazgeçmemekle mümkündür.

Öz-düzeltilmede isteklilik: Hataların kabul edilmesi, nerede ve neden hata yapıldığının farkına varılması gerekmektedir.

Yürütücü biliş becerisinde yeterlik: Eleştirel düşünmek, düşünme sürecini iyi değerlendirmeyi gerektirmektedir.

Görüş birliğine varma çabası: Görüş netliğine ve birliğine sahip olmak üst düzey iletişim becerilerini ve uzlaşma yollarını bulmada görüş birliği olmasını sağlamaktadır (Halpern, 1998: 450).

Eleştirel düşünme yalnızca iyi düşünmeyi değil tarafsız düşünmeyi de kapsamaktadır. İnsanın tarafsız düşünme şekline eleştirel düşünme denir. Paul ve diğerleri ise eleştirel düşünmeyi yansız düşünme olarak tanımlamışlardır. Eleştirel ve yansız düşünenler için gerekli olan bazı tutumları şöyle belirtmişlerdir:

- Kişi kendisini ilgilendiren kararları alırken düşünme mekanizmasına önem vermelidir. Karşısındakinin ne düşündüğünü bilmek için dinlemesi gereklidir fakat kendisinin neyi nasıl yapacağına karar verirken kendi düşünme sistemini kullanacaktır.
- Kişi almış olduğı kararı dile getirirken öncelikli olarak karşısındakinin ne düşündüğünü anlar ve ona göre kendi fikrini belirtir. Unutulmaması gereken bir diğer durum ise herkes ilk olarak kendi fikrini ortaya koyar ama karşısındakinin fikrine de inanması gerekecektir.
- Aynı fikirde olan kişilerin bakış açısı ile olaylara bakmak gerekmektedir. Aynı fikirde olmadığı durumlar olduğundaysa karşısındakinin fikrini paylaşabilmek için ortak yollar bulması gerekecektir.

- Kişinin üzüntü veya öfkeye katıldığı durumlarda buna sebep olan şeyi bulması ve bu duruma neden olan bakış açısını değiştirdiğinde bu durumdan kurtulacağını bilmesi gerekir.
- Doğru olduğundan emin olamadığı konulardan bahsetmeyen kişi insanların söylediği bazı şeylerin doğru olmadığını bildiği gibi bazen televizyon ve kitapların da doğru söylemediğini bilir. Bundan dolayı sürekli olarak kendi bilgilerini sorgulaması gerekir.
- Kişinin arkadaşlarının kabul etmediği bir düşünce olsa da doğru olduğuna inandığı konu hakkında konuşurken dahi yumuşak dilli olması ve kendi düşüncesinden sapmamaya dikkat etmesi gerekir.
- Kişi inandığı şeyleri hayata geçirmekte sorun yaşayacaksa ona inandığını söylemek doğru olmayacaktır.
- Mantıklı düşünerek, deliller arayarak ve sağlam sebepler bularak problemler kolayca çözülebilir.
- Bazı durumlar benzer olabilir. Bir yerde yolu kaybetmek bazen hayatın içinde kaybolmaya benzer. Bu durumlarda bir haritaya ihtiyaç duyulmaktadır.
- Düşünülen şeyi ortaya koymak zaman gerektirebilir. Bu durumda insanların ne düşündüklerini dinlemek, anlamak gereklidir. Çünkü düşünceler paylaşıldıkça çoğalır.
- Kişilerin düşüncelerini aktarması için açık ve net olması gerekmektedir. Karşısında bulunan insanlardan gelecek sorulara karşı hazırlıklı olmak gerekir.
- Kişiler bazen anlamını bilmediği kelimeleri biliyormuş gibi sanabilirler.
- Bir olayın iyi ya da kötü olduğuna dair yaptığımız yorumlarda bir sisteme ihtiyacımız vardır. Çünkü bu yoruma nasıl ulaştığımıza dair sağlam verilere ihtiyaç duyulmaktadır.
- Medyadan, kitaplardan, insanlardan pek çok şey öğrenilir ama bu bilgileri insan kendi isteği doğrultusunda mı öğrenir? Bu durumda sorgulama ihtiyacı doğar. Öğrenilen bilgi doğru mu yoksa değil mi sorularını yöneltme gereği duyar.
- Problemlerle başa çıkmanın önemli kısmı farklı çözüm yollarıyla aynı sonuç yoluna ulaşmaktır.
- Okurken dedektif gibi davranmak gerekir. Ne anlatılmak istendiğini anlamak çok önemlidir.
- Farklı konular üzerinde çalışırken önceden edinilen bilgilerin işe yarayıp yaramayacağına dikkat etmek gerekir.
- Fazlaca ve çeşitli sorular sorularak daha kaliteli bilgiler edinilebileceği ve farklı araştırmalar yapılabileceği bilinmektedir.
- Bir konuda bilgi öğrenirken farklı insanlarla etkileşimde bulunmak her zaman faydalıdır.

- İnanılan ama çoğu zaman yapılmayan pek çok durum vardır. Her birey eşit durumdadır ama herkese eşit şartlar tanınmaz. Durumlar daha iyi şekilde analiz etmekle beraber savunulan düşünce açıkça ortaya çıkmış olacaktır.
- Bazen yapılan açıklamaları desteklemek adına akılda özel sözcükler olabilir.
- Farklılık gösteren durumların bazen birbirini anımsattığını görmek önemlidir. Bu durumların hem benzer hem de farklı olduklarını görmek önem arz etmektedir.
- Birey kaliteli düşünebilmek için kendisine fırsat oluşturmali ve düşünme fırsatı bulamadığı durumlarda dikkatli olmalıdır. Böyle durumla sık sık karşılaşabilir. Bu sebepten dolayı mühim olan detayları kaçırmamaya özen gösterilmelidir.
- Bir durumun doğruluğunu onaylarken konu ile bağlantısına ve bir noktaya odaklanıp başka konu üzerine düşünmemeye dikkat edilmelidir.
- Bazı durumların doğru olmadığını bildiğimizde bu durum hakkında detaylı olarak düşünülmelidir. Böylece çok yönlü düşünülmüş olur ve bu durum farklı bakış açısı kazanmada önemi rol oynar.
- Konuşurken, dinlerken, yazarken ve okurken karşımızda olan durumdan bilgiler elde edilmeye çalışılmalıdır.
- Birey ne istediğini bilmeli ve ona göre karar vermelidir.
- Bir durum oluşurken ardından başka bir olay doğabilir. Bireyin yapmış olduğu hareketlerin neye neden olabileceğini bilmesi büyük önem taşımaktadır (Paul ve diğerleri 1990: 68).

2.1.3. Eleştirel düşünme eğilimleri

Bireyin belli becerilerinin olması bu becerilerini uygun ortamlarda kullanabilmesi demek değildir. Bu konuda yapılan çalışmalar sonucunda gerekli eğilime sahip olmayan kişilerin sahip olduğu düşünme becerilerini yerine getirmekte yeterli kalmadıkları görülmektedir (Tishman, Jay ve Perkins, 1992; Wendy, 1992). Bireyin iyi düşünme yetisine sahip bir kişi olmasını sağlayan şey bilişsel beceriler veya yeteneklerden çok, araştırma yapmaya, risk almaktan kaçınmamaya ve bireyin eleştirel düşünmeye olan eğiliminden kaynaklanır. Kişilerin eleştirel düşünme yetilerine sahip olmalarına rağmen bu yetileri gerekli olduğu gibi kullanamadıkları 1992 yılında APA çalışmalarında da desteklenmiştir (Facione, 1990). Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kullandıklarını ortaya çıkarmaya yarayan yedi özelliğini " özgüven sahibi, açık görüşlü, çözümleyici, meraklı ve sistematik olma, doğruyu arama, entelektüel olgunluk, " şeklinde listelemiştir (Branch, 2000).

Ne yapılacağı ve neye inanılacağı konusunda karar vermeye odaklı yansıtıcı ve mantıksal düşünmeye eleştirel düşünme denir (Ennis, 1985). Eleştirel düşünmeyi eğilimlerin ve yeteneklerin oluşturduğunu belirten Ennis, düşünme eğilimlerini;

- Sorun ya da tezin açık ifadesinin aranması.
- Nedenlerin aranması.
- Bilgilendirmenin iyi yapılması.
- Kaynakların güvenilir olması ve kullanılmış olan kaynakların belirtilmesi.
- Durumun bütün olarak göz önüne alınması.
- Ana noktaya bağlı kalınmaya çalışılması.
- Asıl sorunun akılda tutulmaya çalışılması.
- Farklı seçeneklerin aranması.
- Fikir beyanında açık ve net olunması.
 - o Başka bireylerin görüşlerinin dikkate alınması
 - o Neden ve kanıtların yeterli görülmediği durumlarda kararın ertelenmesi
- Neden ve kanıtların yeterli görüldüğü durumlarda kararın alınmasına yönelik davranışta bulunulması.
- Konunun izin verdiği ölçüde netlik aranması.
- Karmaşık olan bütünün parçalarının düzenli olarak ele alınması.
- Karşıdaki bireylerin bilgilerine, duygularına ve kültür düzeylerine duyarlı olunması (Ennis, 1985: 54)

olarak sıralamıştır. Bu eğilimler, konu hakkında yapılan değerlendirmeleri özetler konumdadır.

2.1.4. Eleştirel düşünme eğitimi

Sınıf ortamında eleştirel düşünmenin önemini yansıtan, bunu aşıl原因an öğretmenlerin öğrencilerinin bilişsel gelişimlerinde önemli ilerlemelerin olduğu ve eleştirel düşünmeye karşı tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Bu öğretmenler derslerinde eleştirel düşünme becerisini kullandıkları için öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine etkin olarak katıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünmenin konu alanına bağlı olarak öğretildiği durumlarda öğrencilerin derste öğrendiği benzer konularda ve ders dışında olan benzer durumlarda kullanılmasının sağlanmasında etkili bir araç olduğu görülmektedir (Patrick, 1986). Çünkü, herhangi bir konudan ayrı olarak ve yalnızca eleştirel düşünme üzerine yoğunlaştırılmış eğitimler, eleştirel düşünme becerisini kazanmada yeterli değildir. Eleştirel düşünmenin en iyi biçimde öğrenilmesi için konu alanlarıyla bağ kurulması gerekmektedir

(Huitt, 1998). Huitt ek olarak eleştirel düşünmenin kazanılabilmesi için bir eleştirel düşünme kursunun yetmeyeceğini, öğrencilerin kazanmış oldukları eleştirel düşünme becerisini kullanmadıklarında bu beceriyi yitirebileceklerini bu yüzden tüm düzeydeki öğretim programlarında eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik çalışmalara yer verilmesi gerektiğini desteklemektedir.

Diğer yandan karmaşık yapıya sahip olan bilişsel etkinlik, eleştirel düşünmenin öğretilmesi için sadece bir öğretim yaklaşımı bu becerinin öğretimi için yeterli değildir. Eleştirel düşünme becerisi öğrencilere ilk kez karşılaştıklarında doğrudan öğretilbilir fakat bu doğrudan öğretim de bu becerinin kazanılması için yeterli değildir. (Huitt, 1998) Bu aşamada eleştirel düşünme öğretiminde sadece öğretmenin açıklama yapması ile nasıl yapılacağına dair yöntemleri anlatılmasının etkili bir yol olmayacağını unutmamak gerekmektedir (Stenberg, 1987). Çünkü, becerinin nasıl yapılması gerektiğini anlatan öğretmen zaten bu işlemi öğrencisinin yerine yapmış olmaktadır. Bunun yerine öğrencilerin hayatlarında karşılaşmış oldukları ve karşılaşacakları olaylarda çözümlene yapabilmeleri için öğretmen tarafından yönlendirilmeli ve alıştırmaları sağlanmalıdır.

Eleştirel düşünme öğretiminde kullanılacak olan yöntemler üzerinde incelemeler yapan Potts, birkaç öneride bulunmaktadır. Potts'un "Eleştirel Düşünme Öğretimi İçin Yöntemler" adlı çalışmasında sunmuş olduğu öneriler " öğrencilere açık uçlu sorular sorma, problemlerin farklı çözüm yollarını isteme, öğrencilerin problem çözerken verilen bilginin gerekliliğini ve uygunluğunu araştırmalarını sağlama, bilgiler arasındaki analogileri buldurma, öğrencilerden kazandıkları becerileri farklı durumlarda kullanmalarını isteme, öğrenciler arası iletişimi ve etkileşimi artırma ve soruları yanıtlamaları için öğrencilere yeterince zaman tanıma " (Potts, 1994) şeklinde özetlenebilir.

Kişi, mantığın gücüne inanan veya önemini göz ardı eden, incelikli karar veren veya özensiz ve baştan savma karar veren, hoşgörülü veya hoşgörüsüz olan, sistemli bir biçimde veya gelişigüzel iş yapan, önyargılı veya doğrunun peşinden giden, farklı konular öğrenmeye ilgi duyan veya farklı konuya karşı ilgi duymayan, bilgi edinmeye meraksız olan, muhtemel sonuçları göz önüne alan veya bunlara dikkat etmemeye meyilli olabilmektedir (Facione ve Facione, 1992).

Facione, Facione ve Giancarlo (2000) tarafından ortaya konmuş olan eleştirel düşünme eğilimlerinin gösterildiği beceriler, Şekil 2.1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.1: Eleştirel düşünme eğilimleri (Facione ve diğ., 2000)

Delphi projesinin sonuna gelindiğinde belli fikir üzerinden hareketle eleştirel düşünme eğimini şöyle sınıflamışlardır:

Gerçeği-doğruyu arama: Etkili bilginin bulunması için istekli olunması, cesaretli olunması, devamlı soru sorulması veya kişinin daha önceden olan bilgilerini sorgulamaya çalışmasıdır. Gerçeğin peşinde olan kişinin savunduğu görüşlerin değişime uğramasına sebep olacak olsa bile yeni oluşacak olan düşünceye gerçekçi olarak özen göstermesi gerekmektedir (Facione ve diğerleri, 2010: 10).

Açık fikirlilik: Sahip olunan görüşler arasında farklılıklar olsa bile sabırlı ve hoşgörülü şekilde dinlenmeli, öte yandan ön yargılı olunmamalı ve buna göre hareket edilmelidir. Farklı milletleri bir arada toplayan ve çok kültürü olan bir toplumda yaşamlarının süren insanlar için başkalarının yaşamlarına, inançlarına, kendilerini ifade ediş biçimlerine ve görüşlerine saygılı olmak gerekmektedir (Facione ve diğerleri, 2010: 12).

Analitiklik: Sorgulama yapan beyin analitik düşünme özelliğine sahiptir. Analitik düşünebilme becerisi olan bireyler, olayları ya da fikirler sonucunda oluşabilecek olayları tahmin etmek için istekli olurlar. Karmaşık ve zorlu sorunlar karşısında belli stratejilere bağlı kalmak yerine sorgulama yaparlar (Facione 2010: 53).

Sistematiklik: Sorgulama konu kapsamında bakıldığında düzenli, tertipli, dikkatli ve organize olunması olarak ifade etmek mümkündür. Organize olmak sistematik olmayı temsil edebilmektedir. Sorunun hangi konu üzerine olduğu dikkate alınmaksızın sorunun çözülmesi ve belli kararların alınmasına yaklaşmayı sağlayan mantıklı yaklaşım sistemi, sistematik olmak demektir (Facione ve diğerleri, 2010: 11).

Eleştirel düşünmede kendine güven: Kişinin akıl yürütme yaparken kendisinin vermiş olduğu kararların sağlam olması ve kabul edilebilir olması durumudur. Kişinin kendine güvenmesi, mantıksal çerçevede olgunlaşmış olması ve gelişmesi eleştirel düşünmeyle olur. Zihinsel gelişim esnasında kişinin rahat olması kendine güvenini artırır veya kişinin güveninin azalması kişiyi daha da ileri taşıyan bir uyarıcı görevi görecektir (Facione ve diğerleri, 2010: 12).

Meraklılık: Yeniliği destekleyen bakış açısı kişide merak uyandırmak, genelde belli olmayan bilginin veya becerinin öğrenilmesi için çaba sarfedilmesi demektir. Meraklılık kişide kendisinde eksik gördüğü ve öğrenmek istediği şeyler hakkında bilgi toplaması anlamına gelmektedir (Facione 2010: 54).

Bilişsel olgunluk: Bir durumla ilgili karara varırken mantıklı olarak sonuç aramak ve bilişsel düzeyde sorgulama yapıp iyi ve kötü durumların ayırt edilmesi, mantıklı bir şekilde karar vermektir. Kişinin duyguları ve zihninden yararlanılarak bilişsel yetkinlik çerçevesinde alınan kararların hepsidir (Facione 2010: 53).

Tüm bunlara ilave olarak öğrencilerin bazı bilişsel yetilerin olması bunları yaşamlarında etkili olarak kullanabilmeleri anlamına gelmemektedir. Bunu yapabilmeleri için eğitim hayatlarında sahip oldukları yetileri temel alan çalışmaların yapılmış olması ile konu alanında uzman olan kişilerden eğitim almaları gerekmektedir.

2.1.5. Eğitim programlarının hedefi olarak eleştirel düşünme

Eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimleri ve düşünme becerileri kavramları incelendiğinde eğitim programlarına da değinmek gerekmektedir. Bu kavramların eğitim programlarında olan yeri bu kavramlara ve dolayısıyla yukarına belirtilmiş olan özelliklere sahip kişilerin yetiştirilmelerine verilmesi gereken önemin anlamak açısından büyük öneme sahiptir.

Eleştirel düşünme, bilgi fazlalığının ve insanı ikna etmeye çalışan kişilerin var olduğu dünyaya karşı bir savunma türüdür (Epstein, 1999). Eleştirel düşünme becerisi sayesinde birey düşünceler ve kanıtlanmamış iddialar arasında bocalamaz. Gerçeğe ulaşmaya yönelik eleştiri yapmak ve sorgulama yapmak bireyin bilişsel gelişimi için önemlidir.

Eleştirel düşünmeye demokrasi ve toplumsal özgürlük açısından bakıldığında totaliter toplumların kabul gördüğü genel düşüncelere karşı eleştiri yapılmasına izin verilmemektedir. Oysa demokratik bir toplumda bulunan okullarda eleştiri yapmanın ve sorgulamanın özendirilmesi gerekmektedir (Patrick, 1986). Bu kısım ele alınarak bakıldığında eleştirel düşünmenin toplumların özgürleşmesine ve demokratik yönetimlerin gelişmişliğinin artmasına fayda sağladığı görülmektedir.

Eğitim programlarının amacı bakımından bakıldığında Türkiye'de eleştirel düşünmeyle ilgili yapılan çalışma sayısının oldukça az olduğu fakat son yıllarda bu konuya olan ilginin daha da artmasıyla birlikte çalışma sayılarında artış görülmektedir. Örnek olarak Akınoğlu'nun (2001) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmada eleştirel düşünme becerilerini temel alan bir Fen Bilgisi öğretimi sonucunda öğrencilerin Fen Bilgisi dersine karşı olan tutumları genel anlayıştan daha iyi düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Gelen (1999), ilkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmenlerin soru sorma, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve karar verme becerilerini kazandırmaya yönelik olan yeterliklerini incelemiş ve öğretmenlerin kendilerini yeterli bulduklarını ifade etmelerine karşın yapılan gözlemlerde yeterli bulunamamakla beraber öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilere bilgi düzeyinde sorular yönelttikleri sonucuna varmıştır. Eleştirel düşünme eğitimine ders kitaplarının katkılarını inceleyen Munzur (1999) ise eleştirel düşünmek, problem çözmek ve yaratıcı düşünmek için ders kitaplarının yeterli olmadığı sonucuna varmıştır.

Yurt dışında yapılan eleştirel düşünmeyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde eleştirel düşünmenin akademik başarıya olan etkisini incelemeye yönelik araştırmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu araştırmalar sonucunda akademik başarıyı eleştirel düşünmenin olumlu olarak etkilemiş olduğu (Ip, Lee, Lee, Chau, Wootton ve Chang, 2000; Adams ve diğerleri, 1999) sonucuna ulaşılmış olunmasına rağmen çelişkili sonuçların bulunduğu araştırmalar da (Facione ve Facione, 1997) görülmüştür. Öte yandan öğrenmenin daha bilinçli olmasını sağladığı düşünülen eleştirel düşünmenin, öğrencilerin vermiş olduğu cevapların niteliğini arttırdığı gibi bulgulara da ulaşılmıştır. Düşünme eğilimlerinde cinsiyet arasındaki farklılıkların incelendiği araştırma kadın üniversite öğrencilerinin bilişsel olgunluk ve açık fikirli olmaya erkek öğrenciler göre daha yatkın oldukları, erkek öğrencilerinde kadın öğrencilere göre daha yüksek çözümleyici düşünme eğilimlerinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Facione, Giancarlo, Facione ve Gainen, 1995).

Günümüzde eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin yaşadığı toplumda açık görüşlü olması, eleştirel ve bilimsel düşünebilmesi, sorunlara çözüm getirebilmesi ve doğru kararlar verebilmesi önemlidir. Bilgi üretimi süreci için gerekli bir güç olan eleştirel düşünme konusunda eğitim programları gerekli alt yapıya sahip değildir. Ayrıca, eleştirel düşünmenin akademik başarıya katkılarının olduğu araştırmalarla desteklenmiş olmasına rağmen Türkiye'de hem eğitimciler hem de ders kitaplarının bu konuya katkısının pek iç açıcı olmadığı araştırmalar sonucunda görülmektedir.

2.1.6. Eleştirel düşünme stratejileri

Kişide bağımsız düşünme gücünü ortaya çıkarma hedefi olan stratejiler, duyuşsal stratejilerdir. Bilişsel stratejilerde yer alan makro beceriler, farklı temel becerileri örgütler. Mikro becerilerse parçalarken bütünü göz ardı etmez ve ifadeyi bütün olarak anlamlandırmaya yarayan becerileri içerir.

Paul, Binker, Jensen & Kreklau (1990); Paul, Binker, Douglas, Vetrano & Kreklau (1989); Paul, Binker, Douglas & Adamson (1989) eleştirel düşünme becerilerini otuz beş farklı boyutta listelemiş, her bir beceriye ilişkin ilkeleri ve becerilerin uygulamasını açıkça ortaya koymuşlardır. Paul ve arkadaşları eleştirel düşünme stratejilerini “Bilişsel Stratejiler-Mikro Beceriler”, “Bilişsel Stratejiler-Makro Yetenekler” ve “Duyuşsal Stratejiler” olarak üç temel yapıda gruplandırmışlardır.

Tablo 2.2: Richard Paul ve arkadaşları tarafından ortaya konulan eleştirel düşünme stratejileri

ELEŞTİREL DÜŞÜNME STRATEJİLERİ	
DUYUŞSAL STRATEJİLER	<ul style="list-style-type: none"> • Bağımsız Düşünme • Ben Merkezli veya Toplum Merkezli İç Görüler Geliştirme • Tarafsız Düşünmeyi Hayata Geçirme • Duygu ve Düşünce Arasındaki İlişkiyi Anlama • Zihinsel Alçak Gönüllüğü ve Yargıyı Geciktirmeyi Geliştirme • Zihinsel Cesareti Geliştirme • Zihinsel İyi Niyeti ve Dürüstlüğü Geliştirme • Zihinsel Azmi Geliştirme • Düşünme Becerisine Güven Duymayı Geliştirme
BİLİŞSEL STRATEJİLER MAKRO YETENEKLER	<ul style="list-style-type: none"> • Genellemeleri Arılaştırma ve Yalınlaştırarak Anlamını Bozmaktan Kaçınma • Benzer Durumları Karşılaştırma: İç Görüleri Yeni Bağlamlara Transfer Etme • Bireyin Bakış Açısını Geliştirme: İnançları, Görüşleri veya Kuramları • Yaratma ya da Keşfetme • Sorunları, Sonuçları veya İnançları Açık Hale Getirme • Sözcüklerin veya Söz Öbeklerinin Açık Hale Getirilmesi ve Analiz Edilmesi • Değerlendirme İçin Ölçüt Geliştirme • Bilgi Kaynaklarının Güvenilirliğini Değerlendirme • Derinlemesine Sorgulama • Görüşleri, Yorumları, İnançları veya Kuramları Analiz Etme ya da Değerlendirme • Çözümler Üretme ya da Çözümleri Değerlendirme • Eylemleri veya Politikaları Analiz Etme ya da Değerlendirme • Eleştirel Okuma • Eleştirel Dinleme • Disiplinler Arası İlişki Kurma • Sokratik Tartışmayı Uygulama • Diyalogsal Düşünme • Diyalektik Uslamlama
BİLİŞSEL STRATEJİLER MİKRO BECERİLER	<ul style="list-style-type: none"> • Gerçek Uygulama ile İdealleri Karşılaştırma ve Birbirinden Ayırt Etme • Düşünme Hakkında Kusursuz Düşünme: Eleştirel Sözcük Dağarcığı Kullanma • Önemli Benzerliklere ve Farklılıklara Dikkat Etme • Sayıtları İnceleme ve Değerlendirme • İlgili Olmayan Olgulardan İlgili Olanları Ayırt Etme • Akılcı Çıkarımlar, Kestirmeler veya Yorumlar Oluşturma • Kanıtları ve İddia Edilen Olguları Değerlendirme • Çelişkileri Fark Etme • Doğurguları ve Sonuçları Keşfetme

2.1.7. Beden eğitimi ve sporda eleştirel düşünme

Birçok sportif aktivitede bulunurken ruhsal, duygusal, zihinsel, fiziksel ve bilişsel faaliyetlerin kullanılması kişilerin aktivite esnasında düşüncelerine sebep olur. Aktivite esnasında kişilerin yapacakları eylemlere karşı alacak oldukları kararların düşünme mekanizmasının bir ürünü oldukları bilinmektedir. Duyuşsal, zihinsel ve motorsal alanlarına bağlı olarak düşünme eyleminin ortaya çıkması bu durumda eleştirel düşünme faaliyetlerinin de kullanılabileceği yorumunu çıkarmaktadır. Beden eğitimi spor faaliyetlerinin barındırdığı her alanda eleştirel düşünmeye bağlı becerinin ortaya konduğu sportif faaliyetler sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir.

Ülkemizde temel amacı kişinin fiziksel, bilişsel, toplumsal ve devinişsel gelişimine yarar sağlamak, aşamalı ve yaparak yaşayarak, fiziksel aktivitelere yaşam boyunca katılmasını sağlayarak öğrenmenin temele alındığı beden eğitimi öğretim programları ile hedeflenmiş olan temel becerilerin başında eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel beceriler gelmektedir. Lise ve ilköğretim programlarında beden eğitimi ders saatlerinde farklılık olmakla birlikte eleştirel düşünme becerileri öğretim programının bir parçasıdır ve ortak noktada birleşmek, beden eğitimi dersinin amacıdır (MEB, 2007).

Duyuşsal, bilişsel ve devinişsel alanlar arasında olan yoğun ilişki beden eğitiminde program oluştururken eleştirel düşünmeyi vazgeçilmez bir konuma sürüklemektedir (Gillespie ve Culpan, 2000). Beden Eğitimi ve Yaratıcı Dans derslerinin öğretim programlarında eleştirel düşünme becerileri temel öğe durumundadır (Chen ve Cone, 2003).

Bu yönden bakıldığında eleştirel düşünmenin, eleştirel paradigma ve yapılandırmacı kapsamda olan öğretim programlarınca gerekli bir yapı taşı olduğu tartışmaya kapalı bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünmenin beden eğitiminde kullanılması ile birlikte yenilikçi çözümler bulan, hareket görevleri veya zor durumlar karşısında savunulabilir ve mantıklı kararlar alan, geniş ve maceracı düşünen, üst-biliş kullanabilen, nedensel ve değerlendirici akıl yürütüp karşılaştırmalar yapabilen bireyler meydana gelir (McBride, 1992; Tishman ve Perkins, 1995).

Beden eğitimine eleştirel düşünmenin dahil olması için yukarıda belirtilen becerilerden farklı olarak bazı eğilimlerin de olması gereklidir. Bunlardan bazıları; açık fikirli olunması, başkalarının düşüncelerine karşı hoşgörülü olması, olayların bütünsel olarak ele alınması, bilgiye bağlı konuşulması, öne sürülen fikirlerden mantıklı olanı kabul etmeye açık olunması ve alternatif çözüm yolları bulabilme eğiliminde olabilmesidir.

Eleştirel düşünmeye yönelik motivasyonu sağlamak ve istekli olunmasını sağlamak bu eğilimlerin ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır (McBride, 1992).

Eleştirel düşünme becerilerini öğrencilerde kendi kendilerine kazanmalarını beklemek ne yazık ki boş bir beklentidir. Tam da bu noktada Beden Eğitimi öğretmenlerinin önemi ortaya çıkacaktır. Öğretmenin uygulayacağı yönlendirmeler ve eğitim öğretim yardımıyla öğrencilerin bu becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri hız kazanacaktır (Chen ve Cone, 2003). Öğretmenlerin bilişsel uyumsuzluk ortamı oluşturarak öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmeleri ve bu becerilerini geliştirmelerine yardım etmekte istekli olmaları gerekmektedir. Aynı esnada öğretmenlerin doğrudan geri bildirim vermemesi, değerlendirme yapması ve tek başına analiz etmemeleri gereklidir. Bunun yerine, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için kendi aralarında işbirliği yapmalarına ve kendilerince sorgulama yapabilmeleri için fırsat tanınması gerekir. Amaç, öğrencilerin etkili bir biçimde eleştirel düşünebilmesini sağlamak ise öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisine eğilimli ve sahip olan kişiler olması gerekmektedir (McBride, 1992; Loughran, 2002; McBride ve Cleland, 1998).

Okuma yeteneğini ölçen testlerle ve W-GEDGÖ'nin sözel yetenek testleriyle aralarında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğunu belirten Watson ve Glaser (1964), üniversiteye sözel puan türünden giren öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Buna karşın, eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucunda en yüksek eleştirel düşünme düzeyine sahip olan bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği programı olarak bulan Gülveren (2007), sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki öğrencilere oranla İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özden (2005), yaptığı çalışmada en yüksek eleştirel düşünme becerisi düzeyinin Matematik Öğretmenliği programında okuyan öğrencilere, en düşük eleştirel düşünme becerisi düzeyinin ise sosyal bilgiler öğretmenliği programında okuyan öğrencilere ait olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kürüm (2002), yaptığı çalışmada üniversiteye sayısal puan türüyle giren öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin, üniversiteye sözel puan türüyle giren öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya (1997), yaptığı çalışmada sağlık ve mühendislik programlarında okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin fen ile sosyal programlarında okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tüm yapılan bu çalışmaların sonuçlarının farklılık göstermesi, üniversiteye giriş puan türlerindeki farklılığın Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programında okuyan

öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde farklılık olmasına sebep olabileceğini düşünmeye itmiştir.

Bu bağlamda, beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde eleştirel düşünme becerisini öğrencilerine kazandırabilmeleri için öncelikle mesleğe başlamadan önce ve üniversitede aldıkları eğitimde eleştirel düşünme becerilerini kazanmış olmaları öğrencilerinin hem okulda hem de normal yaşamları esnasında eleştirel düşünebilen birey olmalarına fayda sağlamaktadır.

İnsana sporun fiziksel anlamda olan faydası her zaman tartışmaya kapalı bir konu olmuştur. Sporun bireyde fiziksel gelişime katkısı olduğu gibi zihinsel gelişime de katkısı olduğu bilinmektedir. Sağladığı faydaların birkaçına değinecek olunursa bunlar; sosyalleşme, açık fikirli olma, merak duygusu uyandırma, kendini ifade edebilme sürecine katkısından bahsedilebilir. Eleştirel düşünme becerisi sayesinde davranışlar zihinsel sürece dönüşerek daha gelişmiş bir hal alabilmektedir.

Bu kuramsal bilgilerden ve araştırmalardan yola çıkarak çalışmaların, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini ortaya koymak, bunu yaparken öğrencinin üniversiteye giriş puanlarından, sınıf düzeylerinden ve cinsiyetleri gibi değişkenlerden yararlanılıp karşılaştırma yapılarak yapıldığı görülmüştür.

2.2. Empati

Toplumun ana ögesini insan ilişkileri oluşturur. Bir toplumda yer alan insanların iletişim kurmadan yaşamaları mümkün değildir. Saygı, saydamlık ve empati ise bu iletişim sağlıklı olarak gerçekleşmesini sağlar.

Bireyin kendisini karşısındakinin yerinde olduğunu düşünerek olaylara öyle bakmasına, karşısındakinin düşüncelerini ve duygularının anlayarak hissetmesine ve bunu karşıya iletme sürecine empati denir (Dökmen, 2002: 135). Yardım etme ve paylaşma gibi davranışlar için gerekli unsur, empatidir (Gander ve Gardiner, 1993: 11).

Felsefi sözlükte, kişinin kendisini bir başka bilince koyması, söz konusu bilincin isteklerini, düşüncelerini, duygularını anlaması, kendi içsel duygularını bir duruma yansıtması empati olarak tanımlanmıştır (Cevizci, 1996).

Empatinin bazı zamanlar bakış açısı almayı barındıran bir kavrama süreci olduğu bazı zamanlar ise kavramada rol alma olduğu bilinmektedir (Cress ve Holm, 1998: 9).

Empati kelimesi yerine duygudaşlık terimini kullanan Kasatura (1998: 152), empati için kısaca, kendimizi karşımızdakinin yerine koyarak onun duygularını anlamamız olarak tanımlamıştır.

Empati 3 ögeden oluşur ve bu ögeler için şunlar söylenebilir (Dökmen, 2002: 135-136):

Birini anlamak, dünyaya onun yerinde olduğu düşünülerek içinde bulunulan duruma onun bakış açısıyla bakmaktır. Empati kuracak olan kişinin kendisini başkasının yerine koyarak olaya o kişinin gözünden bakması gerekmektedir. Psikoloji alanında bulunan Fenomenolojik Yaklaşım, her insanın gerek kendisini gerekse de etrafında olan olayları kendisine has bir şekilde anladığını belirtir. Herkesin kendisine has bir bakış açısı vardır ve bu bakış açısı öznedir.

Ancak kişi karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini tam olarak onun yerindeymiş gibi anlarsa empati kurmuş sayılabilir. Ayrıca sadece karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlamak empati yapmış olmak için yeterli olmamaktadır. Bu durumda ortaya iki bileşen çıkmaktadır. Bunlar empatinin duygusal ve bilişsel bileşenleri olarak bilinmektedir. Karşısındaki kişinin hissettiğinin aynısını hissetmek, duygusal nitelikli, karşısındaki kişinin yerine kendini koyarak onun ne düşündüğünü anlamak bilişsel nitelikli bir etkinliktir.

Son öge ise empati yapan bireyin aklında oluşturduğu empati anlayışını karşısında bulunan bireye iletebilmesidir. Eğer kişi karşısındakini tam olarak anlamış olsa bile bunu ona tam olarak ifade edemezse empati sürecini başarılı olarak tamamladığı söylenemez.

Empati kurabilme, iletişim becerilerinin içinde önemli bir yerdedir. Bunun nedeni, insanların duygularını fark ettirme ihtiyacının çok derin olmasıdır. Empati olmazsa insanlar karşısındakilerin duygularını ve ihtiyacını göz önüne almakta zorlanır. Empati kurmanın getirdiği bazı avantajlar vardır (Goleman, 1995; Stein & Book, 2003. Aktaran: Tuyan ve Beceren 2005). Bunlar:

- Empati sayesinde insan, farklı kültürden insanlarla iyi geçinir.
- Empati sayesinde insanlar iş ve ev yaşantılarında daha başarılı olabilmektedir.
- Empati sayesinde bireyler arası ilişkiler daha açık bir hale gelmektedir.
- Empati sayesinde kişiler arası ilişkiler ve iletişim artmakta, sorunlar daha kolay çözüme ulaşmaktadır.
- Psikolojik, ahlaki ve bilişsel gelişim için empati önemli bir noktadadır.

Empati kurmanın her ne kadar avantajları olsa da zorlukları da vardır. Duygusal, ruhsal ve zihinsel sabır ve disiplin gerektirir.

2.2.1. Empati eğitimi

Doğuştan getirmiş olduğumuz birkaç refleksif hareket hariç yaptığımız tüm davranışlar öğrenilmiştir. Genetik donanımımızın öğrenme yeteneğine olan etkisinin aynı olmasına rağmen hareketler büyük değişiklikler göstermektedir. Bu değişikliğin sebebi herkesin öğrenme sürecinin farklı olarak geçmesidir (Arı, 2002: 15).

Bireylerin sosyal ve duyuşsal gelişimleri okulda verilen empati eğitiminden etkilenmektedir. Saldırganlık, akran düzeyinde sosyal ilişkilerin düzenlenmesi ve zorbalık gibi konularda empati büyük öneme sahiptir (Schonert-Reichl ve diğerleri, 2003: 11; Feshbach ve arkadaşları, 1983: 7).

Empati becerisini kazandırmak için verilen eğitimlerde empatinin bütün olarak ele alınmasından ziyade parçalayarak teker teker beceri olarak verilmelidir (Özbay ve Şahin, 2010: 104-113). Empatiyi oluşturan temel davranış ve tutumların bireye kazandırılmasının etkili bir yol olacağını çalışmalarında bildirmişlerdir. Empatinin bütün yerine parça parça öğretilmesinin empati becerisini kazandırmada etkili bir yol olacağını savunmuşlardır. Empati eğitiminde kullanılan başlıca yöntemler; rol oynama tekniği, modelden öğrenme tekniği, yaşantısal eğitim tekniği ve didaktik öğrenme tekniğidir.

2.2.1.1. Rol oynama tekniği

Empati yapma bir tür rol oynamadır. Bu bilgiden yola çıkarak geliştirilmiş olan bu tekniğe göre kişi bazı durumlarda kendisine göre bazı durumlarda ise karşısındakine göre düşünerek iletişim kurar ve empati becerisini geliştirir. Psikodrama içinde özellikle ve sıklıkla kullanılan bu yöntemde kişi kendisini başkasının yerine koyar ve onun bakış açısıyla bakmaya çalışarak ne düşündüğünü anlamaya çalışır. Bu sayede empatiye karşı olan duyarlılık artmakta ve empatinin gelişimi için rol oynamanın önemi ortaya çıkmaktadır (Şimşek, 1995: 16; Yavuzer, Gündoğdu ve Aytekin, 2003: 97; Dökmen, 1988a: 167).

2.2.1.2. Modelden öğrenme tekniği

Bu teknikte kişi bir uzmanı model alır ve uzmanın başkalarıyla gerçekleştirmiş olduğu iletişimlerini doğrudan ya da dolaylı bir şekilde gözlemleyerek empati becerisini geliştirmeye çalışır. Bu teknikte amaç uzmanın model alınmasıdır (Şimşek, 1995: 16; Yavuzer, Gündoğdu ve Aytekin, 2003: 97; Dökmen, 1988a: 167).

2.2.1.3. Yaşantısal eğitim tekniği

Bu teknikte bireylerin başkalarıyla gerçekleştirmiş oldukları iletişimlerini video ya da gözlemleyerek uzmanlarca geri bildirim verilmesini kapsar (Şimşek, 1995: 16; Yavuzer, Gündoğdu ve Aytekin, 2003: 97; Dökmen, 1988a: 167).

2.2.1.4. Didaktik eğitim tekniği

Bu teknik ise bir uzman tarafından kişilere empati konusunda ve iletişimin sağlıklı olabilmesi adına gerekli bilgilerin verilmesini kapsamaktadır (şimşek, 1995: 16; Yavuzer, Gündoğdu ve Aytekin, 2003: 97; Dökmen, 1988a: 167).

Verilen empati eğitimlerinde bu dört tekniğin dördünün de kullanılabilceği gibi bazen bir bazense birkaçını kullanabilmek mümkündür (Dökmen, 1988a: 167).

2.2.2. Empatik eğilim

Empatiye dair bu denli çok tanımın yapılmış olmasının nedeni empatinin çok boyutlu olan doğasıdır (Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen, David, 2004). Empatik eğilim ve empatik beceri olarak empatiyi iki boyuta ayırmak bu kavramı tanımlamak için daha kolay bir yol sağlayacaktır. Empatik eğilim, kişinin karşısında bulunanların duygularını ve yaşantılarını anlaması ve hissetmesidir.

Empatik eğilim, duygusal empati ve bilişsel empati diye ikiye ayrılır. Duygusal empati, bireyin başkasının duygularını hissetmesi ve onun duygusal durumunu düşünerek tepki vermesidir (Cohen, 1992; de Wied ve ark., 2005; deKemp ve ark., 2007). Bireyin çevresine ve yabancılara karşı davranışlarında fedakar olmasını güdüleyen duygusal empati, ahlaki gelişim için de epey önemlidir. Üstelik duygusal empatinin şiddete karşı bastırma yapmak için gerekli bir mekanizma görevi görebileceğine dair açıklamalar yapılmıştır. Empatik eğilimin bilişsel boyutunda ise kişi karşıdakinin duygusunu anlamalıdır fakat anladığını onunla paylaşması gerekmemektedir (de Wied, Goudena, & Matthys, 2005; deKemp, Overbeek, de Wied, Engels, Scholte, 2007). Bilişsel boyut, basit olarak karşıdakinin duygusal durumunu doğru olarak değerlendirmek olarak tanımlanabilir. Daha karmaşık olarak ise olayları bir başkasının gözünden değerlendirebilmek ve bunun sonucunda kişilerin sosyalleşmesine katkı sağladığı söylenebilmektedir (Smith, 2006).

Duygusal empati ve bilişsel empati arasında olan fark ise bir günlük bebeklerin bile duygusal empati duyarlılığına sahip olmasıdır (Smith, 2006). Kişilerin yüz ifadesi, ses tonu gibi uyarıcılar, karşımızdakilerin duygularını doğru olarak algılamamız ve buna göre tepkiler vermemizde bizlere yardımcı olmaktadır. Fakat bu uyarıcılar her zaman net olmadığı için bazen karşımızdakinin duygusunu tam olarak anlayamayabilir ve doğru tepkiyi verirken zorluk çekebiliriz. Tam da bu noktada için içine perspektiflik, yani içinde bulunulan olaya karşımızdaki kişinin görüş açısından bakma yeteneği girer.

Diğer boyut olan empatik beceri ise daha çok karşıdaki kişinin duygularının doğru olarak hissedildiğinin ve anlaşıldığının ona hissettirilip aktarılmasıyla alakalıdır.

2.2.3. Empati ve spor

Belli teknik ve taktiklere uygun, fiziksel, zihinsel ve bedensel gelişime faydalı, eğlenme veya yarışma amacıyla yapılan aktivitelerin genel adıdır spor. Empati kavramı yaşamın her alanında olmasıyla birlikte sporun içerisinde de önemli bir yer kaplamaktadır. Bireysel veya takım halinde yapılabilen spor insanların iletişim gücünü de olumlu yönde geliştirmektedir. Bu iletişim esnasında birey kendisini karşısındakinin yerine koyabiliyor olmalı ve bu durumu karşısındakine de hissettirebilmelidir. Yediden yetmişe herkesin yapıyor olduğu bu aktivitelerde insanlar arası ilişkilerin epey gelişmiş olduğu apaçık ortadadır. Durumun böyle olmasında empati becerisinin rolü yadsınamaz bir gerçektir.

Empati kurma düzeylerinin yüksek olduğu kişilerin takım içinde birliktelik düzeylerinin diğerlerine oranla daha yüksek olduğu bilinmektedir. Takımların empatik eğilim düzeyleriyle sporcuların empatik eğilim düzeyleri arasında paralel bir yapı mevcuttur. Takım içinde empatik eğilim düzeyi yüksekse başarılı olma olasılık düzeyi de o derece yükselmektedir (Dorak ve Vurgun, 2004: 157).

Sportif müsabakalar anında sporcuların empatik eğilimlerinin yüksek olması sporcuların başarılı olmaları bakımından olumlu bir yaklaşım haline gelmektedir. Sporunun müsabaka anında takım arkadaşlarına, antrenörüne, taraftarlarına ve takip takım oyuncularına karşı empatik davranış içinde olmaları takımda olan beceri düzeyinin arttırılmasını sağlamakta ve takımca daha iyi performans gösterme fırsatı sağlamaktadır (Erkuş ve Yakupoğlu, 2001: 22-31). Empatik duyarlılık hakkında yapılmış olan bir başka çalışma sonucunda ise takım sporları ile uğraşan antrenörlere nazaran bireysel sporlarla uğraşan antrenörlerin daha fazla empatik eğilim içinde oldukları görülmüştür (Lorimer ve Jowett, 2009: 154).

Beden Eğitimi dersleri rekabet içeren spor ortamının dışında olsa da bu derste empati eğitimine gereken önem verilmelidir (Shields ve Bredemeier, 1994: 43 144).

Bireyin kendisini başkasının yerine koymasının karşısındakinin düşünce ve duygularının hissedip anlamasının beden eğitimi ve spor açısından çok önemli bir durum olduğu bilinmeli ve bu derslere gereken önem verilmelidir. Asıl amaç, kişilerin karşısındakileri daha iyi anlamasına yardımcı olmak ve yeni yollar geliştirmesi için fırsatlar sunmaktır. Beden eğitimi dersi kapsamında empati alıştırmalarına kaynak olabilecek farklı hususlar sürekli olarak meydana gelmektedir (Luther ve Hotz, 2004: 6).

2.3. Empati ve Eleştirel Düşünmeyle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Yıldırım (1992), psikoloji programı öğrencileri ile psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencilerinin empatik eğilimiyle empatik beceri düzeyleri arasında bulunan ilişkiyi incelemiştir. Bulgular kısmına bakıldığında kadınların empatik beceri düzeylerinin erkeklere göre, bekârların empatik beceri düzeylerinin evlilere göre, rehberlik ve psikolojik danışma bölümünden mezun olanların empatik beceri düzeylerinin diğer programlardan mezun olanlara göre, mesleğe isteyerek girenlerin empatik beceri düzeylerinin ise mesleğe istemeyerek girenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Tanrıdağ (1992), Ankara’daki Ruh Sağlığı Hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklem kısmını; 76 psikiyatrist, 28 danışma psikoloğu, 76 psikolog ve 59 sosyal hizmet uzmanı olmak üzere toplam 239 kişi oluşturmuştur. Araştırmaya katılanların tamamına “Kişisel Bilgi Formu”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Empatik Beceri Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizi kısmında ise t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Bulgularda sağlık kurumlarının psikolojik yardım hizmetlerinde çalışmakta olan danışma psikologlarının sahip olduğu empatik eğilim ve empatik beceri düzey derecelerinin diğer meslek gruplarından daha yüksek olduğu; psikolojik yardım hizmetlerinde çalışmakta olan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği; öğrenim düzeylerine göre, lisansüstü programa katılan psikologların empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin lisans programından mezun olanlara göre daha yüksek olduğu; psikolojik yardım hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği saptanırken, empatik beceri düzeylerine bakıldığında, danışma psikologları haricinde diğer meslek gruplarının kendi içinde mesleki kıdemleri daha az olanların lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Bayam, Şimşek ve Dilbaz (1995), üç farklı meslek grubunda empatik beceri düzeylerini karşılaştırmışlardır. Araştırma grubu 25 mühendis, 25 psikiyatri dışı hekim ve 25 tiyatro sanatçısı olmak üzere toplam 75 kişidir. Bu araştırmada Dökmen tarafından geliştirilen “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu” ve yaş, cinsiyet, eğitim durumu, meslek, medeni durum, çocuk sayısını belirlemek amacıyla hazırlanmış bilgi formu kullanılmıştır. Sonucunda tiyatro sanatçıları, doktorlar ve mühendislerden oluşan 3 grubun arasında yaş açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkekler ile kadınların empati beceri puan ortalamasına baktığımızda arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Medeni durumla empatik beceri puanları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Doktorlarla tiyatro sanatçıları ve mühendisler arasında anlamlı bir fark bulunamamışken

tiyatro sanatçıları ile mühendisler arasındaki ilişkide tiyatro sanatçıları ile arasında bulunan sonucun lehine anlamlı fark vardır.

Ergül (1995); Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri ile bölüm değişkenleri, mesleği tercih şekli, sınıf düzeyleri ve benlik algı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya Diyarbakır ilinde bulunan Dicle Üniversitesi Tıp Fakültesi'ne bağlı olan Sağlık Meslek Lisesi'nde okuyan I. ve IV. sınıflardaki 150 öğrenci katılım sağlamıştır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Empatik Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca Türkçeye çevirisi yapılmış olan "Üfler Benlik İmajı Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda benlik algısı düzeyinin düşük ve yüksek olduğu bireylerin, empatik eğilim ve empatik beceri puan ortalamaları karşılaştırılarak ortalamalar arasında farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Bulgular kısmında, benlik algı düzeyinin düşük olduğu bireylerde empatik eğilim düzeyleri benlik algısı yüksek olan bireylere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Laboratuvar bölümünde öğrenim gören öğrencilerin hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilere oranla empatik beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Kumanlı (1996), ortapedik özürllülerde empatik eğilim ve çatışma eğilimini incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde hazırlanan araştırmanın evrenini, Türkiye Sakatlar Derneği İstanbul şubesi'ne kayıtlı 156 üye oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama kısmında "Empatik Eğilim Ölçeği," "Çatışma Eğilimi Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Ortapedik özürllü kişilerin empatik eğilim ve çatışma eğilim düzeylerini görmek için, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesapları yapılmıştır. Verilerin analizi kısmında, Pearson momentler çarpım korelasyon tekniği, t testi, varyans analizi, Tukey-B testi kullanılmıştır. Bulgular sonucunda empatik eğilim düzeyinin yaşına, meslek durumuna, kendi gelir düzeyine ve medeni durum algılamalarına göre farklılık gösterdiği; eğitim durumu, eşin fiziksel durumu, sakatlık sebebi, özür sakat kaldığı yaş, tipi ve derecesi, cinsiyet, mesleği, anne ve baba eğitim durumu, sosyal faaliyetlere katılım oranı değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bozkurt (1997); fakülteleri, uyum düzeyleri ve cinsiyetleri farklı Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklem kısmını, Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi'nin farklı bölümlerinde okuyan toplam 812 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Hacettepe Kişilik Envanteri" uygulanmıştır. Sonuç kısmına baktığımızda

erkek öğrencilere göre kadın öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Önemli Türk (1997), lise yöneticilerinin empati düzeylerini ve kendini gerçekleştirme düzeylerini incelemiştir. Araştırma; Kocaeli’nde bulunan orta öğretim okullarında görev yapan yöneticilerin kendini gerçekleştirme düzeyleri ve empatik becerileri düzeylerini belirleme amacıyla yapılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında “Empatik Beceri Ölçeği” ile “Kendini Gerçekleştirme Envanteri” 28 okuldan 180 yöneticiye uygulanarak toplanmıştır. Bulgular kısmında, cinsiyet dağılımına göre bakıldığında kadın ve erkek yöneticilerin, kendini gerçekleştirme ve empatik beceri davranışlarında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Farklı branşlara sahip yöneticilerin okullara ve branşlara göre aralarında anlamı olarak bir ilişki olmadığı görülmüştür. Liselerde yönetici konumunda olan bireylerin kıdemlerindeki artışın kendini gerçekleştirme düzeylerindeki ve empatik becerilerindeki artışa neden olduğu görülürken; yaştaki artışında empatik beceri düzeyindeki artışa katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pişmişoğlu (1997), devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin empati düzeylerini incelemiştir. Sağlık Bakanlığı’na bağlı İzmir Atatürk Eğitim Hastanesi’nde çalışan tüm hemşireler (toplam 493 hemşire) araştırmanın evrenini oluştururken, araştırmada “Empatik Eğilim Ölçeği”, “Empatik Beceri Ölçeği” ve “Anket Formu” uygulanmıştır. Bulgular kısmında; empatik eğilim ile hizmet süresi, yaş, medeni durum, çalışma şekli, çocuk sahibi olup olmama değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim düzeyi arttıkça EEÖ puanında artış görülmüştür. Mesleği isteyerek seçenlerin mesleği isteyerek seçmeyenlere göre EEÖ puanının yüksek olduğu, meslekten memnun olan hemşirelerin ise memnun olmayan ve kısmen memnun olanlara göre EEÖ puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Ünal (1997), psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrenciler üzerinde empatik eğilimlerinde gözlenen değişimleri incelemiştir. Araştırmada Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerine Dökmen’in geliştirdiği “ Empatik Eğilim Ölçeği” uygulanarak empatik eğilimleri tespit edilmiştir. T testi ve varyans analizi kullanılarak öğrencilerde gözlenen empatik eğilim puanlarının anlamlılığı analiz edilmiştir. Bulgular kısmında, çalışmaya dahil tüm sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında erkek öğrencilere göre kadın öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin önemli ölçüde yüksek olduğu; genel lise mezunu öğrencilerin empatik eğilimlerinin diğer gruplardan daha olumlu düzeyde görüldüğü; bölüm değiştirmeyi çok isteyen ve bölüme alışamamış öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin ise düşük olduğu

sonucuna varılmıştır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim dalı öğrencilerinin bu bölümde öğrenim görmeye başlamış oldukları ilk yıl içinde empatik eğilim düzeylerinin en düşük seviyede olduğu gözlemlenmiş fakat aynı öğrencilerin empatik eğilimlerinin her geçen yıl daha olumlu bir şekilde arttığı sonucuna varılmıştır.

Çimer (1998), çeşitli meslek gruplarında görev yapan bireylerin empatik eğilimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Evren kısmını, Türkiye’de bulunan ve çalışılan meslekler oluştururken, örneklem kısmını Bursa ilinde bir meslek grubunda çalışan ve herhangi bir yüksek öğretim programından mezun kişiler oluşturmaktadır. 106 kadın ve 128 erkek olmak üzere araştırmaya katılım sayısı 234’tür. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ile “Empatik Eğilim Ölçeği”yle toplanmıştır. Analiz kısmında t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanıldığı görülmektedir. Bulgular, cinsiyete göre bakıldığında kadınların empatik eğilimlerinin erkeklere oranla daha güçlü olduğu görülürken, empatik eğilimin insan ile ilgili mesleklere doğrudan çalışan yetiştirmeyi amaçlayan okulların ilgili programlarından mezun olan öğrencilerin, direkt olarak insanlarla alakalı olmayan mesleklere oranla yüksek olduğu görülmüştür. Yaşa göre herhangi bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İcra edilen meslek gruplarına göre insanların empatik eğilim yüksek görülürken, meslekteki kıdemin bir etki yaratmadığı sonucuna varılmıştır.

Öz (1998); hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin empatik becerileri, empatik eğilimleri ile akademik başarıları arasında olan ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evrenini, 1996-1997 eğitim öğretim yılında güz ve bahar döneminde mezun olacak, Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin tamamı olan 120 öğrenci oluşturmuştur. O gün okula gelmeyen, veri toplama araçlarını doldurmak istemeyen, eksik dolduran 11 öğrenci kapsam dışı bırakılmış ve sonuç olarak 109 öğrenci araştırmanın örneklem kısmını oluşturmuştur. Bulgular kısmında akademik başarıları, empatik eğilim ve becerileri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Günaydın (1999), ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ve çatışma eğilimi düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem kısmını, Samsun’un merkezinde bulunan liselerde görev yapan öğretmenlerin 199’u oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere “Kişisel Bilgi Formu”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Çatışma Eğilim Ölçeği” uygulanmıştır. Bulgular kısmında; cinsiyete göre bakılığında empatik eğilim düzeyinin; kadın öğretmenlerin lehine anlamlı değişme görülürken, yaşın, hizmet yılının ve branşın empatik eğilim düzeyi açısından anlamlı değişme olmadığı görülmüştür.

Taşdemir (1999), Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin iş doyumunu düzeyleri ve empatik eğilim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evrenini Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan 738 hemşire oluşturmaktadır. Araştırmada evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünü tespit edebilmek amacıyla, olayın evrende görülme sıklığının bilinmediği durumlarda kullanılan formülden yola çıkarak 253 kişinin evreni temsil edeceği sonucuna varılmıştır. Tabakalı örneklem yöntemiyle hemşireler servislere ve eğitim durumlarına göre gruplandırılarak örnekleme alınmıştır. Araştırmada hemşirelere "Empatik Eğilim Ölçeği", "İş Doyum Ölçeği" ve "Tanıtıcı Bilgi Formu" uygulanmıştır. Bulgular kısmında, hemşirelerin empatik eğilim puan ortalamaları ile meslekteki görev süreleri, yaş, eğitim düzeyleri, medeni halleri, çocuk sahibi olma durumu, mesleği isteyerek seçip seçmeme, çalışma ortamında ki memnuniyet durumu ve çalışma şekli arasında anlamlı bir fark olmadığı görülürken; özel müdahale ve poliklinik gibi birimlerde görev yapan hemşirelerin empatik eğilimlerinin diğer bölümlerde görev yapanlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Açıkalın (2000), ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasında olan ilişkiyi incelemiştir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada "Çoklu Faktör Liderlik Anketi" ve "Empatik Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın evren kısmını, Ankara iline bağlı; Gölbaşı, Mamak, Yenimahalle, Keçiören, Çankaya, Sincan, Etimesgut, Altındağ ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarından 205'i oluşturmaktadır. Örneklem kısmı oluşturulurken küme örnekleme yolu kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak 291 müdür yardımcısı ve 193 okul müdürüne EBÖ uygulandığı görülmektedir. Bulgular, empati becerilerinin okul müdürlerinin kıdemlerinde farklılık görülmediğini gösterirken, yaşın da empati becerilerinde bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Müdürlerin eğitim durumları ile empati becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alisinanoğlu ve Köksal (2000), gençlerin ben durumları ve empatik becerilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi bölümleri ile Ev Ekonomisi Yüksek Okulu'nun ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören 147 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada "Empatik Beceri Ölçeği B Formu" ve "Sıfat Tarama Listesi (STL)" uygulanmıştır. Varyans analizi, empatik beceri ve ben durumlarında cinsiyet farkının bulunup bulunmadığının belirlenmesi için kullanılırken, empatik beceri ile ben durumları arasındaki ilişkinin bulunması için korelasyon katsayısı önemlilik testi yapıldığı görülmektedir. Bulgular, cinsiyetin empatik beceri, koruyucu anne-baba ben durumu, eleştirici anne-baba ben durumu, serbest çocuk ben durumu üzerinde farklılığa neden

olmadığı saptanırken, yetişkin ben durumu ve uymuş çocuk ben durumu üzerinde önemli ölçüde farklılığa neden olduğu görülmüştür. Ayrıca, empatik beceri ile serbest çocuk ben durumu arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köksal (2000); müzik eğitimi alma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerini ve uyum düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklem kısmını 206 ergen oluşturmaktadır. Araştırmada ergenlere "Empatik Beceri Ölçeği - B Formu" ve "Hacettepe Kişilik Envanteri" uygulanmıştır. Ulaşılan verilerde çift yönlü varyans analizi ve korelasyon katsayısı önemlilik testi kullanılmıştır. Bulgular kısmı, müzik eğitimi alıp almamanın, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin ergenlerin empatik beceri puanlarında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık göstermediği görülmüştür. Müzik eğitimi alıp almamanın ergenlerin kişisel ve genel uyum, cinsiyetin ise yalnızca kişisel uyum puanlarında anlamlı bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2001), boşanma ile eşlerin empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evren kısmını, Konya ili Akşehir ilçe merkezi oluşturmuştur. Tarama yöntemiyle tesadüfi olarak seçilen çiftler örnekleme grubuna alınmıştır. Araştırmaya katılanlar Eylül 1999- Eylül 2000 döneminde toplam 120 kişi iken, bunların 60'ı boşanmış, kalan 60'ı ise evliliğini devam ettiren bireylerdir. Boşananların 30'u kadın, 30'u erkek iken, evliliği devam edenlerin de 30'u kadın, 30'u erkektir. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu" ve Dökmen'in "Empatik Eğilim Ölçeği" uygulanmıştır. Bulgular, evliliğini sürdüren bireylerin boşananlara oranla empatik eğilim puanları yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kadınların empatik eğilim puanlarının, erkeklerin empatik eğilim puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Yüksek eğitim düzeyi, yaş, evlenme, evlenme yaşı ve evli kalma süreleri ile empati puan ortalamaları açısından bir fark bulunamamıştır.

Karakaya (2001), Akdeniz Üniversitesi'ndeki hemşirelik öğrencilerinin empati becerilerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Evren kısmını 2000-2001 eğitim ve öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem kısmını Akdeniz Üniversitesi Antalya ve Akseki Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile İşletme Fakültesi 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bulgular, cinsiyet bakımından kadın öğrencilerin empatik beceri puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu; ailede 3. kardeş olan öğrencilerin empatik beceri puan ortalamalarının diğerlerine göre yüksek olduğu; Sağlık Meslek Lisesi mezunu olan öğrencilerin diğer okul mezunlarına oranla daha empatik olduğu; öğrenim gördüğü bölümü tesadüfi seçen öğrencilere göre okuduğu bölümü isteyerek seçen

öğrencilerin anlamlı düzeyde empatik oldukları; empati kavramı açıklayabilen öğrencilerin empatik beceri puan ortalamalarının açıklayamayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu; kitap okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin empatik beceri puan ortalamalarının kitap okuma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilere oranla yüksek olduğu görülmüştür. Akdeniz Üniversitesi'ndeki hemşirelik öğrencilerinin empatik becerilerinin yüksek olduğu, hemşirelik eğitimi alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin empatik becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kehale (2002); okul öncesi öğretmenliği programı öğrencilerinin, kendilik algısı ve empatik beceri düzeyleri, algıladıkları anne baba davranışları ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Evren, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği eğitim programında okuyan 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem, evrenden tesadüfi olarak seçilen 132 1. sınıf ve 112 4. sınıf olmak üzere toplam 244 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada "Piers-Harris Öz-Kavram Ölçeği", "WIFAM", "Algılanan Anne Baba Davranışları Envanteri", "AAD", "Empatik Beceri Ölçeği", "EBÖ" kullanılmıştır. Verilerin analizi kısmında; t testi, varyans analizi, pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı uygulandığı görülmektedir. Bulgular, empatik beceri düzeyinin sınıflara göre farklılık gösterdiğini, 4. sınıfta okuyan öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin 1. sınıf okuyan öğrencilere oranla daha olumlu olduğu görülmüştür. Anne eğitim durumuna baktığımızda empatik becerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sevimligül (2002); hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini inceleyen araştırmasının örneklem kısmını, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Araştırma ve Uygulama hastanesinde çalışan 92 lisans, 81 ön lisans, 61 açık öğretim ön lisans, 50 Sağlık Meslek Lisesi ve 11 sağlık memuru oluşturmuştur. Araştırmada; "Hemşirelere İlişkin Tanıtıcı Bilgileri İçeren Sorular", "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Empatik Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzdellik, pearson korelasyon analizi, t testi kruskal wallis testi, tukey testi ve varyans analizi kullanıldığı görülmektedir. Bulgular, çocuk durumu, medeni hal, aile yapısı, çalışılan servisteki süre, hizmet yılı ve görev durumu, empatik eğilim ve empatik beceri düzeyi ile yaş, çalışma saatleri arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu sonucuna varmıştır. Hemşirelerin mesleki eğitim düzeyi arttıkça empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Lisans mezunu hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin Sağlık Meslek Lisesi, Açık Öğretim Ön lisans ve Ön lisans mezunu olan hemşirelere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duru'nun 2002 yılında yaptığı çalışmanın konusu; bazı psikososyal değişkenlere bağlı olan empatik eğilim puanları arasında gruplarda farkın olup olmadığıdır. Araştırmanın örneklem kısmını, Dokuz Eylül Üniversitesi'nin Buca Eğitim Fakültesi'nde okuyan 248 kadın ve 154 erkek olmak üzere toplam 402 öğrenci oluşturmuştur. "Kişilerarası Tepki Verme Ölçeği" (KTÖ) ile araştırmacının geliştirdiği Bilgi Formu birlikte kullanılmıştır. Bulgulara baktığımızda, cinsiyet açısından, erkek öğretmen adaylarına göre kadın öğretmen adaylarının oranla empatik eğilim puan ortalamalarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tutuk (2002), hemşirelik öğrencilerinin sahip oldukları empatik eğilim düzeyi ve iletişim becerisinin değerlendirilmesini incelemiştir. Tanımlayıcı tür olan bu çalışma Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulunda 1999-2000 yıllarında okuyan öğrencilere uygulanmıştır. Evren kısmını, Hemşirelik Yüksekokulunda okuyan 320 öğrenci oluşturmuştur. Ancak çeşitli sebeplerden dolayı çalışmaya katılamayıp örneklem kısmını oluşturanlar 269 kişidir. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" (İBDÖ) ile "Empatik Eğilim Ölçeği" (EEÖ) uygulanmıştır. Bulgular, Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin algılamış oldukları empatik eğilim düzeylerinin ve iletişim becerisinin orta seviyede olduğu, eğitim yılı yükseldikçe her iki özelliğe de artış olduğu görülmüştür. Genel ve mesleki ilişkilerde güçlük yaşandığı öğrenilen öğrencilerin ise empati düzeylerinin ve iletişim becerisi düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Alver (2003), çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan bireylerin empatik becerileri ve karar verme stratejileri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkilerini incelemiştir. Araştırma evrenini, 2003 yılı içerisinde Erzurum il merkezindeki; Valilik (merkez), Büyükşehir Belediyesi (merkez), Polis Meslek Yüksek Okulu, Defterdarlık, Numune Hastanesi, Ulaştırma Bölge Müdürlüğü (merkez), Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü (merkez), Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Müdürlüğü (merkez), Millî Eğitim Müdürlüğü (merkez) ve 12 okulda çalışanlar oluşturmuştur. Örneklem kısmı, yukarıda belirtilen kurumlarda çalışanlar arasından tesadüfi olarak belirlenen 524 kişi oluşturmuştur. Araştırma verileri, bireylerin empatik becerileri Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş olan "Empatik Beceri Ölçeği- B Formu"; karar verme stratejileri Kuzgun (1992) tarafından geliştirilmiş olan "Karar Stratejileri Ölçeği"; psikolojik belirtileri ise Derogatis (1992) tarafından geliştirilmiş, Şahin ve Durak (1994) tarafından uyarlanma çalışmaları yapılan "Kısa Semptom Envanteri" ile toplanmıştır. Öte yandan farklı değişkenler hakkında fikir toplanması amacıyla araştırmacının hazırladığı "Kişisel Bilgi Formu"da kullanılmıştır.

Verilerin analizi kısmında, korelasyon, t testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgular; empatik beceri ile kararsızlık ve psikolojik belirtiler arasında olumsuz yönde bir ilişki görülürken, diğer karar stratejileri ise olumlu yönde görülmüş ancak önemli düzeyde olmayan ilişkiler olduğu; cinsiyet ve rahatsızlık ciddiyeti global indeksinin 0 – 1.00 arası veya 1.01 ve üzeri olmasına göre empatik beceri puanlarının farklılık göstermediği; yaş ilerledikçe empatik beceri puanının azalma gösterdiği; bekârların empatik beceri puanlarının evli ve boşanmışlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitim, sosyal hizmetler ve sağlıkla alakalı kurum ve çalışanların empatik beceri puanlarının diğer kurum ve çalışanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Erçoban (2003); “İlköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı araştırmayı yapmış olup, örneklem kısmını, Bursa İnegöl’de bulunan ilköğretim okullarının II. kademesinde görev yapan öğretmenlerden 200’ü oluşturmaktadır. Bulgular, cinsiyet açısından, erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Medeni durum ve empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna varılmıştır. Yaş, çocuk sayısı, hizmet yılı, branş gibi değişkenlerin öğretmenlerin empatik eğilim düzeyinde bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin, isteyerek seçmeyen öğretmenlere göre empatik eğilim düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Ünal (2003), okul öncesi çocuğu olan annelere verilen “Empatik İletişim Eğitimi” ile annelerin sahip olduğu empatik beceri düzeylerine eğitimin etkisi incelemiştir. Örneklem, 2002-2003 Öğretim yılında Ankara İli Yenimahalle İlçesi’nde M.E.B.’na bağlı Müjgan Karaçalı İlköğretim Okulu’nun ve İstiklal İlköğretim Okulu’nun ana sınıfına giden çocukların anneleri listeden seçkisiz olarak seçilmişlerdir. Örneklem grubunu 17 kontrol ve 17 deney grubu olarak toplam 34 anne oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Empatik Beceri Ölçeği – B Formu” ile toplanmıştır. Araştırmacı deneysel çalışmalarda kullanılmak amacıyla “Empatik İletişim Eğitimi” programını hazırlamıştır. Deney grubu ile haftada iki gün 90’ar dakikalık 10 oturumdan oluşan empatik iletişim eğitimi devam ettirilmiştir. Kontrol grubuna bir eğitim verilmemiştir. Ön test sonuçlarına bakıldığında, kontrol ve deney grubunda bulunan annelerin, yaşlarının, eğitim düzeylerinin ve empatik beceri puanlarının benzerlik gösterdiği görülmüştür. Verilen empatik iletişim eğitiminin ardından uygulanan son test bulgularına bakıldığında; deney grubunda bulunan annelerin empatik beceri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı gelişme olduğu görülmüştür. Kontrol

grubuna bakıldığında annelerin son test puanlarında bir artış görülmemiştir. Deney grubuna empatik iletişim eğitiminden bir ay sonra yapılan tekrar test sonucuna bakıldığında verilmiş olan eğitimin etkisinin hala devamlılığını gösterdiği sonucuna varılmış olup, deney ve kontrol grubunda olan annelerin eğitim düzeyleri ve yaş ile empatik beceri puanları arasında bulunan ilişkinin istatistiksel açıdan bir önem arz etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Körükçü (2004), 6 yaş grubunda bulunan çocukların özsayı düzeyleriyle annelerinin empatik becerilerini incelemiştir. Araştırmaya, Ankara’da devlet üniversiteleri anaokullarına giden, altı yaş grubunda olan araştırmaya gönüllü olarak katılan 115 çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırma verileri, “Genel Bilgi Formu”, “Cassidy Kukla Görüşme Formu” ve “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu“ ile toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Gruplar arasında farklılığın anlamlı çıkması durumunda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının bulunması amacıyla Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır. Bulgular, tek çocuğa sahip anneler ile 2-3 çocuğa sahip annelerin empatik beceri puanları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41 yaş ve üstü annelerin empatik beceri puanları arasında da anlamlı bir fark görülmemiştir. Eğitim düzeyi açısından lise, üniversite ve yüksek lisans mezunu annelerin empatik becerileri arasında da anlamlı fark görülmemiştir. Yüksek lisans mezunu olan annelerin empatik beceri ölçeği ortalama puanının lise ve lisans mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Barut’un 2004 yılında yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çatışma eğilim düzeylerini ve empatik eğilim düzeyleri bazı değişkenler açısından incelemiştir. Örneklem grubunu, Samsun’da bazı liselerde görev yapan öğretmenlerden 199’u oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ile “Çatışma Eğilim Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Bulgular kısmında, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin, mezun oldukları okullara ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma görülürken, branş, yaş ve hizmet yılına göre anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Öztürk ve diğerleri (2004), antrenör ve hakemlerin empati durumlarını incelemiştir. Araştırmada, hakem ve antrenörlerin empatik eğilimlerini ortaya koymak amacıyla her biri 12 seçenekten ve 6 sorudan oluşan Dökmen’in (1988) Empatik Beceri Ölçeği uygulanmıştır. Çeşitli branşlardan araştırmaya gönüllü olmak üzere 142 hakemin ve 100 antrenör katılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tek yönlü varyans analizi (farklılık gösteren gruplar için tukey testi), mann-whitney testi, kruskal-wallis, ve t testi

kullanılmıştır. Bulgular, hakemlerde atletizm, antrenörlerde ise eskrim branşında en yüksek empati ortalamaları görülürken; hakem ve antrenörlerin masa tenisi branşında en düşük empati ortalamaları görülmüştür. Hakem ve antrenörlerin bireysel ve takım sporlarına bakıldığında empati puan ortalamaları arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Cinsiyete göre önemli bir farklılık bulunmamasına rağmen, erkek antrenör ve hakemlere oranla kadınların daha empatik bir yaklaşımlı oldukları saptanmıştır. Mesleğin ve eğitim durumunun da empatik yaklaşım üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur. Emekli olanların ise empati seviyeleri düşük bulunmuştur. Antrenörlük-hakemlik yapma nedeni, sportif görev süresi ve daha önce spor yapmış olma durumları ile empati kurma arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pınar (2004), doğum salonunda çalışmakta olan hemşire ve ebelerin empati beceri düzeylerini ve bunları etkileyen faktörleri incelemiştir. Evren kısmını, Sosyal Sigortalar Kurumu Ankara Doğumevi, Dr. Zekâi Tair Burak Kadın Sağlığı Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Kadın Hastalıkları Eğitim Hastanesi ve Zübeyde Hanım Doğumevi Hastanesinin doğum salonunda çalışan 87 ebe ve hemşire oluşturmaktadır. Örneklem seçilmemiş evrenin tamamı araştırmaya katılım sağlamıştır. Verilen toplanmasında “Empatik Beceri Ölçeği” ve “Anket Formu” kullanılmıştır. Analiz kısmında yüzdellik, ortalama, tek yönlü varyans analizi, ki-kare, t testi ve tukey testi kullanılmıştır. Ebe ve hemşirelerin empati beceri puan ortalaması 145.66 olarak bulunduğu görülmüştür. Bulgular, ebe ve hemşirelerin yaşı, eğitim düzeyi, medeni durumu, mesleği, mesleği seçme şekli, meslekten memnuniyet durumu, doğum yapma durumu, çalışma süresi, bir günde baktıkları vaka sayısı, günlük çalışma saati, çocuk sayısı, doğum eylemindeki anneye karşı empati kurabildiğini düşünme durumu ve empati becerileri puan ortalaması arasında anlamlı ilişki olduğu görülmezken, ebe ve hemşirelerin çalıştıkları hastane, doğum salonunda çalışma şekli ve empatinin anlamını bilme durumu ile empati beceri puan ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Akgöz ve diğerleri (2005); Uludağ Üniversitesi'nin Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde görev yapan hekimlerin empatik eğilimlerini inceledikleri çalışmanın grubunu, Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (SUAM) araştırma görevlisi veya uzman olarak çalışan 307 hekim oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş 5'li likert tipindeki “Empatik Eğilim Ölçeği” uygulanmıştır. Empatik Eğilim Ölçeği'nin güvenilirlik değerlendirmesi için madde analizi yapılmıştır. Bulgular; evlilerin, kadınların, kendini girişken ve atılgan olarak algılayanların, meslek bilgisi ve becerisini kullanabildiğini düşünenlerin, mesleği isteyerek

seçenlerin, geçmişe dönebilse mesleğini tekrardan tercih edecek olanların, çevresindekilere duygularını rahatlıkla ifade edenlerin empatik eğilimlerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2005); üniversite öğrencilerinin sahip oldukları eleştirel düşünme becerilerinin ve bu becerilerin ne düzeyde olduğunu ve anne ve baba öğrenim durumuna, doğum yerine, cinsiyete ve gelir durumu değişkenlerinin bu düzeye etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada survey modelini kullanıp veri toplama aracı olarak bir tutum ölçeği geliştirmiştir. Örneklem, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 128 öğrenci oluşturmaktadır. Bulgular sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve eleştirel düşünme becerisine sahip olma durumunun anne baba öğrenim durumu, doğum yeri, cinsiyet ve gelir durumunun değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür.

Mete ve Gerçek (2005), Probleme Dayalı Öğrenim (PDÖ) yöntemiyle eğitim alan hemşirelik bölümü öğrencilerinin empatik eğilimleri ile empatik becerilerini incelemiştir. Örneklem, Dokuz Eylül Üniversitesi'nin Hemşirelik Yüksekokulu'nda 2003-2004 öğretim yılında okuyan öğrencilerin 192'si oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında "Tanıtıcı Bilgi Formu", Dökmen (1994) tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Empatik Beceri Ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi ve tukey testi uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin eğitimle birlikte empatik becerilerinde artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Murat, Özgan ve Arslantaş (2005) araştırma konusu, öğretmen adaylarının kendilerine ders veren öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişkidir. Örneklem kısmını, Gaziantep Üniversitesi Kilis Muallim Rifat Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 152 erkek ve 163 kadın olmak üzere toplamda 315 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında "Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ) ile "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Bulgular sonucunda öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile başarıları arasında, hem genel olarak hem de bölümlerini tercih etme sıraları bağımsız değişkenlerine ve bölümlerini tercih etme nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım, 2005 yılında yaptığı araştırmada ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin empatik beceri ile empatik eğilimleri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Evren kısmını, Ankara'da Büyükşehir Belediyesi'nin sınırları dahilinde 8 merkez ilçedeki resmi ilköğretim okullarında 2001-

2002 eğitim öğretim yılında görev yapan 17436 öğretmen ile 429 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem kısmını, örnekleme formülü kullanılarak seçilen 931 öğretmen ve 100 okuldan 100 müdür oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Empatik Eğilim Ölçeği”, “Empatik Beceri Ölçeği” ile “Çatışma Yönetimi Stratejileri Anketi” kullanılmıştır. Bulgular, kendi değerlendirmelerine göre yöneticilerin empatik eğilimlerinin genel ortalama üzerinde olduğu görülmüştür. Yöneticilerin kendi değerlendirmelerine göre empatik beceri puanları öğretmenlerin değerlendirmelerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Fakat iki grubunda değerlendirmelerine bakıldığında yöneticilerin empatik beceri puanları genel ortalamasının altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin hem kendi algılarına göre bakıldığında hem de öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Çiçek, 2006’da yaptığı çalışmada sağlık çalışanlarının empatik beceri ve empatik eğilimlerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Evreni, Eylül 2005 tarihinde Sakarya Sağlık Müdürlüğünden alınan verilere göre 106 uzman, 100 pratisyen hekim, 225 hemşire ve 115 ebe olmak üzere toplam 546 sağlık çalışanı oluşturmaktadır. Örneklem kısmını, 90 hemşire, 90 ebe, 50 uzman ve 50 pratisyen hekim olmak üzere toplam 280 sağlık çalışanı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Bilgi Formu”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Empatik Beceri Ölçeği” uygulanmıştır. Analiz kısmında; oran, ortalama, standart sapma, Oneway Anova testi, Tukey HSD, Mann Whitney U, Ki-Kare testi, Pearson korelasyon ve Reliability analiz teknikleri kullanıldığı görülmektedir. Bulgular, sağlık çalışanlarının empatik eğilim düzeylerinde yaş, çalışma yılı, çalıştıkları kurum, eğitim durumu, çalışma durumu ve çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kadınların empatik eğilim düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu, mesleği isteyerek seçenlere göre mesleği isteyerek seçenlerin empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gültaş (2007), Düzce Çakırlar İlköğretim Okulu’nda okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin empatik düzeylerini ailelerin sosyo ekonomik yapılarına göre incelemiştir. Örneklem kısmını, 2005-2006 öğretim yılında Düzce Çakırlar İlköğretim Okulu’nda okuyan 6-8 sınıf öğrencilerinin arasından rastgele seçilen 107 kişi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Empatik Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizinde Frequency ve t testi kullanılmıştır. Bulgular kısmında, annelerin empati düzeyleri ile babaların empati düzeyleri arasında fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genç ve Kalafat (2008), öğretmen adaylarının empatik becerileri ile demokratik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Örneklem grubunu, Çanakkale

Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Yabancı Diller Bölümü (İngilizce Öğretmenliği ABD), Türkçe Öğretmenliği ve İlköğretim Bölümü (Sınıf Öğretmenliği ABD, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD) bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarından oluşan 360 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” ve Gözütok (1995) tarafından geliştirilmiş olan “Demokratik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Analiz kısmında kullanılan F testi (One Way Anova) ile t testi'dir. Bulgular, öğretmen adaylarının okuyor oldukları programlarıyla empatik becerileriyle alakalı görüşleri arasında farklılığın olduğu görülürken; öğrenim şekilleri, cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumları, öğrenim gördükleri sınıfa göre ise farklılık görülmediğine ulaşılmıştır.

Balçıkanoğlu (2009), “Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Profesyonel Futbolcuların Fair Play'e Yönelik Davranışları ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmayı yapmıştır. Araştırmaya katılım sayısı 130'dur. Verilerin toplanmasında “Kişilerarası Tepkisellik İndeksi ile birlikte Çok Boyutlu Sportmenlik Yönelimi Ölçeği” ile “Empatik Eğilim Ölçeği” uygulanmıştır. Bulgular, empatik düşünce ve perspektif alma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Futbolcularda empatik düşünce düzeyi yükseldikçe kurallara ve yönetime saygı düzeyleri, sosyal normlara uyum ve sporda sorumluluklara bağlılık anlamlı olarak artış olduğu görülmüş, perspektif alma becerileri arttıkça sosyal normlara uyum düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Arslanoğlu'nun 2012'de yaptığı “Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Saldırganlık İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasına katılım sayısı 993 olup, veri toplama aracı olarak “Saldırganlık Envanteri” ve “Empatik Eğilim Ölçeği” uygulanmıştır. Bulgular kısmında, cinsiyete göre kadın empatik eğilim düzeylerinin erkeklere oranla anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülürken, bölüm değişkeni incelendiğinde anlamlı farklılık görüldüğü ve öğretmenlik bölümü öğrencilerinin diğer bölümlerde okuyan öğrencilere göre daha yüksek empatik eğilim puanına sahip olduğu bulunmuştur. Öğretim türü değişkenine bakıldığında ikinci öğretimde öğrenim görenlere göre normal öğretimde öğrenim görenlerin genel saldırganlık puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan tüm öğrenciler arasındaki saldırganlık ve empatik eğilim düzeyi ilişkisine bakıldığında; empatik eğilim düzeyleri ile yıkıcı saldırganlık arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken empatik eğilim düzeyleri ile atılganlık arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sülün (2013), “Futbol Hakemlerinin Öfke ve Kızgınlık Düzeyleri ile Empatik Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılması”ni incelemiştir. Araştırma örneklemini 82 kişi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş olan “Empatik Eğilim” ölçeği uygulanmıştır. Bulgular, denek grubunun farklı değişkenler açısından empati düzeylerinin ve öfkelerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Saçlı (2013), “Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisi”ni incelemiştir. Araştırma örneklemini 64 kişi oluşturmuştur. Veri toplama aracı “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “California Eleştirel Düşünme Becerileri Testi” uygulanmıştır. Bulgular, 30 saatlik yaratıcı drama eğitiminin beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korur (2014), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan, 417 kadın ve 589 erkek toplam 1006 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayına yönelik bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerin; eleştirel yaklaşımlarının ve empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, üniversiteye giriş puanı ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sınıf değişkeni, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine bakıldığında anlamlı bir farklılaşma olduğuna varılmıştır.

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

Çetin (2014); 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği bölümlerinde okuyan toplam (n=630) öğrenciye yönelik çalışma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak “California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” (CCTDI) kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eleştirel düşünme eğilimleri ile bölüm değişkenleri ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık

olmadığı görülürken öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır.

2.4. Empati ve Eleştirel Düşünmeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Pressier (1990); kimlik, benlik saygısı ve empatiye bağlı ergen sosyal davranışlarını üzerinde çalışmıştır. Bulgular kısmında, empati ve sosyal tepki verme arasında yüksek korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan erkeklerin aldıkları puanlara göre kadınların empatinin bilişsel ve sosyal tepki vermeden ve duyuşsal yönlerinden aldıkları puanlar anlamlı olarak daha yüksek olduğuna varmıştır.

Kalliopuska (1991), iki farklı empati eğitim programının, çocukların prososyal davranışlarına ve empatik becerilerine etkisi üzerinde çalışmıştır. Örneklem kısmını 6-7 yaşlarındaki 62 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmayı iki deney ve iki kontrol grubu oluşturmuştur. Birinci grupta bulunan çocuklara fiziksel egzersiz, resim çizmeyi ve müziği içeren bir empati programı uygulandığı görülmektedir. Çocuklara dinletilen müzik, hastalanan ayı ve küçük kuşun arasında olan arkadaşlığı anlatan bir çocuk şarkısıdır. Çocuklar şarkıyı dinlerken aynı zamanda şarkının sözlerine uygun olarak canlandırmalar yapmışlardır. Resim çizerken de yine şarkının içeriğine uygun çizimler yaptıkları görülmektedir. İkinci gruptaki çocuklara verilen eğitimde rol oynama ve hikayelerden yararlanıldığı görülmektedir. Örnek olarak okulda bir hayvanın ilk günüyle alakalı bilgi veren bir hikaye anlatılarak hikayede çocukların öğretmen veya öğrenci olarak rol almaları sağlanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara (üçüncü ve dördüncü grup) herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Veri toplamada Feschbach ve Roe'nin empati ölçeği uygulanmıştır. Empati eğitim programı haftada iki saat, toplamda dört ay boyunca sürdürülmüştür. Bulgular kısmında, empati eğitiminde her hafta eğitim grubunun da etkili olduğu görülürken, ikinci eğitim grubunda uygulanan eğitim programının birinci gruba göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Eisenberg ve Mc Wolly (1993), annelerin ve ergenlerin empati ile ilgili özellikleri ve sosyalleşme durumlarını incelemiştir. Araştırma, 16 erkek ve 16 kadın ergenin kişisel üzüntü, sempati ve bilişsel görüş açısıyla annelerinin çocuk yetiştirme uygulamaları arasında olan ilişkiyi sekiz yıl boyunca incelemiştir. Bulgulara göre empati düzeyine göre cinsiyetler arasında bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sims'in 1993'te yaptığı araştırmasında; empati, ahlak gelişimi ve meslek seçimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Mesleklerine yönelik ölçekler 30 erkek ve 30 kadın katılımcıya yöneltilmiştir. Bulgular kısmında; avukat, bilgisayar bilimci, hemşire ve yönetici arasında empatiye ilişkin eğitim dönemi ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek seçiminde empatinin etkisi olduğu görülürken, ahlaki gelişim ile empati arasında da bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Hatcher ve diğerleri (1994), empatinin eğitimle geliştirilebileceğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem kısmını 104 lise ve kolej öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada Rogers'ın arkadaşlık ilişkilerini kolaylaştırma stilleri eğitim programı kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak Davis'in "Kişilerarası Tepki Gösterme İndeksi" (IRI) kullanılmıştır. Bulgular, her ne kadar kolejdeki kadın öğrencilerin eğitime yüksek empati puanları ile başlamış olmasına rağmen, erkek ve kadınların empatiyi eşit olarak öğrenebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Cohen ve Strayer (1996); kontrol grubu ve bozuk tavırlı gençler üzerinde empatiyi öğrenmek için yaptıkları çalışmada bilişlerin mülakatla değerlendirilmesiyle ve empatiyi raporlayan anketler ile empatiyi ölçmüşlerdir. Bulgular kısmında, kadınların erkeklere göre empati puan ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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

Blackmon (2000), evlilikte empati ve bunun mutluluk ve depresyon üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulgular kısmında, evlilikteki mutluluk üzerinde empatinin olumlu etkisinin bulunduğu görülürken, empatinin hakim olmadığı evliliklerde depresyonun görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Alexander (2000), ergenlerin yaşlıları ve aileleri ile ilişkilerinde kullandıkları çatışma çözümü davranışları ve empati arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklem kısmını, 9,10,11,12. sınıflardan seçilmiş olan 186 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Kişiler Arası Yeniden Etkinlik Ölçeği", "Çatışma Çözme Ölçeği" ve "Çatışma Konuları Listesi" uygulanmıştır. Empatinin dört alt ölçeği (bakış açısı alma, hayal, empatik

ilgi ve kişisel üzüntü) sonucunda kadınların puan ortalamalarının ereklere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Winefield ve Hansen (2000); birinci sınıftaki tıp fakültesi öğrencilerine iletişim becerisi eğitimi vermeyi amaçladıkları çalışmalarında, durum değerlendirilmesi yapılarak, öğrencilerin % 70'inin alınan eğitim sonunda empatik tepki verme konusunda önemli kazanımlar elde ettikleri görülürken, geri kalan % 30'luk kısmının hiç kazanım elde etmediği sonucuna varılmıştır.

Zhang (2003), düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya Çin'de bulunan iki üniversitenin öğrencileri katılım sağlamıştır. Veri toplama aracı olarak, Stenberg'in zihinsel yeterlik kuramından yola çıkarak "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Düşünme Biçimi Ölçeği" uygulanmıştır. Bulgular kısmında, düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

Jönsson ve Svensson (2003), duygusal empatinin yüz ifadelerine oranla farklı seviyelerde gösterildiğini araştırmışlardır. Çalışman, karşıdaki kişiyle yüz yüze yapmış olduğu iletişimde mimiklerin empatideki rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Aynı zamanda düşük ve yüksek duygusal empati seviyesine sahip bireylerin mimikleri kullanma sıklığının da araştırıldığı görülmektedir. Farklı empati düzeyine (yüksek ve düşük) sahip 61 katılımcıya değişik zamanlarda duygusal yüz ifadesi bulunan üç farklı resim gösterilmektedir. Bulgular kısmında, daha yüksek empati düzeyine sahip olanların gösterilen resimlere tepkilerinin anında olduğu görülürken, empati seviyesi daha düşük olan bireylerin tepkilerinin anlık olmadığı sonucuna varılmıştır. Empati seviyesi düşük olan bireylerin kızgın surat ifadesi olan resme tepkileri gülümsemek olmuştur.

Swiger (2005b), "Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyi" isimli bir araştırma yapmış olup, araştırmanın örneklem kısmını, 470 fen bilimleri ve 1700 sosyal bilimler öğrencisi oluşturmaktadır. Bulgular, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin, dönem başı ve dönem sonu olmak üzere ölçülerek (ön test son test yöntemi) sonuçların aynı olduğuna ulaşılmıştır. Literatürden elde edilen bilgilere dayanarak eleştirel düşünme kazanımlarının en çok birinci sınıf boyunca olduğu sonucuna varılmıştır.

Swiger (2005a), "Antrenörlük Bölümü Öğrencisi Olan ve Olmayan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisi"ni incelemiştir. Bulgular, dört sınıf düzeyinden, sınıf düzeyi değişkenine göre eleştirel düşünme düzeyleri arasında fark olmadığı görülürken, en yüksek eleştirel düşünme puanları ikinci sınıfa ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Athletic Training (AT) öğrencisi olmayanlara göre AT öğrencilerinin daha yüksek eleştirel düşünme gücüne

sahip oldukları ifade edilmiş olup, ikinci sınıf düzeyindeki yüksek eleştirel düşünme gücü, formal uygulamalar sürecinin o dönemde başladığı kanısına dayandırılmıştır. AT olmayan öğrencilerin ortalama puanları ayrı olarak ele alındığı zaman birinci, ikinci ve üçüncü sınıf süresince herhangi bir değişiklik göstermediği, dördüncü sınıfta ise belirgin olarak bir artış görüldüğü ifade edilmiştir. Bu bulgular sonucunda, eleştirel düşünmenin belli bir zaman diliminde çok değişiklik görülmezken, ek eğitim uygulamaları ve olgunlukla beraber değişim olabileceği yönünde ki literatür bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Mevcut durumu ortaya çıkarmak amacıyla araştırmada betimsel taramaya (survey) ve ilişkisel taramaya yönelik bir yöntem kullanılmıştır.

Betimsel tarama modelleri, geçmişte ya da halen etkisini sürdüren bir durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Araştırmada bulunan birey, araştırmaya konu olan olay veya nesne kendi şartları doğrultusunda ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bunları, değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez. İlişkisel tarama modellerine geldiğimizde ise iki ve daha çok sayıdaki değişkenler arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemek amacıyla uygulanan bir yaklaşımdır (Karasar 2004).

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında, beden eğitimi ve spor yüksekokulunda ve fen fakültesinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve empati kurma düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, aktif olarak spor yapma durumu, gelir 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 yüksekokulunda ve fen fakültesinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile empati kurma düzeyleri arasındaki ilişki istatistiksel işlemler ile değerlendirilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın evreni, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bartın İli, Bartın Üniversitesi'nde bulunan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Fen Fakültesi'nde öğrenim gören (n=1033) öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmanın örneklem kısmı ise Bartın Üniversitesi'nde 2017-2018 eğitim-öğretim tesadüfi küme örneklem yöntemiyle seçilen toplam 673 (n(erkek)=311, n(kadın)=362,) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve Fen Fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır.

Öte yandan EDE ölçeği öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanabilir olduğundan dolayı ölçekler öğretmenlik bölümünde okuyan ve formasyon alan öğrencilere uygulanmıştır. Fen Fakültesi öğrencilerine uygulanmasındaki amaç literatürdeki

çalışmalara bakıldığında eleştirel düşünme ve empati kurma düzeyinin, sözel ve sayısal puanlar ile ilişkisi olduğu görüldüğünden, üniversiteye giriş sınavlarında sözel ve sayısal olarak ayrılan iki bölümün ilişkisini incelemek ve üniversitenin diğer fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik bölümünde okuyan yada formasyon eğitimi alanların sayısının Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile karşılaştırılmayacak kadar az sayıda olmasından kaynaklanmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve Fen Fakültesi öğrencilerinin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak ve araştırmanın inceleme konusu olan bağımsız değişkenleri oluşturmak amacıyla araştırmacı tarafından 5 sorudan oluşan kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

Kişisel bilgi formu, öğrencilerin; cinsiyet, yaş, eğitim gördükleri birim, aktif olarak spor yapma durumu, gelir düzeyi ve kitap okuma alışkanlığı düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.2. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Semerci (2016) tarafından geliştirilmiş olup öğretmen adayları ve öğretmenler için geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, EDE ölçeğinin KMO değeri 0.972, Bartlett testi değeri 25990.380'dir (Sd= 1176, p=0.000). Ölçek, varyansın % 49.161'ini karşılamaktadır. EDE ölçeği için yapılan analiz sonuçlarında, faktör yüklerinin 0.33-0.71 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçek çok boyutlu olup alt temaları, üstbilgi, esneklik, sistematiklik, azim-sabır ve açık fikirliliktir. Ölçek, 49 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin derecelendirilmesi, "Tamamen katılıyorum (5), Çoğunlukla katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çoğunlukla katılmıyorum(2), Hiç katılmıyorum (1)" şeklindedir.

Ölçeğin test tekrar test korelasyonu 0.761 ve iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.95 bulunmuştur. EDE ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.963'dür. Geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış EDE ölçeğinin AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Kay kare=2778.981, Sd=1073, X²/Sd=2.590, GFI=0.903, CFI=0.932, RMSEA=0.038). Bu sonuçlara göre ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanabilir.

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. Verilerin Analizi

Ölçeklere verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve empati kurma düzeylerine ilişkin dağılımlar belirlenmiştir. 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.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre, empatik eğilim ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında fark var mıdır?”

Tablo 4.1: Araştırma grubundan elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	sd	p
Empatik Eğilim	Kadin	311	63,99	8,13	2,460	671	,014
	Erkek	362	62,42	8,30			
Üstbilgi	Kadin	311	3,82	,62	,865	671	,387
	Erkek	362	3,78	,63			
Esneklik	Kadin	311	3,80	,68	1,132	671	,258
	Erkek	362	3,74	,65			
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kadin	311	3,77	,61	-,336	671	,737
	Erkek	362	3,79	,63			
Azim ve Sabır	Kadin	311	3,83	,76	,932	671	,352
	Erkek	362	3,78	,66			
Açık Fikirlilik	Kadin	311	3,90	,82	1,127	671	,260
	Erkek	362	3,83	,79			

Tablo 4.1. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre empatik eğilim ölçeği ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$T_{(671)}=2.460$; $p<0.05$]. Bulunan bu farklılık ortalama puanlarına bakıldığında kadınlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği üst biliş alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)}=.865$; $p>0.05$].

Tablo 4.1. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği esneklik alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)}=1.132$; $p>0.05$].

Tablo 4.1. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği sistematiklik alt boyutu ortalama

puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)} = -,336$; $p > 0.05$].

Tablo 4.1. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği azim ve sabır alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)} = ,932$; $p > 0.05$].

Tablo 4.1. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği açık fikirlilik alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)} = 1,127$; $p > 0.05$].

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“ Öğrencilerin bölüm değişkenine göre, göre, empatik eğilim ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında fark var mıdır?”

Tablo 4.2: Araştırma grubundan elde edilen verilerin fakülte/yüksekokul değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları

	Bölüm	N	Ort.	Ss	t	sd	p																																																								
Empatik Eğilim	Besyo	368	63,43	8,04	,995	671	,320																																																								
	Fen Fakültesi	305	62,80	8,50				Üstbiliş	Besyo	368	3,76	,64	-1,822	671	,069	Fen Fakültesi	305	3,85	,60	Esneklik	Besyo	368	3,72	,67	-2,273	671	,023	Fen Fakültesi	305	3,84	,64	Eleştirel Düşünme Eğilimi	Besyo	368	3,78	,61	-,133	671	,894	Fen Fakültesi	305	3,78	,62	Azim ve Sabır	Besyo	368	3,82	,66	,726	671	,468	Fen Fakültesi	305	3,78	,76	Acik Fikirlilik	Besyo	368	3,83	,78	-1,116	671	,265
Üstbiliş	Besyo	368	3,76	,64	-1,822	671	,069																																																								
	Fen Fakültesi	305	3,85	,60				Esneklik	Besyo	368	3,72	,67	-2,273	671	,023	Fen Fakültesi	305	3,84	,64	Eleştirel Düşünme Eğilimi	Besyo	368	3,78	,61	-,133	671	,894	Fen Fakültesi	305	3,78	,62	Azim ve Sabır	Besyo	368	3,82	,66	,726	671	,468	Fen Fakültesi	305	3,78	,76	Acik Fikirlilik	Besyo	368	3,83	,78	-1,116	671	,265	Fen Fakültesi	305	3,90	,83								
Esneklik	Besyo	368	3,72	,67	-2,273	671	,023																																																								
	Fen Fakültesi	305	3,84	,64				Eleştirel Düşünme Eğilimi	Besyo	368	3,78	,61	-,133	671	,894	Fen Fakültesi	305	3,78	,62	Azim ve Sabır	Besyo	368	3,82	,66	,726	671	,468	Fen Fakültesi	305	3,78	,76	Acik Fikirlilik	Besyo	368	3,83	,78	-1,116	671	,265	Fen Fakültesi	305	3,90	,83																				
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Besyo	368	3,78	,61	-,133	671	,894																																																								
	Fen Fakültesi	305	3,78	,62				Azim ve Sabır	Besyo	368	3,82	,66	,726	671	,468	Fen Fakültesi	305	3,78	,76	Acik Fikirlilik	Besyo	368	3,83	,78	-1,116	671	,265	Fen Fakültesi	305	3,90	,83																																
Azim ve Sabır	Besyo	368	3,82	,66	,726	671	,468																																																								
	Fen Fakültesi	305	3,78	,76				Acik Fikirlilik	Besyo	368	3,83	,78	-1,116	671	,265	Fen Fakültesi	305	3,90	,83																																												
Acik Fikirlilik	Besyo	368	3,83	,78	-1,116	671	,265																																																								
	Fen Fakültesi	305	3,90	,83																																																											

Tablo 4.2. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin fakülte değişkenine göre empatik eğilim ölçeği ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)} = ,995$; $p > 0.05$].

Tablo 4.2. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin fakülte değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği esneklik alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$T_{(671)} = -2.273$; $p < 0.05$]. Ortaya çıkan bu farklılığın Fen Fakültesi öğrencilerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.2. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin fakülte değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği üstbiliş alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)} = -1,822$; $p > 0,05$].

Tablo 4.2. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin fakülte değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği sistematiklik alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)} = -,133$; $p > 0,05$].

Tablo 4.2. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin fakülte değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği azim ve sabır alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)} = ,726$; $p > 0,05$].

Tablo 4.2. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin fakülte değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği açık fikirlilik alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)} = -1,116$; $p > 0,05$].

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrencilerin spor yapma değişkenine göre, empatik eğilim ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında fark var mıdır?”

Tablo 4.3: Araştırma grubundan elde edilen verilerin spor yapma değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları

	SPOR YAPMA DURUMU	N	Ort.	Ss	t	sd	p
Empatik Eğilim	Spor Yapmayan	212	62,47	8,74	-1,449	671	,148
	Spor Yapan	461	63,46	8,01			
Üstbiliş	Spor Yapmayan	212	3,78	,61	-,612	671	,541
	Spor Yapan	461	3,81	,63			
Esneklik	Spor Yapmayan	212	3,79	,64	,577	671	,564
	Spor Yapan	461	3,76	,67			
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Spor Yapmayan	212	3,71	,63	-1,835	671	,067
	Spor Yapan	461	3,81	,61			
Azim ve Sabir	Spor Yapmayan	212	3,72	,81	-1,964	671	,051
	Spor Yapan	461	3,84	,65			
Açık Fikirlilik	Spor Yapmayan	212	3,86	,85	-,077	671	,938
	Spor Yapan	461	3,86	,78			

Tablo 4.3. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin spor yapma değişkenine göre empatik eğilim ölçeği ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)} = -1.449$; $p > 0.05$].

Tablo 4.3. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin spor yapma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği üstbilis alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)} = -,612$; $p > 0.05$].

Tablo 4.3. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin spor yapma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği esneklik alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)} = 577$; $p > 0.05$].

Tablo 4.3. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin spor yapma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği sistematiklik alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)} = -1,835$; $p > 0.05$].

Tablo 4.3. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin spor yapma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği azim ve sabır alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)} = -1,964$; $p > 0.05$].

Tablo 4.3. incelendiğinde, araştırma grubundan elde edilen verilerin spor yapma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği açık fikirlilik alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(671)} = -,077$; $p > 0.05$].

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Fen Fakültesi öğrencilerinin spor yapma değişkenine göre, empatik eğilim ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında fark var mıdır?”

Tablo 4.4: Fen Fakültesi öğrencilerinden elde edilen verilerin spor yapma değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçları

		SPOR YAPMA DURUMU	N	Ort.	Ss	t	sd	p
Empatik Eğilim	Spor Yapmayan		212	62,47	8,74	-2,228	303	,035
	Spor Yapan		93	65,25	7,91			
Üstbilis̃	Spor Yapmayan		212	3,78	,61	-3,094	303	,002
	Spor Yapan		93	4,01	,56			
Esneklik	Spor Yapmayan		212	3,79	,64	-1,721	303	,086
	Spor Yapan		93	3,93	,63			
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Sistematiklik		212	3,71	,63	-2,904	303	,004
	Spor Yapan		93	3,94	,59			
Azim ve Sabır	Spor Yapmayan		212	3,72	,81	-1,997	303	,047
	Spor Yapan		93	3,91	,62			
Açık Fikirlilik	Spor Yapmayan		212	3,86	,85	-1,319	303	,188
	Spor Yapan		93	4,00	,78			

Tablo 4.4. incelendiğinde, Fen Fakültesi öğrencilerinden elde edilen verilerin spor yapma değişkenine göre empatik eğilim ölçeği ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$T_{(671)} = -2.228$; $p < 0.05$]. Ortaya çıkan bu farklılığın spor yapan öğrencilerden kaynaklandığı gözlemlenmektedir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, Fen Fakültesi öğrencilerinden verilerin spor yapma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği üstbilis̃ alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$T_{(671)} = -3.094$; $p < 0.05$]. Ortaya çıkan bu farklılığın spor yapan öğrencilerden kaynaklandığı gözlemlenmektedir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, Fen Fakültesi öğrencilerinden elde edilen verilerin spor yapma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği esneklik alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [$T_{(671)} = -1,721$; $p > 0.05$].

Tablo 4.4. incelendiğinde, Fen Fakültesi öğrencilerinden verilerin spor yapma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği sistematiklik alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$T_{(671)} = -2,904$; $p < 0.05$]. Ortaya çıkan bu farklılığın spor yapan öğrencilerden kaynaklandığı gözlemlenmektedir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, Fen Fakültesi öğrencilerinden verilerin spor yapma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği azim ve sabır alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$T_{(671)} = -1,997$;

$p < 0.05$]. Ortaya çıkan bu farklılığın spor yapan öğrencilerden kaynaklandığı gözlemlenmektedir.

Tablo 4.4. incelendiğinde, Fen Fakültesi öğrencilerinden elde edilen verilerin spor yapma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği açık fikirlilik alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [$T_{(671)} = -1,319$; $p > 0.05$].

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrencilerin kitap okuma değişkenine göre, empatik eğilim ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında fark var mıdır?”

Tablo 4.5: Araştırma grubundan elde edilen verilerin kitap okuma değişkenine göre karşılaştırılmasına yönelik ANOVA sonuçları

		n	Ort.	Ss	Kareler Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Fark
Empatik Eğilim	Sıklıkla	201	65,10	9,02	1196,063	2	598,032	8,978	,000	1-2 1-3
	Nadiren	376	62,54	7,47	44630,776	670	66,613			
	Hiç	96	61,41	8,81	45826,839	672				
Üstbiliş	Sıklıkla	201	3,93	,66	6,769	2	3,385	8,715	,000	1-2 1-3
	Nadiren	376	3,77	,61	260,215	670	,388			
	Hiç	96	3,63	,58	266,984	672				
Esneklik	Sıklıkla	201	3,90	,68	5,249	2	2,624	5,994	,003	1-2 1-3
	Nadiren	376	3,74	,66	293,355	670	,438			
	Hiç	96	3,64	,59	298,604	672				
Sistematiçlik	Sıklıkla	201	3,88	,63	3,217	2	1,608	4,189	,016	1-2
	Nadiren	376	3,74	,61	257,283	670	,384			
	Hiç	96	3,71	,61	260,499	672				
Azim ve Sabır	Sıklıkla	201	3,86	,70	1,841	2	,921	1,817	,163	
	Nadiren	376	3,80	,71	339,522	670	,507			
	Hiç	96	3,69	,71	341,363	672				
Açık Fikirlilik	Sıklıkla	201	3,90	,78	,406	2	,203	,310	,733	
	Nadiren	376	3,84	,82	437,759	670	,653			
	Hiç	96	3,86	,76	438,164	672				

Tablo 4.5. incelendiğinde, elde edilen verilerin kitap okuma değişkenine göre empatik eğilim ölçeği ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(1-671)} = 8.978$; $p < 0.05$]. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc testi sonucuna göre

“sıklıkla kitap okuyanların”, “nadiren” ve “hiç” kitap okumayanlara göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.5. incelendiğinde, elde edilen verilerin kitap okuma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği üstbiliş alt boyutu ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır [$F_{(1-671)} = 8.715$; $p < 0.05$]. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc testi sonucuna göre “sıklıkla kitap okuyanların”, “nadiren” ve “hiç” kitap okumayanlara göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.5. incelendiğinde, elde edilen verilerin kitap okuma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği esneklik alt boyutu ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir [$F_{(1-671)} = 5,994$; $p < 0.05$]. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc testi sonucuna göre “sıklıkla kitap okuyanların”, “nadiren” ve “hiç” kitap okumayanlara göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.5. incelendiğinde, elde edilen verilerin kitap okuma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği sistematiklik ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(1-671)} = 4,819$; $p < 0.05$]. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc testi sonucuna göre “sıklıkla kitap okuyanların” ve “nadiren kitap okuyanların” ,“hiç” kitap okumayanlara göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.5. incelendiğinde, elde edilen verilerin kitap okuma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği azim ve sabır alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(1-671)} = 1,817$; $p > 0.05$].

Tablo 4.5. incelendiğinde, elde edilen verilerin kitap okuma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği açık fikirlilik alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(1-671)} = ,310$; $p > 0.05$].

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğrencilerin yaş ve gelir değişkenlerine göre, empatik eğilim ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında ilişki var mıdır?”

Tablo 4.6. Araştırma grubundan elde edilen verilerin yaş ve gelir değişkenine göre ilişkisini belirlemeye yönelik korelasyon analizi sonuçları

		Empatik Eğilim	Üstbiliş	Esneklik	Sistematiklik	Azim ve Sabır	Açık Fikirlilik
Yaş	r	,059	,010	-,018	,005	,020	,009
	p	,124	,800	,637	,900	,608	,809
Gelir	r	,364**	,060	,008	,061	,028	,058
	p	,000	,118	,839	,114	,463	,132
Empatik Eğilim	r	1	,327**	,325**	,307**	,265**	,194**
	p		,000	,000	,000	,000	,000

Tablo 4.6. incelendiğinde, elde edilen verilerin yaş değişkenlerine göre empatik eğilim ölçeği ortalama puanları ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Fakat araştırma grubundan elde edilen gelir değişkenine empatik eğilim ortalama puanları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek adına yapılan korelasyon testi sonucunda istatistiksel olarak pozitif yönde düşük ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.16$; $p<0.05$). Ek olarak araştırma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda, empatik eğilim ölçeği ortalama puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği alt boyutları arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=.32, .32, .30, .26, .19$; $p<0.05$).

Tablo 4.7: Araştırma grubundan elde edilen verilerin normal dağılım göstergelerine ilişkin dağılımları

		N	Min.	Maks.	Ort.	Ss	Çarpıklık		Basıklık	
							İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Empatik Eğilim		673	36.05	89.25	63.15	8.25	.174	.094	.532	.188
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Üstbiliş	673	1.29	5.00	3.80	.63	-.599	.094	.583	.188
	Esneklik	673	1.36	5.00	3.77	.66	-.460	.094	.139	.188
	Sistematiklik	673	1.46	5.00	3.78	.62	-.352	.094	-.002	.188
	Azim ve Sabır	673	1.13	5.00	3.80	.71	-.524	.094	.362	.188
	Açık Fikirlilik	673	1.00	5.00	3.86	.80	-.558	.094	.003	.188

Tablo 4.7.'de gösterilen;

Elde edilen verilerin analizi ile ilgili olarak, temel parametrik test varsayımları kontrol edildiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde; basıklık ve çarpıklık katsayıları ± 3 değerlerini geçmediği durumlarda verilerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir (Kline, 2011: 60,61).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Fen Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak ve araştırmanın bağımsız değişkenleri üzerinde etkisini belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda bulunan cinsiyet, yaş, eğitim gördükleri fakülte, aktif spor yapma durumu ve gelir düzeyi dikkate alınarak öğrencilerin eleştirel düşünme ile empatik eğilim düzeylerine ilişkin sonuçların tartışılması amaçlanmıştır.

Empatik eğilime yönelik cinsiyet değişkeninin elde edilen sonuçlarının amaca yönelik tartışılması ile ilgili olarak araştırma grubundan elde edilen verilerin empatik eğilim ölçeği ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulunan bu farklılık ortalama puanlarına bakıldığında kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Literatür bilgilerine baktığımızda ise çalışmamızın sonuçlarını destekler nitelikte olan benzer bulgulara rastlanmıştır.

Bozkurt (1997)'de Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi'nin farklı bölümlerinde okuyan 812 öğrenciye yaptığı araştırmasının, sonuç kısmına baktığımızda kadın öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ünal (1997)'de Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencilerine uyguladığı çalışmasının bulgular kısmında, tüm sınıflarda okuyan öğrencilere baktığımızda kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre empatik eğilim düzeylerinin önemli ölçüde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çimer (1998)'de Bursa ilinde bir meslek grubunda çalışan 234 kişiye uyguladığı araştırmasının sonucunda, cinsiyete göre bakıldığında kadınların empatik eğilimlerinin erkeklere oranla daha güçlü olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2001)'de Konya Akşehir ilinde yaptığı çalışmasına katılım 120 üye iken sonuç kısma baktığımızda kadınların empatik eğilim puanlarının, erkeklerin empatik eğilim puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Karakaya'nın 2001 yılında Akdeniz Üniversitesi'ndeki hemşirelik öğrencilerine yaptığı çalışmasının sonucunda, kadın öğrencilerin empatik beceri puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duru'nun 2002 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nin Buca Eğitim Fakültesi'nde okuyan 402 öğrenciye uygulamış olduğu araştırmasının sonuç kısmına baktığımızda cinsiyet açısından kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına oranla empatik eğilim puan ortalamalarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Arslandoğlu'nun 2012'de yaptığı "Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Saldırganlık İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı araştırmasına katılım sayısı 993 olup sonuç kısmına baktığımızda, cinsiyete göre kadın empatik eğilim düzeylerinin erkeklere oranla anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda kadınların erkeklerden daha yüksek düzeyde empatik eğilimleri olduğunu söylebiliriz. Bu sonucun ortaya çıkmasında kadınların erkeklere oranla daha içten duygusal, sakin ve sistematik yaklaşım içinde hayatlarını devam ettiriyor olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir.

Nitekim Toussaint ve Webb'in (2005). "Empati ve hoşgörülülük arasındaki cinsiyet farklılıkları" adlı çalışmasına katılan 127 öğrencinin empatik eğilim düzeylerine bakıldığında kadınların erkeklerden daha çok empatik eğilim içinde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çiçek'in 2006'da Sakarya Sağlık Müdürlüğünde görev yapan 280 çalışanın katıldığı çalışmasının bulgular kısmında kadınların empatik eğilim düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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.

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 uyumaktadır. Çalışma sonucuna ilişkin verilen kaynaklarda görüldüğü gibi kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yüksek düzeyde empatik eğilim içinde olduğunu söylenebiliriz.

Fakat Kumanlı (1996)'da Türkiye Sakatlar Derneği İstanbul şubesi'ndeki 156 üyeye uyguladığı çalışmasının sonucunda empatik eğilim düzeyinin cinsiyet bakımından bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genç ve Kalafat'ın 2008 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 360 öğrenciyle yaptığı çalışmanın sonucunda cinsiyete göre ise farklılık görülmediği gözlemlenmektedir.

Garcia Lopez and Gutierrez (2015) tarafından İspanya’da spor merkezine giden 154 öğrenciye yönelik yapmış oldukları çalışmada cinsiyet ile empatik eğilim arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Literatürdeki yapılmış olan bu çalışmalar ile çalışma sonuçlarımızın ters ilişki içinde olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile cinsiyet değişkeninin elde edilen sonuçlarının amaca ilişkin tartışılmasına yönelik üst biliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Literatüre baktığımızda 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 öğrenim gören öğrencilere yönelik yapmış oldukları çalışma sonuçlarında eleştirel düşünme ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sonucunda yapılan çalışmalar ile çalışmamızın sonuçlarının benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Öte yandan 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 kadınların eleştirel düşünme eğilimlerinin, erkeklere oranla daha yüksek olduğunu ifade etmişler ve bu çalışma sonuçlarımızın literatürde bulunan bu çalışmalar ile paralellik göstermemektedir.

Eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeyleri ile fakülte değişkeninin elde edilen sonuçlarının amaca yönelik tartışılması hususunda elde edilen verilerin fakülte değişkenine göre empatik eğilim ölçeği ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak eleştirel düşünme eğilimi ölçeği esneklik alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan bu farklılığın Fen Fakültesi öğrencilerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği alt boyutlarından üstbiliş, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamadığı görülmüştür.

Eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeyleri ile spor yapma değişkeninin elde edilen sonuçlarının amaca yönelik tartışılması hususunda elde edilen verilerin spor yapma değişkenine göre empatik eğilim ölçeği ortalama puanları arasında istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık bulunamamıştır. Aynı zamanda buna paralel olarak eleştirel düşünme eğilimi ölçeği üstbiliş, esnekli, sistematiklik, azim ve sabır ve açık fikirlilik alt boyutu ortalama puanları arasında da istatistiksel olarak anlamli bir farklılık bulunamamıştır.

Literatürde bulunan çalışmalardan Kolayış ve Yigiter (2010) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin empati becerilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada spor yapma değişkeninin empatik eğilim üzerinde herhangi bir anlamli 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. Yapılan bu çalışmalar çalışma sonucumuzla benzerlik gösterirken çalışmamızda ki sonuçlarda farkın olmayışı beden eğitimi ve spor yüksek okulunda öğrenim gören öğrencilerden spor yapmayan öğrenci olmamasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4.4. incelendiğinde, Fen Fakültesi öğrencilerinden elde edilen verilerin spor yapma değişkenine göre empatik eğilim ölçeği ortalama puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük ve anlamli bir farklılık bulunmuştur. Fen Fakültesi öğrencilerinden verilerin spor yapma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği esneklik ve açık fikirlilik alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık bulunmazken; üstbiliş, sistematiklik ve azim ve sabır alt boyutu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak spor yapan öğrencilerin lehine anlamli bir farklılık bulunmuştur. Ortaya çıkan bu farklılığın spor yapan öğrencilerden kaynaklandığı gözlemlenmektedir.

Literatüre baktığımızda Coopers (1969: 17-22) yaptığı araştırmada sporcuların sporcu olmayanlara göre kişilik özellikleri bakımından daha atılgan, cesur, sempatik, sosyal ilişkilerde daha girişken, benlik saygısı yüksek olduğunu belirtmiştir. Kırimoğlu ve diğegerleri (2014) tarafından spor yapan ve yapmayan öğrencilere yönelik yapmış oldukları çalışma sonucunda spor yapan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Kalliopuska ise (1987)"de empati ve kendilik değerinin aktif spor yapmayla ilişkisini incelediği araştırmada, empatinin spor etkinliğinde önemli bir değişken olduğunu bulmuştur.

Eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeyleri ile kitap okuma değişkeninin elde edilen sonuçlarının amaca yönelik tartışılması hakkında elde edilen verilerin kitap okuma değişkenine göre empatik eğilim ölçeği ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamli olduğu sonucuna varılmıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc testi sonucuna göre "sıklıkla kitap

okuyanların”, “nadiren” okuyanlara ve “hiç” kitap okumayanlara göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eleştirel düşünme eğilimi bakımından elde edilen verilerin kitap okuma değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği üstbiliş alt boyutu ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc testi sonucuna göre “sıklıkla kitap okuyanların”, “nadiren” okuyan ve “hiç” kitap okumayanlara göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Esneklik alt boyutu ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuş ve bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc testi sonucuna göre “sıklıkla kitap okuyanların”, “nadiren” okuyan ve “hiç” kitap okumayanlara göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sistematiçlik alt boyutu açısından baktığımızda ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc testi sonucuna göre “sıklıkla kitap okuyanların” ve “nadiren kitap okuyanların” ,“hiç” kitap okumayanlara göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarından azim ve sabır ve açık fikirlilik alt boyutları açısından baktığımızda elde edilen verilerin kitap okuma değişkenine göre ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeyi ile yaş değişkeninin elde edilen sonuçlarının amaca yönelik tartışılması hususunda elde edilen verilerin yaş değişkenine göre empatik eğilim ölçeği ortalama puanları ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Literatürde ki çalışmalardan Çimer (1998)’de Bursa ilinde bir meslek grubunda çalışan 234 kişiye uyguladığı araştırmasının sonucunda, yaşa göre herhangi bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Açıklın (2000)’de Ankara ilinde 484 ilköğretim okulu yöneticisine yaptığı araştırmasının sonucunda, yaşın empati becerilerinde bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Yıldırım (2001)’de Konya Akşehir ilinde yaptığı çalışmasına katılım 120 üye iken sonuç kısma baktığımızda yaşın empati puan ortalamaları bakımından bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Barut’un 2004 yılında Samsun’da bazı liselerde görev yapan öğretmenlerin 199’unun katıldığı çalışmanın sonuç kısmında yaş değişkenine göre anlamlı bir değişme bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Fakat Korkmaz ve diğeri (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 gruplara yapmış oldukları çalışmalarda yaş gruplarına göre empatik beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını sonucuna ulaşımlar.

Çiçek'in 2006'da Sakarya Sağlık Müdürlüğünde göre yapan 280 çalışanın katıldığı çalışmasının bulgular kısmında, sağlık çalışanlarının empatik eğilim düzeylerinde yaşa göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bunun sonucunda yapılan çalışmalar ile çalışmamızın sonuçlarının benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Öte yandan Yılmaz ve Akyel (2008) beden eğitimi öğretmen adaylarına yönelik yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin yaşlarının artması sonucunda empatik eğilim düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşımlardır.

Phillips ve diğeri (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. İncelenen bu çalışmalar ile çalışmamızın sonuçları arasında benzerlik görülmemektedir.

Eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerine yönelik gelir değişkeninin elde edilen sonuçlarının amaca yönelik tartışılması ile eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat gelir değişkeni ile empatik eğilim ölçeği ortalama puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde ve

anlamli bir iliŒi bulunmuŒtur. Gelir düzeyleri yükseldikçe empatik eğilimleri ortalama puanları da yükselmektedir.

Literatürde ki alıŒmalardan Brown ve değerlerinin (2010) yaptıkları alıŒmada, ekonomik durumu orta ve iyi düzeyde olan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiŒlerdir.

Pala (2008) ğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine yapmıŒ olduğu alıŒmada 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 ulaŒmıŒtır.

etin'in (2008) yaptığı araŒtırmada, gelir düzeyine açısından kendini alt gelir sınıfında hisseden çocukların empatik eğilim puanlarını dŒk bulur iken gelir düzeyi açısından kendini üst sınıf hisseden öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaŒmıŒtır.

Filiz (2009) ise, lise öğrencilerine yönelik yapmıŒ olduğu alıŒmada ailenin gelir düzeyi deęiŒkeni ile empatik eğilim puanları arasında anlamli bir farklılık olduğunu bulgulamıŒtır. Farkın ise yüksek gelir gurubuna mensup aile çocuklarının empatik eğilim puanlarının daha yüksek olduğu yndedir.

Ceyhan (1994) sosyoekonomik düzeyi yüksek anne-babaların sosyo-ekonomik düzeyleri dŒk olanlara göre empati düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiŒtir. Bunun sonucunda yapılan alıŒmalar ile alıŒmamızın sonuçlarının benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

5.2. Sonuçlar

Elde edilen verilerin analizi sonucunda tespit edilen bulgulara iliŒkin sonuçlar bu bölümde yer almaktadır.

AraŒtırma grubundan elde edilen verilerin cinsiyet deęiŒkenine göre eleŒtirel dŒnme eğilimi lği alt boyutlarında anlamli bir farklılık bulunmazken, empatik eğilim lği ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamli olduğu sonucuna ulaŒmıŒtır. Bulunan bu farklılık ortalama puanlarına bakıldığında kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında kadınların erkeklere oranla daha içten duygusal, sakin ve sistematik yaklaŒım içinde hayatlarını devam ettiriyor olmalarından kaynaklanıyor olabileceği dŒnlebilir.

Fakülte deęiŒkenine göre empatik eğilim lği ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık bulunmamıŒtır. AraŒtırma grubundan elde edilen

verilerin fakülte değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeği üstbiliş, sistematiklik, azim ve sabır, açık fikirlilik alt boyutları ortalama puanları arasında bir fark bulunmazken , esneklik alt boyutu ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın Fen Fakültesi öğrencilerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Spor yapma değişkenine göre empatik eğilim ölçeği ve eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca ulaşılmasında beden eğitimi ve spor yüksekokulu ile fen fakültesinde okuyan öğrencilerin spor yapma durumunu karşılaştırmak hedeflenirken sonuçta istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmayışının sebebi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda uygulanan ölçeklerde spor yapmayan öğrencinin olmamasından kaynaklanmıştır.

Spor yapma değişkenine göre fen fakültesi öğrencilerine baktığımızda empatik eğilim ölçeği ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Spor yapan öğrencilerin empatik eğilimleri spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarından üstbiliş, sistematiklik, azim ve sabır ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunurken, esneklik ve açık fikirlilik alt boyutları arasında bir fark bulunmamıştır. Buna göre spor yapan öğrencilerin yapmayanlara oranla olay ve durumlar karşısında daha sorgulayıcı, sistemli ve düzenli, doğru bilgiyi aramaya yönelik olduğu ve kendilerini karşılarındaki bireylerin yerine koyup onların gözünden ve duygu durumlarından olaylara bakabildikleri ve yorumlayabildikleri söylenebilir.

Kitap okuma değişkenine göre empatik eğilim ölçeği ortalama ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Post-Hoc testi sonucuna göre “sıklıkla kitap okuyanların”, “nadiren” ve “hiç” kitap okumayanlara göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği üstbiliş alt boyutu ortalama puanları sonucuna göre “sıklıkla kitap okuyanların”, “nadiren” ve “hiç” kitap okumayanlara oranla, esneklik alt boyutuna göre “sıklıkla kitap okuyanların”, “nadiren” ve “hiç” kitap okumayanlara oranla, sistematiklik alt boyutuna göre “sıklıkla kitap okuyanların” ve “nadiren kitap okuyanların” ,“hiç” kitap okumayanlara göre eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi ölçek alt boyutlarından azim ve savır ve açık fikirlilik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kitap okumanın kişinin

zihnini daha iyi kullanabilecek seviyeye getirebildiği bir gerçektir. Kitap okuyan birey daha iyi algılama ve çözüm üretmeyi becerir ve zihninde sorgulama yapabilen, eleştirel düşünebilen, irdeleyen, çözüm üreten bir birey haline gelir. Aynı zamanda duygu durumunuda kontrol etmekte yararlı olup empati kurarak daha iyi ve doğru kararlar almayı, olaylara her iki açıdanda bakıp en doğru çözüme ulaşmayı hedeflediğini söyleyebiliriz.

Araştırma incelendiğinde, elde edilen verilerin yaş değişkenine göre empatik eğilim ölçeği ortalama puanları ve eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Fakat araştırma grubunun gelir düzeyi değişkenine göre empatik eğilim düzeyleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ek olarak araştırma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda, empatik eğilim ölçeği ortalama puanları ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeği alt boyutları arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yüksek gelirli ailelerin çocuklarının düşük yada orta gelirli ailelerin çocuklarına oranla empatik eğilimleri daha fazladır. Buda yaşanan ortamın kullanılabilirliği, geliri yüksek ailelerin geliri düşük olanlara göre daha çok kaynağa ulaşabilmesi, yaşam şartları, yaşam standartlarının farklılığı, yaşanan ortamlarda ki kültür farkı, ekonomik özgürlük, istenileni daha kolay elde etme gibi etmenler olduğunu söyleyebiliriz.

5.3. Öneriler

Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu öğrencileri ile Fen Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve empati eğilim düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada sonuçlar dikkate alındığında literatüre katkı sağlaması düşünülen öneriler aşağıdaki gibi sıralanmak istenmiştir.

Yaşadığı bölgenin sosyo-ekonomik alana ilişkin demografik değişkenler farklılaştırılarak alana özgü değerlerin ortaya çıkmasında da önemli katkılar sağlayacağı düşünülebilir.

Farklı yaş gruplarına yapılacak olan çalışmalar ile kuramsal ve kavramsal özelliklere vurgu yapılarak çalışmaların irdelenmesi ve mevcut çalışmaların yaş kategorisindeki bireylere uygulanması önerilmektedir.

Bireylerin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik empatik eğilim ve eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşıyor olmasına yönelik elde edilen bulgular sonucunda bu alışkanlığın kazanılması yönünde uygulamalara daha çok yer verilmelidir.

Çalışma ilişkin literatür taraması sonucunda eleştirel düşünme, empati ve sosyal beceri çalışmalarının birbirleri ile uygulanması önerilebilir. Aynı zamanda çatışma eğilimi ve duygusal zekalarına yönelik bireylerin yaşam boyu gelişimleri göz önüne alınarak deneysel çalışmalara ilişkin araştırma problemleri hazırlanabilir.

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

Araştırma sonuçlarını destekleyecek eleştirel düşünme ve empatik eğilim ölçeği bulgularına ilişkin farklı çalışma gruplarıyla nitel veri toplama yöntemi kullanılarak daha derinlemesine çalışmalar yapılması şeklinde öneriler sunulabilir.

KAYNAKÇA

6. Grades A Guide for Remodeling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science. Rohnert Park, Ca. *Foundation for critical thinking*. Sonoma State University.
- Açıklan, Azize. *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişki* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000.
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgöz, Semra ve diğerleri. *Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde çalışan hekimlerin empatik eğilimleri*, Türkiye Klinikleri J Med Ethics, Sayı: 13, 2005.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Fen Bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Akinoğlu, O. Öztürk, C., & Dilek, D. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alexander, K.L. (2000). *Prosocial behaviors of adolescent in work and family life: empathy and conflict resolution strategies with parents and pers*, PhD. The Ohio State University. UMI Proquest Digital Dissertations.
- Alisinanoğlu, Fatma ve Aysel Köksal. (2000). Gençlerin ben durumları (ego state) ve empatik becerilerinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18, Ankara.
- Alver, Birol. (2003). *Çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanların empatik becerileri, karar stratejileri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiler* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arı, Ramazan. İlk sosyal ilişkiler ve çocukta yaramazlığın hedefleri, *Eğitime yeni bakışlar* (Birinci Basım), Ankara: Mikro Yayınları, 2002.
- Aron, R. (1969). *Progress and Disillusion: The Dialectics of Modern Societ*, USA: The New American Library.
- Arslanoğlu, C. (2012). *Farklı bölümlerde öğrenim gören beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık ilişkisinin*

- incelenmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ay, Ş., & Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1 (2), 65-75.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Balçıkınlı, S. G. (2009). *Beden eğitimi ve spor anabilim dalı profesyonel futbolcuların fair play'e yönelik davranışları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barut, Yaşar. (2004). Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerinin değişkenler açısından incelenmesi, 13. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Samsun.
- Bayam, Göksel. Esin Uçak Şimşek ve Nesrin Dilbaz. Üç farklı meslek grubunda empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması, *Kriz Dergisi*. 3 (1-2), Ankara: Ankara Üniversitesi Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayını, 1995.
- 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.
- 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.
- Blackmon, Amy Dixon. (2000). *Empathy in marriage: implications for marital satisfaction and depression*.
- Boston Health and Company. disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 867-880.
- Bozkurt, Aynur. (1997). *Cinsiyetleri, fakülteleri ve uyum düzeyleri farklı Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Branch, I. B. (2000). *The relationship among critical thinking, clinical decision-making, and clinical practice: a comparative study*, University of Idaho, Idaho, unpublished doctoral dissertation.
- Cevizci, Ahmet. *Felsefe sözlüğü* (Birinci Basım). Ekin Yayınları, 1996.
- Chaffee, J. (1994). *Thinking critically*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chen W, Cone TP. (2003). Links between children's use of critical thinking and expert teacher's teaching in creative dance, *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 169–185.
- Cohen, D. (1992). *Empathy in conduct disordered youth*. Unpublished master of art dissertation, Simon Fraser University.
- Cohen, Douglas and Janet Strayer. Empathy in conduct disordered and comparison youth, *Developmental Psychology*. 32 (6), 1996.
- Cress, Susan. W. Daniel and T. Holm. (1998). Developing empathy through children's literature.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- 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.
- Çıkrıkçı, N. (1996). Eleştirel düşünme: bir ölçme aracı ve bir araştırma. *Sözlü Bildiri, III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Adana.
- Çiçek, Aysun. (2006). *Sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerinin değerlendirilmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çimer, Özcan. (1998). *Çeşitli meslek gruplarında çalışan kişilerin empatik eğilimleri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- De Kemp, R.A.T. Overbeek, G., de Wied, M., Engels, R.C.M.E., Scholte, R.H.J. (2007). *Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior*. *The Journal of Genetic*.
- De Wied, M. Branje, S.J.T. Meeus, W.H.J. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive behavior*, 33, 48-55.
- De Wied, M. Goudena, P.P., Matthys, W. (2005). *Empathy in boys with disruptive behavior*.

- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem-Akademik Yayıncılık.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*.
- Dorak, F. Vurgun, N. (2004). Takım sporları açısından empati ve takım birlikteliği ilişkisi. 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, Üstün. *İletişim çatışmaları ve empati*. (Onsekizinci Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2002.
- Dökmen, Üstün. Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 21 (1-2), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1988a.
- Duru, Erdinç. Öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyinin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (12), Denizli: 2002.
- Eisenberg, Nancy and Sandra Mc Wolly. Socialization and related empathy characteristic of maternal and adolescence. *Psychological Abstracts*. 80 (11). November, 1993.
- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 816-827.
- Ennis, R. (1985). Goals for critical thinking curriculum. A. Costa (Ed.), *Developing minds* (s. 54-57). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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.
- Epstein, R. L. (1999). *Critical thinking*, Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Erçoban, Sevgi. (2003). *İlköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Ergül, H. Fazlı. (1995). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin benlik algı düzeyleri ile empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişki* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Erkuş, A. & Yakupoğlu, S. (2001). Spor ortamında empati ölçeği (S.E.M.) geliştirme çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi: Hacettepe Üniversitesi*, 12 (1), 22-31.
- Facione P. A. and Facione, N. (1992). *The California critical thinking dispositions inventory (cctdi); and cctdi test manual*. Millbrae, CA: California Academic Pres.
- Facione, N.C. and Facione, P.A. (1997). *Critical thinking assessment in nursing education programmes: an aggregate data analysis*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (1990). *Critical i thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Researchfindings and recommendations*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. Facione, N. C. Winterhalter, K. (2010). *California critical thinking skills test manual*. Millbrae CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A., Facione, N. C. and Giancarlo, C. A. F. (2000). The disposition toward critical thinking: its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20 (1), 61-84.
- Facione, P. A., Giancarlo, C.; Facione, N., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, i.
- Feshbach, N. Feshbach, S. Favre, 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 incelenmesi (kartal ilçesi örneği)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gander, J.Mary. , Harry. W. Gardiner. *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev: Ali Dönmez ve diğerleri). Ankara: İmge Kitabevi, 1993.
- 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 Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- 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, Salih Zeki ve Temel Kalafat (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.
- Gençdoğan, B. (2001). Üniversite öğrencilerinin düşünme ihtiyaçlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *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.
- Gillespie L, Culpan I. (2000). Critical thinking: ensuring the 'education' aspect is evident in physical education. *Journal of physical education new zealand. ProQuest Education Journals*, 33 (3), 84-96.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York. Bantam Books.
- Gossett, M. Fischer, O. (2005). Bringing together critical thinking and cooperative learning between two schools, strategies. *ProQuest Education Journals*, 19 (2), 27-30.
- Güldağ, Sibel. (2007). *Düzce Çakırlar İlköğretim Okulu'nda okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin empatik düzeylerinin ailelerin sosyo ekonomik yapılarına göre incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Gülveren H. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Günaydın, Murat. (1999). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel düşünme becerilerini temele alan ilköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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

Handbook: 6. - 9. grades a guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies & science. Center for Critical Thinking and Moral Critique. Sonoma State University Rohnert Park, Ca 94928.

Hatcher ve diğerleri. The teaching of empathy for high school and college student: testing rogerian methods with the interpersonal reactivity index, *Adolescence*. 29 (116), 1994.

High school a guide for redesigning instruction. Center for Critical Thinking and Moral Critique. Sonoma State University Rohnert Park, Ca 94928.

<http://wwwlib.umi.com/dissertations/preview-all/9982514>

Huitt, W. (1998). *Critical thinking: an overview*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.

Ip, W.; Lee, D. 1.; Lee, J. C.; Wootton, Y., & Chang, A. (2000). Dispositions toward critical thinking: a study of chinese undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 84-90.

Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: engaging critical thinking*. Prentice Hall.

Kalliopuska, Mirja. *Empathy among children in music*, Perceptual and Motor Skills. (72), 1991.

Karakaya, Dudu Aka. (2001). *Akdeniz Üniversitesi'ndeki hemşirelik öğrencilerinin empati becerileri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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

Kasatura, İlkey. (1998). Okul başarısından hayat başarısına başarıyı yaratan ya da engelleyen etkenler. Nobel Yayınları, Ankara.

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, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kehale, Dilara. (2002). *Okul öncesi öğretmenliği programı öğrencilerinin algıladıkları anne baba davranışları, kendilik algısı ve empatik beceri düzeyleri ve bunlar*

- arasındaki ilişki* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Khandaghi, M. A., 10(1), Pakmehr, H., & Amiri, E. (2011). The status of college students' critical thinking disposition in humanities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1866-1869.
- Kırımoglu, H. Gezer, E. Deveci, A. Gulle, M. (2014). Spor eğitimi alan ve almayan bireylerin saldırganlık ve empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *ERPA 2014. International Congresses on Education. İstanbul University, 06-08 June, 2014. İstanbul – Turkey.*
- Kline, R. B.(2011). Principles and Practice of Structural Equation Modeling (Third Edition). New York: The Guilford Press, 60-61.
- Kolayış, H., & Yiğiter, K. (2010). The examination emphatic skills of the elementary and middle school physical education teachers in city of Kocaeli. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 562-578.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 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, Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Köksal, Aysel. Müzik eğitimi alma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18, Ankara: 2000.
- Körükçü, Özlem Sarıyüce. (2004). *Altı yaş gurubundaki çocukların özsayıgı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kumanlı, Ayşegül. (1996). *Ortopedik özürlülerde empatik eğilim ve çatışma eğilimi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Külahçı, Ş. (1995). *Öğretmen yetiştirme modül serisi, D-mikro öğretim*. Ankara: Özışık Ofset M.

- Kürüm D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lawrence, E.J, Shaw, P. Baker, D. Baron-Cohen, S. David, A.S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the empathy quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911-924.
- 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.
- 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.
- Loughran JJ. (2002). Effective reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Luther, A. and Hotz, A. (2004). Fairness im sport-lernen für's leben. *Leibesübungen-Leibeserziehung*, 48 (5), 4-8.
- 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.
- McBride R, Cleland F. (1998). Critical thinking in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69 (7), 42-52.
- McBride R. (1992). Critical thinking – an overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 112–125.
- McBride, R. E. & Cleland, F. (1998). Critical thinking in physical education: putting the theory where it belongs: in the gymnasium. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69 (7), 42-46
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2007). *Beden Eğitimi dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mete, Samiye ve Emine Gerçek (2005). PDÖ yöntemiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 9 (2), İzmir.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Morgan, R. F. Meeks, J. W. Schollaert, A., & Paul, J. (1986). *Critical reading/thinking skills for the college student*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Munzur, F. (1999). *Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında eleştirel düşünme eğitimi üzerine bir değerlendirme* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Murat, Mehmet. Habib Özgan ve H. İsmail Arslantaş. (2005). *Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişki*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Narin, N. (2009). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ottinowski, G. A. *Effects of empathy training on the peer approval of third graders*. Doctoral Dissertation, University of San Francisco, 2000.
- Önemlitürk, Derya. (1997). *Lise yöneticilerinin kendini gerçekleştirme ve empati düzeyleri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Öz, Fatma. (1998). Son sınıf hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri, empatik becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2 (2), Ankara.
- Özbay, Y. , & Şahin, M. (2000). Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (19), 104-113.
- Özdemir, M. S. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 297-314.
- Özdemir, S. (2005a). *Web ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve internet kullanımına yönelik tutuma etkileri* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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 ve diğeri. (2004). Antrenör ve hakemlerin empati durumlarının araştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 2 (1).
- Patrick, J. 1. (1986). *Critical i thinking in the social studies*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN. (ERIC Document Reproduction Service No: ED272432).
- Patrick, J. 1. (1986). *Critical i thinking in the social studies*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN. (ERIC Document Reproduction Service No: ED272432).
- Paul, R. Binker, A. Douglas, M. & Adamson, K. (1989). *Critical Thinking Handbook*: Paul, R. Binker, A. Douglas, M., Vetrano, C. & Kreklau, H. (1989). *Critical Thinking* Paul, R. Binker, A. Jensen, K. & Kreklau, H. (1990). *Critical Thinking Handbook*: 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.
- Paul, R. W. (1985b). Bloom's taxonomy and critical thinking instruction. *Educational Leadership*, 42 (8), 36-39.
- Pınar, Gül. (2004). *Doğum salonunda çalışan ebe ve hemşirelerin empati beceri düzeyleri ve etkileyen faktörler* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pişkin, Metin. (1989). Empati, kaygı ve çatışma eğilimi arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 22 (2), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Pişmişoğlu, Emine Karaduman. (1997). *Bir devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin empati düzeylerinin incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Potts, B. (1994). *Strategies for teaching critical thinking*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, The Catholic University of America, Department of Education, O'Boyle Hall, Washington, OC. ERIC-Education Resources Information Center.
- Preisser, G. (1990). Adolescent prosocial behaviors in relation to empathy identity and self esteem. *Dissertation Abstracts International*. 1 (5).
- 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, Ankara.
- 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.
- 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.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 193-200.
- Semerci, N. (2000). Kritik Düşünme Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 25 (16), 23-26.
- Semerci, N. (2016) 'Eleştirel düşünme eğilimi (ede) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik revize çalışması', *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/9 Spring 2016, p. 725-740 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9573>
- Sevimligül, Gülgün. (2002). *Hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Shields, D. L. L. & Bredemeier, B. J. L. (1994). *Character development and physical activity*. Champaign, IL, England: Human Kinetics Publishers.
- Sims, C. The relationship among vocational choice moral cognition and empathy among selected professionals. *Dissertation Abstracts International*. 53, 1993.
- Smith A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*, 56, 3-21.
- Solak, N. (2011). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çorum İli Örneği)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stenberg, R. J. (1987). Teaching critical thinking: eight ways to fail before you begin. *Phi Delta Kappan*, 456-459.

- Sülün, Ö. (2013). *Futbol hakemlerinin öfke ve kızgınlık düzeyleri ile empatik eğilim düzeylerinin karşılaştırılması* Doktora Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- 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.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 1 (2), 69-89.
- Şimşek, Esin Uçak. (1995). *Öğretmen ve öğrencilerin empatik tepkileri ile öğrencilerin kendilerine verilmesini istedikleri empatik tepkilerin karşılaştırılması* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıdağ, Şerife Rânâ. (1992). *Ankara'daki ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşcı, S. (2005). Hemşirelikte problem çözme süreci. *Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi Hemşirelik Özel Sayısı*, 14, 73-78.
- Taşdemir, Gülay. (1999). Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin empatik eğilim ve iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tishman S, Perkins DN. (1995). Critical thinking and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66 (6), 24–31.
- Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. N. (1992). *Teaching thinking dispositions from transmission to enculturation*. Boston, MA: Harvard University.
- Toussaint, L., & Webb, J. R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal Of Social Psychology*, 145 (6), 673-685.

- 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.
- Tutuk, Aytül ve diğ erleri. (2002). Hemş irelik öğrencilerin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *Hemş irelik Yüksek Okulu Dergisi*. 6 (2), Ç ukurova Üniversitesi Yayınları, Adana.
- Tuyan, S. Beceren, E. (2002). Duygusal Zekâ ve Empati
- Ünal, Fatma. (2003). *Empatik iletişim eğ itiminin okul öncesi çocu ğ u olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, Gülten. (1997). *Psikolojik danış ma ve rehberlik eğ itimi alan öğrencilerin empatik eğ ilimlerinde gözlenen de ğ iş meler* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selç uk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- 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.
- Watson G, Glaser ME. (1964). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual for forms YM and ZM*. New York, USA: Harcourt, Brace & World Inc.
- Wendy, O. M. (1992). *Critical thinking as critical spirit*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, The Catholic University of America, Department of Education, O'Boyle Hall, Washington, OC. ERIC-Education Resources Information Center (ERIC Document Reproduction Service No: ED357006).
- Winefield, Helen R. and Anna. Hansen Chur. (2000). Evaluating the outcome of communication skill teaching for entry-level medical students: does knowledge of empathy increase, *Medical Edition*. 34 (2).
- Yavuzer, Yasemin. Rezzan Gündo ğ du ve Hidayet Aytekin. (2003). Eğ itim fakültesi öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin incelenmesi. *Eğ itim ve Bilim Dergisi*. Sayı:2, Niğ de Üniversitesi Eğ itim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, Ali. (2001). *Boş anma ile eş lerin empatik eğ ilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selç uk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, Atila. (2005). *İ lköğ retim okulu yöneticilerinin empatik eğ ilim ve empatik becerileri ile çatış ma yönetimi stratejileri arasındaki iliş ki*. Yargı Yayınevi, Ankara.

- Yıldırım, İbrahim. Psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencileri ile psikoloji programı öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:7, Ankara: 1992.
- Yüceliş A.A. (2003). *Web ortamı problemlere dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zayif, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of Thinking Styles to Critical Thinking Dispositions. *The Journal Of Psychology*, 137 (6), 517-544.



EKLER

Teşekkür...

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



1. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1-Yaş:.....

2-Cinsiyet:.....

3-Fakülte/ Yüksekokul:.....

4-Gelir Düzeyiniz: Düşük () Orta() Yüksek () Çok yüksek ()

5- Aktif Spor Yapıyor musunuz: Evet () Hayır ()

6-Kitap Okuma Alışkanlığınız: Sıklıkla () Nadiren () Hiç ()

2. BÖLÜM EMPATİK 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 hissederim.					
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.					

3. BÖLÜM ELEŞTİREL(KRİTİK) DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

	Aşağıda bulunan ifadelerin yanındaki boşluklardan sizin için uygun olana "X" işareti koyunuz.	Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Yaptığım işlerde ya da herhangi bir konuda zayıf olduğum noktalar varsa gidermeye çalışırım.					
2	Davranışlarımın diğer kişileri nasıl etkilediğinin farkındayım.					
3	Anlatılanlarda ya da okuduklarımda bilgiler arasındaki zıtlıkları bulabilirim.					
4	Alanımla ilgili bilgileri genişletmek için uğraşırım.					
5	Problemin nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra mutlaka o çözümü denerim					
6	Benim için anlamlı olan bilgileri ve fikirleri düzenli bir şekilde organize edebilirim					
7	Herhangi bir konuda düşündüğüm zaman bir kalıba bağlı kaldığımı fark edersem bunu aşmaya çalışırım					
8	Duygularımın nasıl ve ne zaman beni etkilediğinin farkındayım.					
9	Herhangi bir konuda çalışma yaparken karşıma çıkan belirsizlikleri gidermeye çalışırım.					
10	Çalışmalarında uygun kriterleri, modelleri ya da kuralları uygulam					
11	Sözlü anlatımları kurallarına uygun olarak yapabilirim.					
12	Herhangi bir şey hakkındaki düşüncelerimi açıkça ifade ederim.					
13	Yaşamın diğer alanlarına ve farklı düşüncelerine karşı merak duyarım.					
14	Problemleri çözerken orijinal çözüm yolları kullanırım.					
15	Fikirlerin ve düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim					
16	Bir ödev hazırlarken gerekli olan tüm bilgilere ulaşmaya çalışırım					
17	Problemin çözümü için birden fazla farklı çözüm yolu önerebilirim.					
18	Herhangi bir çalışmaya başlamadan önce verdiğim kararların beni nereye götüreceğini düşünürüm					
19	Çalışmalarımı değerlendirirken mutlaka ölçütlerden yararlanırım					
20	Herhangi bir konuda ihtiyacım olan bilgiye nasıl ulaşacağımı bilirim.					
21	Olayları ya da bilgileri karşılaştırırken ayrıntılara inebilirim.					
22	Öğrendiklerimi diğer alanlara uygulayabilirim.					
23	Diğer insanların fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlerim.					
24	İlgilendiğim konu ile ilgili olmayan bilgilerin farkında olur ve onları ayıklarım.					
25	Fikirlerini dinlediğim ya da okuduğum kişinin ne anlatmak istediğini anlayabilirim.					
26	Herhangi bir yazı okuduğumda ana fikrî çabucak bulabilirim.					
27	Kararlarımı vermeden düşüncelerimi kontrol ederim.					
28	Derslerde tartışmalara katılmaktan zevk alıyorum.					
29	Herhangi bir işe başlamadan ya da karar vermeden önce nasıl yapacağımı düşünür ve planlarım.					
30	Problemi çözmeden önce değişik açılardan görmek için uğraşırım.					

31	Karşıma çıkan zorlukları kolayca tanıyabilirim.					
		Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
32	Düşünmeden önce konuşmam ve yazmam.					
33	Herhangi bir olayın ardında yatan nedenleri araştırırım.					
34	Bilgileri analiz ederken değişiklikleri göz önüne alırım.					
35	Kararlarımdan önce uygun verileri toplarım.					
36	Derslerime ve çalışmalarım karşı dikkatimi yoğunlaştırabilirim.					
37	Neden ve sonuçlarıyla problemleri objektif olarak analiz edebilirim					
38	Bilgi, düşünce ve fikirleri daha iyi anlamak için sorular sorabilirim					
39	Yaptığım ödevlere ya da işlere dört elle sarılırım.					
40	Yaptığım işlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için onu önce parçalara ayırır sonra tekrar birleştiririm.					
41	Kendime güvenirim.					
42	Derslerimle ve derslerimin gerekleriyle sürekli ilgilenirim.					
43	Herhangi bir işle uğraşırken bir engelle karşılaştığımda pes etmem.					
44	Bir ödevi, projeyi ya da işi bitirdikten sonra onu değerlendiririm.					
45	Yaptıklarımı genelde kusursuz ve tam yaparım.					
46	Çalışmalarımda kendi kendimi motive edebiliyorum.					
47	Hiçbir şeyi dış görünüşüne göre değerlendirmem.					
48	Karar vermeden önce yeterli veri toplarım.					
49	Gerektiğinde esnek davranmasını bilirim.					
<i>Vakit ayırdığınız için çok teşekkürler.</i>						

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Mert Mazhar ERDURAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Altındağ – 31.08.1990

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Ana Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Yayınlar : Dünyaya İz Bırakmış Spor Filmleri - Mert Mazhar ERDURAN, Gürkan ELÇİ
INTERNATIONAL EURASIAN CONFERENCE ON SPORT, EDUCATION AND SOCIETY
ANTALYA / 13-16 October, 2016

İletişim

E-Posta Adresi : mert.erdurann@gmail.com

Tarih : 04.06.2018