



**FUTBOL ANTRENÖRLERİNİN VE TAKIM KAPTANLARININ  
EMPATİK, ELEŞTİREL DÜŞÜNME YETENEKLERİ  
İLE TAKIM LİDERLİĞİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE  
GÖRE İNCELENMESİ**

(Doktora Tezi)

**Mehmet Cüneyt AKSAK**

Kütahya - 2020

T.C.  
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Doktora Tezi

**FUTBOL ANTRENÖRLERİNİN VE TAKIM KAPTANLARININ  
EMPATİK, ELEŞTİREL DÜŞÜNME YETENEKLERİ İLE TAKIM  
LİDERLİĞİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Danışman:  
Doç. Dr. Halil BİŞGİN

Hazırlayan:  
Mehmet Cüneyt AKSAK

Kütahya – 2020

## Kabul ve Onay

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Mehmet Cüneyt AKSAK'ın hazırladığı "Futbol Antrenörlerinin ve Takım Kaptanlarının Empatik, Eleştirel Düşünme Yetenekleri ile Takım Liderliğinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı Doktora tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

18/08/2020

Başkan: Doç. Dr. Halil BİŞGİN (Danışman)

Üye: Prof. Dr. Yücel OCAK

Üye: Prof. Dr. Hamdi PEPE

Üye: Prof. Dr. Adnan ERSOY

Üye: Doç.Dr. Oğuzhan YÜKSEL

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Şahmurat ARIK

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

## **Bilimsel Etik**

Doktora tezi olarak sunduğum ‘‘Futbol Antrenörlerinin ve Takım Kaptanlarının Empatik, Eleştirel Düşünme Yetenekleri ile Takım Liderliğinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi’’ adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

18/08/2020

Mehmet Cüneyt AKSAK

## **Özgeçmiş**

1979 yılında Diyarbakır'da doğdu. İlk, orta ve lise eğitimi Diyarbakır'da tamamladı, 2000-2004 yılları arasında Dicle üniversitesi beden eğitimi spor yüksekokulu, antrenörlük eğitimi bölümünü tamamladı. 2007-2010 yılları arasında Dicle Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı yüksek lisans programı tamamladı.2013 yılından beri İzmir Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'ne bağlı Atatürk Spor Kompleksi idari birimde görev yapmaktadır. 2013 yılında Kütahya Dumlupınar üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı doktora programına başlayan Aksak, halen İzmir Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, Atatürk Spor Kompleksi idari birimde görevini sürdürmektedir.



## ÖZET

### FUTBOL ANTRENÖRLERİNİN VE TAKIM KAPTANLARININ EMPATİK, ELEŞTİREL DÜŞÜNME YETENEKLERİ İLE TAKIM LİDERLİĞİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

**AKSAK, Mehmet Cüneyt**  
**Doktora Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı**  
**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Halil BİŞGİN**  
**Ağustos, 2020, 232 sayfa**

Bu araştırmada futbol antrenörlerinin ve takım kaptanlarının empatik, eleştirel düşünme yetenekleri ile takım liderliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın evreni; İzmir ilinde yaşamakta olan ve Türkiye Futbol Antrenörleri Derneği İzmir şubesine kayıtlı antrenörler ile Amatör Spor Kulüpleri Federasyonu kayıtlı amatör futbol takımlarının kaptanlarından oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini; İzmir İli merkez ve ilçelerinde yaşayan futbol antrenörleri (n=497) ve amatör futbol takımlarının kaptanlarından (n=189) oluşturmaktadır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada katılımcılara, kişisel bilgi formu, Empatik Eğilim Ölçeği, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Takım Liderliği Özellikleri Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 programıyla analiz edilmiştir. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü (Oneway) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi  $p<0,05$  olarak belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, Futbol antrenörlerin ve takım kaptanlarının empatik eğilim düzeyleri, eleştirel düşünme yetenekleri ve takım liderliği düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Spor, Futbol, Antrenör, Takım Kaptanı, Empatik Eğilim, Eleştirel Düşünme, Liderlik.

**ABSTRACT****EXAMINING OF TEAM LEADERSHIP EMPATHIC, CRITICAL THINKING ABILITIES OF FOOTBALL COACHES AND TEAM CAPTAINS ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES**

**AKSAK, Mehmet Cüneyt**  
**Phd. Thesis, Department of Physical Education and Sports**  
**Supervisor: Doç. Dr. Halil BİŞGİN**  
**August 2020, 232 pages**

In this study, it was aimed to examine the empathic and critical thinking skills, and team leadership levels of football coaches and team captains according to various variables. The universe of this study consists of coaches who live in İzmir and registered at Izmir department of Turkey Football Coaches Association. The sample of the study consists of football coaches (n = 497) and captains of amateur football teams (n = 189) who live in the center and in various districts of Izmir Province. In this research, using descriptive screening model, personal information forms, Empathic Tendency Scale, California Critical Thinking Tendency Scale and Team Leadership Characteristics Scale were applied to the participants. The data obtained were analyzed using SPSS 22.0 program. Number, percentage, average and standard deviation were used as descriptive statistical methods in the evaluation of personal information about the participants. The t-test was used to compare quantitative continuous data between two independent groups, and the One way Anova test was used to compare quantitative continuous data between the two independent groups. Scheffe test was used as a complementary post-hoc analysis to determine the differences after the Anova test. Pearson Correlation Coefficient Analysis was performed to determine the relationship between the continuous variables of the research. Significance level was determined as  $p < 0.05$ . In line with these findings, significant differences were found between the empathic tendency levels, critical thinking skills and team leadership levels of football coaches and team captains.

**Keywords:** Sports, Football, Coach, Teamcaptain, Empathictendency, Criticalthinking, Leadership.

## ÖNSÖZ

Doktora eğitimim süresince, bilgisi ve tecrübesi ile bana yol gösteren, değerli danışmanım Doç. Dr. Halil BİŞGİN'e bilgilerinden faydalandığım, yanımda olmalarından onur duyduğum değerli dostlarım Dr. Öğr. Üyesi Sultan YAVUZ EROĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Ömer ZAMBAK, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Can KOÇ, Dr. Öğr. Üyesi Osman KUSAN'a her koşulda yanımda olan desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli kardeşlerim Ezgi ORAL, Özcan KURT ve Sıtkıye MATKAP' a canı gönülden teşekkür ederim.

Araştırma verilerin toplanmasında destek ve yardımlarını esirgemeyen Türkiye Futbol Antrenörleri Derneği ve Amatör Spor Kulüpleri Federasyonu İzmir Şubesi'nin değerli üyelerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Akademik kariyerime düşünceleri ile destek olan, çalışmamın her aşamasında gösterdiği anlayış ve sabırdan dolayı değerli eşim Esra AKSAK' a ve eğitim öğretim hayatım boyunca daima yanımda bulunan ve benimle gurur duyan aileme minnet, sevgi ve şükranlarımı sunarım.



## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi
ÖNSÖZ .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvii
KISALTMALAR .....	xviii
GİRİŞ .....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### FUTBOLDA LİDERLİK, ANTRENÖRLÜK VE TAKIM KAPTANLIĞI

1.1. FUTBOL KAVRAMI VE TARİHÇESİ .....	10
1.2. SPORDA VE FUTBOLDA LİDERLİK STİLLERİ VE TEORİLERİ .....	13
1.2.1. Sporda Otokratik Antrenörlük .....	13
1.2.2. Sporda Demokratik Antrenörlük Stili .....	14
1.2.3. Sporda Liberal Antrenörlük Stili .....	15
1.2.4. Chelladdurai'nin Çok Boyutlu Liderlik Modeli (LSS) .....	15
1.3. FUTBOL TAKIMLARINDA İKİ ÖNEMLİ LİDER FİĞÜR: ANTRENÖR VE KAPTANI .....	18
1.3.1. Lider Olarak Antrenörün Özellikleri ve İşlevleri .....	18
1.3.1.1. Antrenatör Kavramı .....	18
1.3.2. Lider Olarak Takım Kaptanının Özellikleri ve İşlevleri .....	23
1.3.2.1. Kaptan ve Takım Kaptanlığı .....	23

### İKİNCİ BÖLÜM

#### EMPATİ KAVRAMI İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. EMPATİ KAVRAMININ TARİHSEL GELİŞİMİ VE TANIMI .....	27
2.2. EMPATİ KAVRAMI İLE KARIŞTIRILAN BAZI KAVRAMLAR .....	30
2.2.1. Empati ve Sempati .....	31
2.2.2. Empati ve Özdeşleşme .....	32
2.2.3. Empati ve İçtenlik .....	32
2.2.4. Empati ve Sezgisel Tanı .....	32
2.3. EMPATİNİN BİLEŞENLERİ .....	32
2.3.1. Bilişsel Empati .....	33

2.3.2. Duygusal Empati .....	33
2.3.3. Algısal Empati .....	34
2.3.4. Bildirim Bileşeni .....	34
<b>2.4. EMPATİ TEPKİ BASAMAKLARI .....</b>	<b>34</b>
<b>2.5. SPORDA LİDERLİK VE EMPATİ .....</b>	<b>38</b>

### **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ELEŞTİREL DÜŞÜNME KAVRAMI İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR**

<b>3.1. KAVRAMSAL OLARAK DÜŞÜNME .....</b>	<b>45</b>
3.1.1. Düşünmenin Tanımı .....	45
3.1.2. Düşünme Süreçleri .....	47
3.1.3. Düşünme Beceri ve Biçimleri .....	49
<b>3.2. KAVRAMSAL OLARAK ELEŞTİREL DÜŞÜNME .....</b>	<b>53</b>
3.2.1. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Tanımlar .....	53
3.2.2. Eleştirel Düşünme Süreçleri ve Boyutlar .....	55
3.2.3. Eleştirel Düşünme Beceri ve Eğilimler .....	58
3.2.4. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri .....	61
<b>3.3. SPOR ALANINDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNİN ÖNEMİ .....</b>	<b>62</b>

### **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM TAKIM LİDERLİĞİNE GENEL BAKIŞ**

<b>4.1. TAKIM .....</b>	<b>65</b>
<b>4.2. LİDER VE LİDERLİK .....</b>	<b>66</b>
<b>4.3. TAKIM LİDERLİĞİ .....</b>	<b>67</b>
<b>4.4. LİDERLİK VE FELSEFESİ .....</b>	<b>69</b>
4.4.1. Liderlik Tarihi .....	69
4.4.2. Liderlik Tanımları .....	70
4.4.3. Liderlik Kavramına Felsefi Açıdan Bakış .....	74
<b>4.5. LİDERLİK TİPLERİ VE FONKSİYONLARI .....</b>	<b>74</b>
4.5.1. Liderlik Tipleri .....	74
4.5.1.1. Otokratik Lider Davranışı .....	75
4.5.1.2. Demokratik Lider Davranış Tipi .....	76

4.5.1.3. Liberal Lider Davranış Tipi .....	77
4.5.1.4. Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tipi .....	77
4.5.1.5. Vizyoner Liderlik Tipi .....	79
4.5.1.6. Karizmatik Liderlik Tipi .....	79
4.5.1.7. Stratejik Liderlik Tipi .....	80
4.5.2. Liderlik Fonksiyonları .....	81

#### **4.6. LİDERLİK TEORİLERİ ..... 83**

4.6.1. Kişilik ve Özellikler Teorisi .....	83
4.6.2. Davranışsal Liderlik Teorileri .....	85
4.6.2.1. Iowa Üniversitesi Liderlik Çalışmaları .....	86
4.6.2.2. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları .....	86
4.6.2.3. Michigan Üniversitesi Çalışmaları .....	89
4.6.2.4. Likert Dörtlü Yaklaşım Modeli .....	91
4.6.2.5. Blake ve Mouton'un Yönetim Kafesi Teorisi .....	93
4.6.2.6. Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Doğrusu .....	94
4.6.2.7. Douglas McGregor'un X ve Y Teorileri .....	95
4.6.2.8. Davranışsallık Teorilerinin Değerlendirilmesi .....	97
4.6.3. Durumsallık Teorileri .....	97
4.6.3.1. Fiedler'in Durumsallık Modeli (Contingency Model) .....	98
4.6.3.2. Hersey ve Blanchard'ın Yaşam Döngüsü Modeli .....	101
4.6.3.3. House'un Yol-Amaç Teorisi (Path-Goal Theory) .....	103
4.6.3.4. Vroom- Yetton Karar Ağacı Modeli .....	104
4.6.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Yaklaşımı .....	105
4.6.3.6. Durumsallık Teorilerinin Genel Olarak Değerlendirilmesi .....	107

### **BEŞİNCİ BÖLÜM MATERYAL VE YÖNTEM**

<b>5.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....</b>	<b>110</b>
<b>5.2. EVREN VE ÖRNEKLEM .....</b>	<b>110</b>
<b>5.3. ARAŞTIRMA TEKNİĞİ VE PROTOKOL .....</b>	<b>110</b>
<b>5.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....</b>	<b>111</b>

### **ALTINCI BÖLÜM BULGULAR**

<b>6.1. ANTRENÖRLERİN TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİ.....</b>	<b>114</b>
<b>6.2. ANTRENÖRLERİN EMPATİK EĞİLİM PUANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIMI .....</b>	<b>116</b>
<b>6.3. ANTRENÖRLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME PUANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERE GÖRE DAĞILIMI .....</b>	<b>119</b>

<b>6.4. ANTRENÖRLERİN TAKIM LİDERLİĞİ PUANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERE GÖRE DAĞILIMI .....</b>	<b>132</b>
<b>6.5. ANTRENÖRLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME, TAKIM LİDERLİĞİ VE EMPATİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER .....</b>	<b>135</b>
<b>6.6. TAKIM KAPTANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİ .....</b>	<b>138</b>
<b>6.7. TAKIM KAPTANLARINDA EMPATİK EĞİLİM PUANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERE GÖRE DAĞILIMI .....</b>	<b>139</b>
<b>6.8. TAKIM KAPTANLARINDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME PUANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERE GÖRE DAĞILIMI .....</b>	<b>142</b>
<b>6.9. TAKIM KAPTANLARINDA TAKIM LİDERLİĞİ PUANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIMI .....</b>	<b>149</b>
<b>6.10. TAKIM KAPTANLARINDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME, TAKIM LİDERLİĞİ VE EMPATİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER .....</b>	<b>152</b>
<b>6.11. EMPATİK EĞİLİM, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE TAKIM LİDERLİĞİ PUANLARININ ANTRENÖRLER VE TAKIM KAPTANLARINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI .....</b>	<b>154</b>
<b>TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>158</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>201</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>208</b>
<b>DİZİN .....</b>	<b>231</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Tablo 2.1:</b> Temel Empati Basamakları .....	35
<b>Tablo 3.1:</b> Eleştirel Düşünmeye Yönelik On Dört Eğilim ve On İki Beceri .....	59
<b>Tablo 4.1:</b> Likert'in Sistem 4 Yaklaşımı .....	91
<b>Tablo 4.2:</b> En Az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı Ölçeği .....	100
<b>Tablo 4.3:</b> Fiedler'in Durumsallık Modeli. "The Effects of Leadership Training and Experience: A Contingency Model Interpretation" .....	101
<b>Tablo 4.4:</b> Durumsal Lider Adını Verdikleri Bu Model .....	102
<b>Tablo 4.5:</b> Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi .....	106
<b>Tablo 4.6:</b> Karşılaştırmalı Olarak Durumsallık Teorilerinin Temel Aldığı Değişkenler.....	108
<b>Tablo 6.1:</b> Antrenörlerin Tanımlayıcı Özellikleri .....	114
<b>Tablo 6.2:</b> Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu .....	116
<b>Tablo 6.3:</b> Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu .....	116
<b>Tablo 6.4:</b> Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu .....	116
<b>Tablo 6.5:</b> Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu .....	117
<b>Tablo 6.6:</b> Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Antrenörlük Süresine Göre Farklılaşma Durumu .....	117
<b>Tablo 6.7:</b> Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Antrenörlük Lisansı Türüne Göre Farklılaşma Durumu .....	117
<b>Tablo 6.8:</b> Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Antrenörlük Belgesini Aldıkları Yere Göre Farklılaşma Durumu .....	118
<b>Tablo 6.9:</b> Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Antrenörlüğe Başlamadan Önce Futbol Oynama Süresine Göre Farklılaşma Durumu .....	118
<b>Tablo 6.10:</b> Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Antrenörlük Süresinde Yaşadıkları Şampiyonluk Sayısına Göre Farklılaşma Durumu .....	118

<b>Tablo 6.11:</b> Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Başarıyı Sadece Şampiyonluk İle Ölçmeye Göre Farklılaşma Durumu .....	119
<b>Tablo 6.12:</b> Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu .....	119
<b>Tablo 6.13:</b> Eleştirel Düşünme Puanlarının Medeni duruma Göre Farklılaşma Durumu .....	120
<b>Tablo 6.14:</b> Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu .....	121
<b>Tablo 6.15:</b> Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu .....	122
<b>Tablo 6.16:</b> Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Antrenörlük Süresine Göre Farklılaşma Durumu .....	124
<b>Tablo 6.17:</b> Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Antrenörlük Lisansı Türüne Göre Farklılaşma Durumu .....	126
<b>Tablo 6.18:</b> Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Antrenörlük Belgesini Aldıkları Yere Göre Farklılaşma Durumu .....	127
<b>Tablo 6.19:</b> Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Antrenörlüğe Başlamadan Önce Futbol Oynama Sürelerine Göre Farklılaşma Durumu .....	128
<b>Tablo 6.20:</b> Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Antrenörlük Süresinde Yaşadıkları Şampiyonluk Sayısına Göre Farklılaşma Durumu .....	130
<b>Tablo 6.21:</b> Eleştirel Düşünme Puanlarının Başarıyı Sadece Şampiyonluk İle Ölçmeye Göre Farklılaşma Durumu .....	131
<b>Tablo 6.22:</b> Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu .....	132
<b>Tablo 6.23:</b> Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu .....	132
<b>Tablo 6.24:</b> Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu .....	132
<b>Tablo 6.25:</b> Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu .....	133
<b>Tablo 6.26:</b> Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Antrenörlük Süresine Göre Farklılaşma Durumu.....	133

<b>Tablo 6.27:</b> Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Antrenörlük Lisansı Türüne Göre Farklılaşma Durumu.....	133
<b>Tablo 6.28:</b> Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Antrenörlük Belgesinin Alındığı Yere Göre Farklılaşma Durumu.....	134
<b>Tablo 6.29:</b> Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Antrenörlüğe Başlamadan Önce Futbol Oynama Sürelerine Göre Farklılaşma Durumu .....	134
<b>Tablo 6.30:</b> Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Antrenörlük Süresinde Yaşadıkları Şampiyonluk Sayısına Göre Farklılaşma Durumu .....	134
<b>Tablo 6.31:</b> Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Başarıyı Sadece Şampiyonluk İle Ölçme Durumuna Göre Farklılaşma Durumu .....	135
<b>Tablo 6.32:</b> Antrenörlerin Eleştirel Düşünme, Takım Liderliği ve Empatik Eğilim Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi .....	135
<b>Tablo 6.33:</b> Takım Kaptanlarının Tanımlayıcı Özellikleri .....	138
<b>Tablo 6.34:</b> Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu .....	139
<b>Tablo 6.35:</b> Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu.....	139
<b>Tablo 6.36:</b> Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu .....	140
<b>Tablo 6.37:</b> Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu .....	140
<b>Tablo 6.38:</b> Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Takım Kaptanlığı Süresine Göre Farklılaşma Durumu .....	140
<b>Tablo 6.39:</b> Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Futbol Oynama Süresine Göre Farklılaşma Durumu .....	140
<b>Tablo 6.40:</b> Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Şampiyonluk Yaşama Sayısına Göre Farklılaşma Durumu .....	141
<b>Tablo 6.41:</b> Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Başarıyı Sadece Şampiyonluk İle Ölçme Durumuna Göre Farklılaşma Durumu .....	141
<b>Tablo 6.42:</b> Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu .....	142

<b>Tablo 6.43:</b> Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu .....	143
<b>Tablo 6.44:</b> Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu .....	143
<b>Tablo 6.45:</b> Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu .....	144
<b>Tablo 6.46:</b> Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Takım Kaptanlığı Süresine Göre Farklılaşma Durumu .....	146
<b>Tablo 6.47:</b> Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Futbol Oynama Süresine Göre Farklılaşma Durumu .....	147
<b>Tablo 6.48:</b> Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Şampiyonluk Yaşama Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu .....	148
<b>Tablo 6.49:</b> Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Başarıyı Sadece Şampiyonluk İle Ölçmeye Göre Farklılaşma Durumu .....	149
<b>Tablo 6.50:</b> Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu .....	149
<b>Tablo 6.51:</b> Takım Liderliği Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu .....	150
<b>Tablo 6.52:</b> Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu.....	150
<b>Tablo 6.53:</b> Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu .....	150
<b>Tablo 6.54:</b> Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Takım Kaptanlığı Süresine Göre Farklılaşma Durumu .....	150
<b>Tablo 6.55:</b> Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Futbol Oynama Süresine Göre Farklılaşma Durumu.....	151
<b>Tablo 6.56:</b> Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Şampiyonluk Yaşama Sayısına Göre Farklılaşma Durumu .....	151
<b>Tablo 6.57:</b> Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Başarıyı Sadece Şampiyonluk İle Ölçme Durumuna Göre Farklılaşma Durumu .....	151
<b>Tablo 6.58:</b> Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme, Takım Liderliği ve Empatik Eğilim Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi .....	152



<b>Tablo 6.59:</b> Antrenörlerin ve takım kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumu .....	154
<b>Tablo 6.60:</b> Antrenörlerin ve Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumu .....	155
<b>Tablo 6.61:</b> Antrenörlerin ve Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumu .....	157



## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
<b>Şekil 1.1:</b> Chelladdurai'nin Çok Boyutlu Liderlik Modeli .....	16
<b>Şekil 4.1:</b> Yapıyı Harekete Geçirme ve İzleyiciyi Dikkate Alan Davranış Boyutlarına Bağlı Olarak Gösterilen Dört İşlevsel Liderlik Biçimi .....	88
<b>Şekil 4.2:</b> Blake ve Mouton'un Yönetim Kafesi Modeli .....	93
<b>Şekil 4.3:</b> Liderliğin Davranış Devamlılığını .....	95
<b>Şekil 4.4:</b> Liderlik Davranışını Şekillendiren Durumsal Değişkenler .....	98
<b>Şekil 6.1:</b> Antrenörler ve Takım Kaptanlarında Empatik Eğilim Puanlarına İlişkin Diyagram .....	155
<b>Şekil 6.2:</b> Antrenörler ve Takım Kaptanlarında Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Diyagram .....	156
<b>Şekil 6.3:</b> Antrenörler ve Takım Kaptanlarında Takım Liderliği Puanlarına İlişkin Diyagram .....	157

**KISALTMALAR**

<b>Akt</b>	Aktarma
<b>ASKF</b>	Amatör Spor Kulüpleri Federasyonu
<b>ASO</b>	Zıtlar Arası Varsayılan Benzerlik
<b>CEDEÖ</b>	California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği
<b>EEÖ</b>	Empatik Eğilim Ölçeği
<b>FIFA</b>	Uluslararası Futbol Federasyonu
<b>H</b>	Hipotez (Kabul Hipotezi)
<b>LBDQ</b>	Lider Davranışını Tanımlama Anketi
<b>LPC</b>	En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı
<b>LSS</b>	Spor için Liderlik Ölçeği
<b>MPC</b>	En çok birlikte çalışılmak istenen iş arkadaşı
<b>SPSS</b>	Statistical Package for Social Sciences
<b>TDK</b>	Türk Dil Kurumu
<b>TÜFAD</b>	Türkiye Amatör Futbol Antrenörleri Derneği
<b>vb</b>	Ve Benzeri
<b>vd</b>	Ve Diğerleri



**TEZ METNİ**

## GİRİŞ

Dünyanın geçmişinin incelendiği tüm tarih kitaplarında, sayısız tekrarlar liderlerden bahsedilir, liderlik kavramının insanlığın ilk dönemlerinden modern çağlara kadar bütün toplumlarda ne denli büyük bir etkiye sahip olduğu tartışılır (Çakar ve Arbak, 2003).

Günümüzde liderliğin önemi daha iyi anlaşılmış ve gerek toplumlarda gerek kurumlarda en iyi liderin seçilmesi amaçlanır olmuştur. Bu nedenle son yıllarda araştırmacılar liderlik konusunda çok çeşitli araştırmalar ve kapsamlı tartışmalar yapmaya başlamışlardır (Donuk, 2007). Küreselleşen dünyada liderler, insanların toplumda gerçekleşen değişimlere uyum sağlamaları ve değişimlerin getirmiş olduğu bazı sorunlarla mücadele etme konusunda yol göstericidirler (Şişman, 2002: 1-11).

Liderlik dinamik bir süreçtir ve belirli bir tanımının yapılması zordur. Genel olarak liderlik bir insan grubu yahut bir kuruluşa öncülük etmek, yol göstermek olarak tanımlanabilir. Liderlerin görevi insanların saygısını kazanmak, işleri onların isteği ile onların güvenini sağlayarak ve hakkaniyetli olarak yaptırabilmektir (Verma, 1996).

Lider; bir grup insanın, kendi kişisel ve grup hedeflerini gerçekleştirmek üzere takip ettikleri, onun emirleri ve talimatları doğrultusunda davrandıkları kişidir (Koçel, 2001). Bir başka tanıma göre ise lider, diğer örgüt üyelerini, üyesi oldukları örgütün başarı ve etkinliğine daha fazla katkıda bulunmak için etkileme ve motive etme yeteneğine sahip olan kişidir (Tanrıkulu, 2004).

Bireyler amaçlarına tek başlarına ulaşamayacaklarını fark ettiklerinde, bu amaçları gerçekleştirebilmek için benzer amaca ulaşmaya çalışan diğer bireylerle bir araya gelerek gruplar oluştururlar. Bir araya gelmiş bu grupların harekete geçme, ortak hareket etme ve ortak bir hedefe yönelmeleri konularında sorunlar yaşanabilir. Bu sorunların üstesinden gelme süreci, liderlik olgusuyla sağlanmaktadır (Eren, 1996).

Empati, diğerinin ruhsal ve zihinsel durumunu anlama ve paylaşma kapasitesi olarak tanımlanabilmekte beraber, aslında empati kavramının tarihsel boyutuyla kolayca tanımlanamadığını ve tartışıldığını görmek mümkündür. Genellikle kendini başka birinin yerine koyabilme veya geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak bir başkasıyla ve yaşadığı duygularla özdeşlik kurabilme yeteneği olarak nitelendirilir. Başlangıçta,

terapist danışan ilişkisinde terapistin danışana karşı tutum veya algılayışı olarak tanımlandığını, daha sonra ise yazarlar ve eğitimcilerin ele aldığı şekliyle empatinin iletişim biçimi olarak öğretilbilir ve öğrenilebilir bir yetenek olarak düşünüldüğünü görmekteyiz (Ioannidou ve Konstantikaki, 2008).

Yaşamın her alanında olduğu gibi sporda da bireylerin empatik becerilerinin gelişmiş olmasının önemi büyüktür. Spor, insanın bedenini geliştirmesini ve güçlenmesini sağlayan bir pratik olmasının yanı sıra, sosyal yönünün de kuvvetlenmesine katkıda bulunur. Ancak sporun dostluk ve iyi rekabet barındırması gerektiğine dair kanaatlerin yaygın olmasına rağmen, sporda asıl amacın kazanmak olduğunu düşünenlerin varlığı ağırlıklı olarak kendini göstermektedir. Rekabet sadece bireysel sporlarda değil, takım sporlarında da belirleyici etken olduğundan; rakibiyle, takım arkadaşlarıyla ve antrenörüyle ilişkisinde yüksek empatik eğilimin gösteren sporculara rastlamak güçleşmektedir (Satılmış, 2009).

Sporda empati ve rekabet kavramlarının paralellik göstereceği kilit nokta etik kurallardır. Bu kuralların ne derece içselleştirildiği de bir toplumda empati kültürünün ne kadar yaygın olduğu ile ilintilidir. Takım sporlarında sporcuların empatik becerilerinin gelişmiş olması büyük önem taşır. Sporcuların kendi takım arkadaşlarına, antrenörlerine ve rakip oyunculara ilişkin olarak empatik becerisini kullanmaları, onların nasıl davranacağını tahmin etmeleri konusunda da yardımcı olur (Beyleroğlu ve Güllü, 2017: 66).

Empati eğilimi ve becerisi sadece oyuncularda bulunması gereken bir vasıf değildir. Özellikle bir takımın idaresi söz konusu olduğunda, antrenörlerin ve takım kaptanlarının bu nitelikleri ne ölçüde taşıdıkları ve takımın liderleri olarak empatik eğilimlerini liderlik stillerine nasıl yansıttıklarını anlamak önemlidir.

Bilginin öneminin gün geçtikçe arttığı çağımızda, bilgiyi elde etmek kadar, edinilen bilgiyi zihinsel süreçlerden geçirerek irdeleme konusu da önem kazanmıştır. Bu bağlamda, insanların daha akılcı ve işlevsel düşünmesini sağlayan bir nitelik olan eleştirel düşünme becerisi kavramı da ön plana çıkmıştır. Buna göre, eleştirel düşünme becerisi bilginin doğruluğunu irdeleyebilme kapasitesidir (Beyer, 1987: 32)

Literatürde eleştirel düşünme konusundayapılan çalışmalar tartışılırken, genellikle bilişsel gelişim alanına odaklanıldığı dikkat çekmektedir. Hâlbuki beden

eğitimi ve spor, antrenörlük, rekreasyonel alanlar gibi spora ilişkin alanlarda eleştirel dūřünmenin psikomotor gelişim konusunda etkisinin de araştırılması gerektiği belirtilmektedir. Özellikle eğitim alanlarında sınıf içinde eleştirel dūřünme becerisine dair çalışmalar yapıldığı halde, eğitimde eleştirel dūřünmenin önemi çalışılırken beden eğitim ve spor alanlarının eksik bırakılması, tartışmanın eksik kalmasına sebep olmaktadır (Saçlı, 2008: 34).

Eleřtirel dūřünme becerisi “Kendi dūřünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının dūřünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları algılayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç” olarak tanımlanmaktadır (Cücelođlu, 1997: 255).

Günümüzde hızlı ve doğru karar verebilmek, bilgiyi kullanırken bir elekten geçirebilmek daha kritik bir önem kazanmıştır. Sorunları çözmeye odaklı bir yaşamda etkili dūřünme becerisi, kişinin önyargılarının farkına varmasını; eksik, yanlış ve amaca ulaşmada yararsız bilgilerin süzgeçten geçirmesini gerekli kılar. Bunun için, artık edinilen bilgilerin sorgulandığı, kabaca öğrenilmiş bilgi ve edimlerin yeniden ele alınmasının sağlandığı bir dūřünme biçimi geliştirmek önemli hale gelmiştir. Başka bir deyimle, eleştirel dūřünme, mevcut farklı bilgilerin elekten geçirilerek, etkili olanlarını kullanmamızı sağlayacak bir edim olarak karşımıza çıkmaktadır (Cücelođlu, 2003).

Eleřtirel dūřünme eğilimi spor alanında da oldukça önemli bir yere sahiptir. Dünyadaki en popüler spor dallarından biri olan Futbol, diğer spor alanları ile kıyaslandığında, kitleselleşmesi bağlamında, önemli bir yere sahip takım oyunudur. Futbolun bu ölçüde kitleselleşmesinin ardında birçok sebep bulunmaktadır. Futbol, çok farklı yaş gruplarından, cinsiyetlerden ve etnik kimliklerden gelen insanların ilgi duyduğu, taraftar ve oyuncu kimlikleriyle ortaklaştıkları ve onlarda aidiyet duygusu yaratan bir taktik oyunudur. İyi bir takım olabilmek, disiplin, yoğun antrenman ve iyi organize olmayı gerektirir. Her ne kadar futbol yıldız oyuncu sistemini içerse bile, temelinde işbirliği barındırır (Akt. Elik, 2017: 31; Dever, 2010).

Futbol takımlarının dinamik yapısı, izleyenlerin maçın başından sonuna kadar çeşitli anlara takılıp kalmalarına; bu anlarda neşe, coşku, öfke gibi birçok duyguyu deneyimlemelerine ve bu nedenlerle futbol izlerken büyük keyif duymalarına yol açar (Akt. Critchley, 2017: 17-36).

Oyuncular açısından fiziksel ve zihinsel açıdan yoğun bir konsantrasyon gerektiren futbol oyununda, karar verme ve taktik görevlerin yerine getirilmesi gibi özellikler, ortaklaşma ve takım bütünlüğü bağlamında büyük önem taşımaktadır (Critchley, 2017: 18).

Antrenör, sporcularına mücadele ruhu kazandırır ve olumlu davranışlar sergilemesini ister. Aynı zamanda sporcuların başarılı olabilmeleri için gerekli önlemleri alan kişidir. Müsabaka sırasında stresin en aza indirilmesi ve maksimum performansın elde edilmesi amacıyla, koşulları sporcularının motivasyonuna fayda sağlayacak şekilde düzenlemekle yükümlü kişidir (İnal, 2000: 15; Donuk, 2006: 36).

Antrenörün, bir lider ve eğitimci olarak, eleştirel düşünme eğilimi ve becerisi taşımaması halinde hem bireysel hem de takım oyunlarında yer alan sporcularının “yapılacak hareket hakkında mantıklı ve stratejik kararlar” alması ve bu konuda teşvik görmesi az rastlanan bir durum olacaktır. Araştırmacılar, zihinsel, duyuşsal ve motorsal gelişim alanına ilişkin öğrenme etkinliklerinin çoğunda eleştirel düşünmenin önemini belirterek, spor müsabakalarında sonuca gitmek isteyen sporcuların zihinsel süreçte algıladığı bilgiyi düşünme süzgecinden geçirdikten sonra eyleme dönüştürmesinin kritik öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır (Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 42-43).

Takım kaptanları, futbol kuralları içerisinde sembolik bir role sahiplermiş gibi görünseler de aslında takım içinde özel sorumluluklara sahiptirler. Kaptanlar takımın atanmış liderleridir ve liderlik vasıfları antrenörler ile eşgüdüm halinde hareket etmelerini gerektirir (Luke, 1984: 38).

Antrenör, takımını teknik, fiziksel ve psikolojik olarak iyi hazırlamakla; pratikte stratejik ve metodolojik planlamaları yapmakla yükümlüken, takım kaptanı ve diğer oyuncular müsabaka sırasında tüm bu strateji ve taktikleri başarıyla pratiğe dökmekten sorumludurlar.

Farklı spor dallarında takım kaptanlarının rolleri ve etkinlikleri değişse bile, çok genel olarak takım kaptanını şu şekilde tanımlamak mümkündür: Takım kaptanı oyuncular ve medya bakımından iletişim sorumlusu ve aracıdır; bir spor psikoloğu gibi danışmanlık yapabilmekle yükümlüdür; takımın birlikteliğini sağlayan ve sıkıntılarını dile getiren sözcüdür; saha içi ve dışında tutum ve davranışlarıyla örnektir; pozitif geri



bildirimde bulunan cesaretlendirici ve destekleyici motivasyon kaynağıdır; strateji ve taktik belirleyen karar merciidir (Luke, 1984: 38).

### **Araştırmanın Önemi**

Günümüzde, başta futbol, takım sporlarında rekabetin artmasıyla birlikte, takımda işbirliği ve başarı sağlayabilen, liderlik yeteneği gelişkin antrenör ve kaptanların önemi daha da artmıştır. Gerek antrenörler gerekse takım kaptanları, bir kulübün yönetsel kademesi, taraftarları, medya ve çeşitli ilişki ağları içinde, koşullara uygun olarak doğru liderlik tarzı ile hareket edebilme, iyi iletişim kurabilme, sorunlara dışarıdan bakıp nesnel analizler yapabilme vasıflarını taşımakla yükümlüdür.

Bu sebeple futbol antrenörlerininve takım kaptanlarının empatik eğilim, eleştirel düşünme ve takım liderliği düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak; empatik eğilim, eleştirel düşünme ve takım liderliği arasındaki ilişkiyi tespit etmek çalışmanın en önemli ve işlevsel gereğesidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada futbol antrenörlerininve takım kaptanlarının empatik eğilim becerileri, eleştirel düşünme yetenekleri ve takım liderliği konusundaki başarılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı; takım kaptanları ve antrenörlerin empatik eğilim, eleştirel düşünce ve takım liderliği bakımından kendi aralarında farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş ve aynı zamanda empatik eğilim, eleştirel düşünce ve takım liderliği arasında ne gibi ilişkilerin bulunduğunun incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Problem Cümlesi**

Antrenörlerin ve takım kaptanlarının empatik, eleştirel düşünme yetenekleri ile takım liderliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.

### **Alt Problemler**

1. Futbol Antrenörlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu, antrenörlük yılı, antrenör lisans türü, antrenörlük belgesinin alındığı yer, sporcu geçmişi, şampiyonluk sayısı, başarıyı şampiyonluk ile ölçme durumu) farklılaşmakta mıdır?

2. Futbol Antrenörlerinin eleştirel düşünme düzeyleri alt boyutlarında çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu, antrenörlük yılı, antrenör lisans türü, antrenörlük belgesinin alındığı yer, sporcu geçmişi, şampiyonluk sayısı, başarıyı şampiyonluk ile ölçme durumu) farklılık göstermekte midir?
3. Futbol Antrenörlerinin takım liderliği becerilerinin çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu, antrenörlük yılı, antrenör lisans türü, antrenörlük belgesinin alındığı yer, sporcu geçmişi, şampiyonluk sayısı, başarıyı şampiyonluk ile ölçme durumu) değişmekte midir?
4. Antrenörlerin Empatik eğilim, eleştirel düşünme ve takım liderliği becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
5. Takım kaptanlarının empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu, kaptanlık yılı, sporcu geçmişi, şampiyonluk sayısı, başarıyı şampiyonluk ile ölçme durumu) değişmekte midir?
6. Takım kaptanlarının eleştirel düşünme düzeylerinin alt boyutları çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu, kaptanlık yılı, sporcu geçmişi, şampiyonluk sayısı, başarıyı şampiyonluk ile ölçme durumu) farklılık arz etmekte midir?
7. Takım kaptanlarının takım liderliği düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu, kaptanlık yılı, sporcu geçmişi, şampiyonluk sayısı, başarıyı şampiyonluk ile ölçme durumu) farklılık göstermekte midir?
8. Takım kaptanlarının empatik eğilim, eleştirel düşünme ve takım liderliği becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
9. Antrenörlerin ve Takım kaptanlarının Empatik eğilim düzeyleri arasında farklılık var mıdır ve varsa sebepleri nelerdir?
10. Antrenörlerin ve Takım kaptanlarının eleştirel düşünme puanları arasında bir farklılık var mıdır ve varsa sebepleri nelerdir?
11. Antrenörlerin ve Takım kaptanlarının Takım liderliği düzeyleri arasında farklılık var mıdır ve varsa sebepleri nelerdir?

## Araştırmanın Hipotezleri

**H1.** Futbol Antrenörlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu, antrenörlük yılı, antrenör lisans türü, antrenörlük belgesinin alındığı yer, sporcu geçmişi, şampiyonluk sayısı, başarıyı şampiyonluk ile ölçme durumu) farklılıklar vardır.

**H2.** Futbol Antrenörlerinin eleştirel düşünme düzeylerinin alt boyutlarında çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu, antrenörlük yılı, antrenör lisans türü, antrenörlük belgesinin alındığı yer, sporcu geçmişi, şampiyonluk sayısı, başarıyı şampiyonluk ile ölçme durumu) farklılık vardır.

**H3.** Futbol Antrenörlerinin takım liderliği becerilerinin çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu, antrenörlük yılı, antrenör lisans türü, antrenörlük belgesinin alındığı yer, sporcu geçmişi, şampiyonluk sayısı, başarıyı şampiyonluk ile ölçme durumu) farklılık vardır.

**H4:** Futbol antrenörlerinin Empatik eğilim, eleştirel düşünme ve takım liderliği becerileri arasında ilişki vardır.

**H5.** Takım kaptanlarının empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu, kaptanlık yılı, sporcu geçmişi, şampiyonluk sayısı, başarıyı şampiyonluk ile ölçme durumu) farklılık vardır.

**H6.** Takım kaptanlarının eleştirel düşünme düzeylerinin alt boyutlarında çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu, kaptanlık yılı, sporcu geçmişi, şampiyonluk sayısı, başarıyı şampiyonluk ile ölçme durumu) farklılık vardır.

**H7.** Takım kaptanlarının takım liderliği becerilerinin çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu, kaptanlık yılı, sporcu geçmişi, şampiyonluk sayısı, başarıyı şampiyonluk ile ölçme durumu) farklılık vardır.

**H8:** Takım kaptanlarının Empatik eğilim, eleştirel düşünme ve takım liderliği becerileri arasında ilişki vardır.

**H9:** Antrenörlerin ve takım kaptanların Empatik eğilim puanları arasında farklılık vardır.

**H10:** Antrenörlerin ve takım kaptanların Eleştirel düşünme puanları arasında farklılık vardır.

**H11:** Antrenörlerin ve takım kaptanlarının takım liderliği puanları arasında farklılık vardır.

### **Araştırmanın Varsayımları**

1. Bu çalışmada uygulanan yöntemin amaca uygun olduğu varsayılmıştır.
2. Örneklem grubunun araştırmanın evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.
3. Örneklem grubunun anket maddelerini doğru anlayarak cevapladıkları varsayılmıştır.
4. Çalışmada veri toplamada kullanılan araçların geçerli ve güvenilir olduğu ve çalışmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma Türkiye Futbol Antrenörleri Derneği İzmir Şubesi'ne (TÜFAD) kayıtlı antrenörler ve İzmir Amatör Spor Kulüpleri Federasyonu'na (ASKF) kayıtlı takımların kaptanları ile sınırlandırılmıştır.

Çalışma, araştırma konusunu kapsayan empatik eğilim eleştirel düşünme yeteneği ve takım liderliği konu başlıkları ve bu konuların alt başlıkları ile sınırlandırılmıştır.

Çalışma, konu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler ile sınırlandırılmıştır.



**BİRİNCİ BÖLÜM**  
**FUTBOLDA LİDERLİK, ANTRENÖRLÜK VE TAKIM KAPTANLIĞI**

## 1.1. FUTBOL KAVRAMI VE TARİHÇESİ

Futbol diğer spor dalları ile kıyaslandığında kitleselleşmesi bağlamında önemli bir yere sahip takım oyunudur. Bu kadar kitleselleşmesinin ardında birçok sebep bulunmaktadır. Futbol, çok farklı yaş gruplarından, cinsiyetlerden ve etnik kimliklerden gelen insanların ortaklaştıkları aidiyet duygusu yaratan bir taktik oyunudur. Bir takım olabilmek, disiplini, yoğun antrenmanı ve iyi organize olmayı gerektirir. Her ne kadar yıldız oyuncu sistemini içerse de, temelinde işbirliği barındırır. Bunun dışında, futbol hem az malzeme gerektirmesi, hem de neredeyse her yerde, sokaklarda, küçük alanlarda oynanabilmesi, kurallarının basit olması anlamında cazip bir oyundur (akt. Elik, 2017: 31, Dever, 2010). Başka bir deyişle ve Johan Cruyff'un da ifade ettiği gibi, futbol basit bir oyun olmasına rağmen oyunu basit oynamak çok zordur. Futbol takımlarının dinamik yapısı, izleyenlerin maçın başından sonuna belirsiz ana takılıp kalmaları ve neşe, coşku, öfke gibi birçok duygunun bu anlarda ortaya çıkışı futbolun izlenirken büyük keyif vermesine yol açar (akt. Critchley, 2017: 17-36). Tüm bu yanlarının dışında, futbolun kitleselleşmesiyle gelen ticarileşme süreci, oyunun rekabet boyutuyla beraber kazanma ve kaybetmeye indirgenmesine neden olmuştur.

Oyuncular için fiziksel ve zihinsel açıdan yoğun bir konsantrasyon gerektiren oyunda karar verme ve taktik görevlerin yerine getirilmesi, ortaklaşmaları ve takım bütünlüğü bağlamında önem taşımaktadır. Futbol, on bir kişiden oluşan ve iki takım arasında, daire şeklinde özel bir topa (meşin) eller değmeden, vücudun farklı yerleriyle vurarak, rakip takımın kalesine gol atılması fikrine dayalı bir oyundur. Takım biri kaleci olmak üzere on bir oyuncudan oluşur ve iki takım arasında küre biçimindeki özel bir topa eller ve kollar kullanılmadan sadece ayak, kafa ve vücudun herhangi bir kısımlarıyla vurulmasıyla rakip kale çizgisinden içeriye geçirilmesiyle sayı yani gol atmaya gayret eder. Her bir takım sahada farklı noktalarda duran ve farklı görevler üstlenen oyunculardan oluşur Critchley (2017: 18) futbolun temel şeylerden ibaret olduğunu ifade eder: Top kontrol-pas, hep kontrol-pas. Kontrol ve pas hareket ve hızla birleşir ve topa hakim olan gol atar, sonuçta, en çok golü atan kazanır. Başka bir deyişle amaç, rakip takımın gol atmasını engellemek, kendi takımına gol kazandırmaktır. Bu kadar basit ve zor olan futbolun bu kadar çok sevilmesinde Katre'ya (2016: 5) göre birkaç özellik önem taşır: Futbol oynamak için özel bir vücut yapısına gerek yoktur. Çok kişi ile oynanması mümkündür. Ayakla geniş bir alanda oynanabilir ve topla

oyunarken birçok organ bilinçli olarak kullanılır. Çeşitli hareket türleri vardır ve mücadele (strateji) çeşitliliği de fazladır. Oyun esnasında olasılıklar çoktur. Takım içinde kolektivizm ve bireysellik harmanlanmıştır. Son olarak, genel olarak yüzyıllardır oyunun kuralları değişmemektedir.

Futbolun tarihsel gelişimine bakıldığında ilk ne zaman nerede çıktığına dair net bir bilgiye rastlamak güçtür. Eski Yunan'da "Episkiros", Romalılarda "Harpastum" ve Türklerde "Tepük" olarak adlandırılan bu oyunun izleri milattan önce yapılmış bazı anıtlarda ve milattan sonra yapılmış bazı kabartmalarda görülebilmektedir (Çeyiz, 2002, 30-31). Genel olarak değerlendirildiğinde, top ve tekmeleme oyunu olarak düşünülebilecek bu oyunların ortaya çıkış zamanları bilinemesi de, farklı kıtalarda değişik zamanlarda ve belli yerlerde oynandığı bilinmektedir. Çeyiz (2002: 31) Asya'da Çin, Japonya, Hindistan, Afrika'da Mısır; Amerika'da Meksika, Avrupa'da Yunanistan, İtalya, Fransa ve İngiltere'nin futbolun öncülü olan oyunların ilk kez oynandığı ülkeler" olduğunu belirtmiştir. Çeyiz'in (2002: 32) Taşkın'dan (2005: 4-5) aktardığına göre, Kaşgarlı Mahmut'un on birinci yüzyılda yazdığı Divan-ü Lügati-it-Türk eserinde, "Tepük" kurşunun eritilerek iğ ağırşığı biçiminde dökülmesi sonucu oluşan cismin üstüne keçi kılı ya da buna benzeyen bir şey sarılmasıyla ortaya çıkan topun çocuklar tarafından tepilmesiyle oynanan oyun olarak anlatılmıştır. Uluslararası Futbol Federasyonu'nun (FIFA) resmi internet sitesinde futbolun kökeninin Çin'e dayandığı belirtilmektedir. Çin Hanedanlığında milattan önce ikinci ve üçüncü yüzyıllarda iki mızrak arasında topu tekmeleyerek yapılan askeri talim futbolun öncülü olarak sunulmaktadır. "Tsu'Chu" olarak isimlendirilen bu oyunda, dört köşeli bir oyun sahasında yaklaşık onar kişiden oluşan takımlar ellerin kullanılması yasaklanarak, başlarda içi tüy doldurulmuş deriden yapılmış topu, otuz kırk santimetre genişliğinde bambu direklerden yapılmış kaleye geçirmeye çalışmışlardır.

Avrupa'da futbolun İngiltere'de çıkışına yönelik ülkelerin aldığı tutuma bakıldığında konunun hala tartışmalı olduğu görülmektedir. Örneğin Fransızlar Ortaçağ'da oynanan "La Soule" isimli oyunun futbolun atası olduğunu, bu oyunun Normanlar tarafından İngiltere'ye götürüldüğünü ileri sürmüşlerdir. İtalyanlar ise "calcio" ismini verdikleri oyunun İngiltere'ye İtalya'dan gittiğini savunmuşlardır. İngilizler ise ayak topu olarak çevirilen "foot-ball" oyunun kendileri tarafından icat edildiğini ve onların milli sporu olduğunu iddia etmişlerdir (Aka, 2014: 19). Her ne

kadar konu ile ilgili tartışmalar devam etse de, günümüzde bildiğimiz anlamda futbolun temellerinin ve kurallarının İngiltere’de atıldığı aşıkardır.

Modern futbola geçiş on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkmış ve İngiltere’den yayılmaya başlamıştır. 1846 yılında, İngiltere’de kulüpler Cambridge Üniversitesi’nin belirlediği kuralları benimsediler. Bu gelişme ile birlikte futbol “rugby”den ayrılmış oldu. Topa elle dokunulabilmesine karar verilmiş ama taşınması yasaklanmıştı. Rakibe tekme atmak da yasaklanarak tekmelerin sadece topa yönelmesi konusunda mutabakat sağlanmıştı (Galeano,1998: 37). On dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru futbolda profesyonelleşme gündeme gelmiş ve 1886’da International Board kurularak, futbol kurallarının uygulanması, değiştirilmesi ve ortaya çıkan anlaşmazlıkların giderilmesi sorumluluğunu almıştır. Futbolun evrenselleşmesi ve uluslararası futbol müsabakalarının artmasıyla 1904 yılında FIFA Fédération Internationale de Football Association yani Uluslararası Futbol Federasyonları Birliği kurulmuştur. Bu süreçte, topun ağırlığı, takımların on bir oyuncudan oluşması, sahanın büyüklüğü gibi konular kurallara bağlanmıştır. Bu süreçte, kalecinin topu elle tutması, kalelere üst direk konulması ve topa kafa ile vurulması, köşe atışlarının kabul edilmesi, penaltı kurallarının karara bağlanması, maç süresi ve saha ölçülerine dair netlik kazanılması ve çeşitli ülkelerin ulusal federasyonlarını kurarak FIFA’ya bağlanması söz konusu olmuştur (Aka, 2014: 20).

Günümüzde futbol özellikle ticarileşmesinin getirdiği değişimlerle, daha çok başarı odaklı bir biçim almıştır. Bu değişim, takımların oyun biçimlerine, antrenörlerin sadece oyuncuya odaklanmanın dışında farklı liderlik vasıfları göstermelerine, takım ruhunun yeniden biçimlenmesine ve daha çok çalışma ve disiplinin hem fiziksel hem de zihinsel organizasyon yeteneğini şekillendirmesine etkide bulunmuştur. Takım içi ve takım dışı ilişkilerin odak noktasında duran antrenörlerin liderlik tarzları bu değişimle beraber akademik alanda çalışma konusu haline gelmiştir. Futbolcuların performanslarının artmasında fiziksel, zihinsel ve psikolojik durumlarının belirleyici olduğu ve bu gelişimlerde antrenörün liderlik etme biçiminin etkisi olduğu görülmektedir.



## 1.2. SPORDA VE FUTBOLDA LİDERLİK STİLLERİ VE TEORİLERİ

Akademik alanda liderlik çalışmalarında yaygın olarak tanımlanmış liderlik tip veya tarzlarından yola çıkarak teorilerin geliştirildiği söylenebilir. Özel olarak spor alanında yapılan çalışmalarda liderlik teorileri demokratik-liberal-otoriter liderlik tipleri temel alınarak irdelenmiş veya tanımlanmıştır. Antrenörlük stili olarak da adlandırılan bu liderlik tipleri takımın şekillenmesi ve takım içi dinamikleri etkiler. Örneğin, antrenörün oyuncularına hangi becerileri kazandıracığı, oyuncuların karar verme yetilerinin geliştirilmesi, antrenmanların nasıl yapılacağı ve müsabakalar öncesi hazırlık döneminin nasıl geçirileceği gibi konular antrenörün oyuncularla ve bizatihi oyunun kendisiyle kurduğu ilişkileri etkiler.

Başarılı bir liderin hangi liderlik tarzını uygulaması gerektiğine dair çeşitli tartışmalar söz konusudur. Kimileri bir liderin veya antrenörün alması gereken ilk kararın hangi liderlik tarzını belirlemek olduğunu ifade ederken, kimileri ise içinde bulunulan ortamın doğası ve liderlik edilenlerin karakterleri göz önüne alınarak ve fakat liderin kendi karakterine ters düşmeyecek biçimde tek bir stile bağlı kalmadan yapılması gerektiğini savunmuşlardır (Kaplan, 2016: 135). Yapılan çalışmalar antrenörlükte üç liderlik stiline ağırlıklı olarak benimsendiğini ortaya koymuştur. Türksoy'a (2010: 100) göre, her üç lider davranış tipinin uygulanması esnasında başarılı olunması için mevcut şartlar, branş, grup üye özellikleri (yaş, gelişim düzeyleri, gereksinimleri, cinsiyet) koşullar ve organizasyonun amacı dikkate alınmalıdır.

### 1.2.1. Sporda Otokratik Antrenörlük

Bu tarz antrenörlük stilinde tüm kararları antrenör verir. Sporculardan beklediklerinin tam olarak yerine getirilmesini ve kurallara uyulmasını beklerler. Katı, sert bir tavırları vardır. Sporcuların inisiyatif kullanmalarından çok hoşlanmazlar. Görev yönelimli bir anlayışları olduğundan oyuncuları araç olarak görürler. Önemli olan takımın amaçlarına, hedeflerine ve başarıya ulaşmaktır. Oyuncuların hal ve hareketleri her zaman kontrol altındadır. Başka bir deyimle, oyuncuların dış görünüşlerinden, antrenman sırasında ve sonrasındaki hal ve tavırları denetim altındadır. Bu denetimle daha fazla verim almak için analizler yapılır. Antrenör bu analizler sonucunda kararlar alır ve kararlarını oyuncularına bildirir. Antrenör bu kararları veya analizleri açıklamaz. Sporcularla arasında mesafe vardır oyuncular antrenöre soru soramazlar. Burada asıl

olarak antrenörün görevi bilgi ve deneyimine dayanarak sporcuya ne yapacağını söylemek iken; sporcunun görevi, antrenörün söylediklerini dinlemek, doğru bir şekilde algılamak, itaat etmek ve uygulamaktır.

Antrenör elindeki gücü veya iktidarı korumak ister; bu yüzden, sporculara karşı güvensiz bir tavır içerisindedir. Kontrolün kendisinden çıkması durumunda büyük bir kaygı ve stres yaşar.

Takımda korku hakim olduğu için, takım içerisinde anlaşmazlık ve çatışmaların yaşanması muhtemeldir (Türksoy, 2010: 101-102)

Bu antrenörlük stilinin bazı avantajlı ve dezavantajlı taraflarından bahsedilebilir. Oyuncular net bir şekilde sınırları belli bir görevle hareket ettiği için kendilerini güvende hissederler. Ayrıca antrenörün ödül-ceza sistemi ile kurduğu otorite, saldırganlık sorunu yaşayan sporcuların düzelmesine katkıda bulunur. Antrenör, tek başına karar verme yetkisine sahip olduğu için hızlı karar vererek acil müdahale ihtiyacını giderir (Çalışkan, 2001: 24). Öte yandan; bu stili benimseyen antrenörlerin çok iyi plan ve organizasyon yapabilmelerine rağmen, eleştiriye açık olmamaları ve esnek bir biçimde düşünememeleri, yeni çözüm yolları bulmalarına engel olur. Genel olarak, geleneksel ve önyargılı bir bakış açısı olduğu söylenebilir. Oyuncular için antrenör tarafından kullanılan motivasyon kaynağının tehdit olması, oyuncuların kendilerini geliştirmesi bağlamında engelleyici olabilmektedir (Çalışkan ve Göral, 2015: 64-65).

### **1.2.2. Sporda Demokratik Antrenörlük Stili**

Demokratik stili benimseyen bir antrenör, oyuncularıyla rahat ve arkadaşça bir ilişki kurma biçimi geliştirirler. Sporcuların gerek spor hayatlarında gerekse kendi yaşamlarında sorumluluk almalarını sağlamak yönünde bir tutumları vardır. Grubu bir bütün olarak değerlendirirler, oyuncuların hem bireysel hem ortak karar alma yeteneklerinin gelişmesine destek verirler. Grup üyeleri kendilerine değer verildiğini hissederler ve grup içinde “ben” değil “biz” anlayışıyla hareket ederler. Her ne kadar üyelere en yüksek düzeyde verim alınsa da, özellikle bazı ansal kararların alınması durumunda demokratik liderin otokratik lider kadar etkin olamadığı yönünde bir anlayış vardır. Özellikle müsabakalar sırasında bir taktik değişikliğine gidilmesi veya oyuncu

değişikliklerine dair karar alınması gerektiğinde grup üyelerinin kararlarının beklenmeyeceğinden bir karar merkezi olarak antrenörün kararı önemli hale gelmektedir. Antrenörün kararsız tutumu ve güvensiz karar vermesi durumu sporcuların endişelenmelerine yol açar (Çalışkan ve Göral, 2015: 65).

### **1.2.3. Sporda Liberal Antrenörlük Stili**

Tam serbesti tanıyan liderlik tipi olarak anılan bu stilde antrenör, yetkisini çok az kullanır. Antrenör çok az talimat verir, antrenman sırasında ve sonrasında yapılacaklara dair çok az kural koyar. Disiplin problemlerine çok gerekli görmedikçe müdahale etmez. Oyuncuları yönlendirmek ve onlara rehberlik etmek konusunda da çok müdahaleci sayılmazlar. Disiplinli bir plan programları yoktur; daha çok bir danışman konumundadırlar. Sporcular takımın strateji ve taktiklerini belirlerler, antrenörler takımın koordinasyon ve motivasyonunu sağlamada zayıf kalırlar. Bu durumda sporcular arasında çatışma yaşanması kaçınılmaz hale gelir (Türksoy, 2010: 105).

Genel olarak, bir antrenörün bu stillerin tek birine uygun bir davranış geliştirmesindenense, farklı durumlarda farklı davranışlar göstermesinin takımın performansında daha etkili olacağı yönünde güçlü bir eğilim olduğu söylenebilir. Yine de, Türksoy 'a (2010: 105) antrenörün kişilik yapısına bağlı olarak sadece beklenmeyen durum ve huzursuzluk halinde antrenörün bu davranış ve rol değişikliğine gitmesinin daha doğru olacaktır.

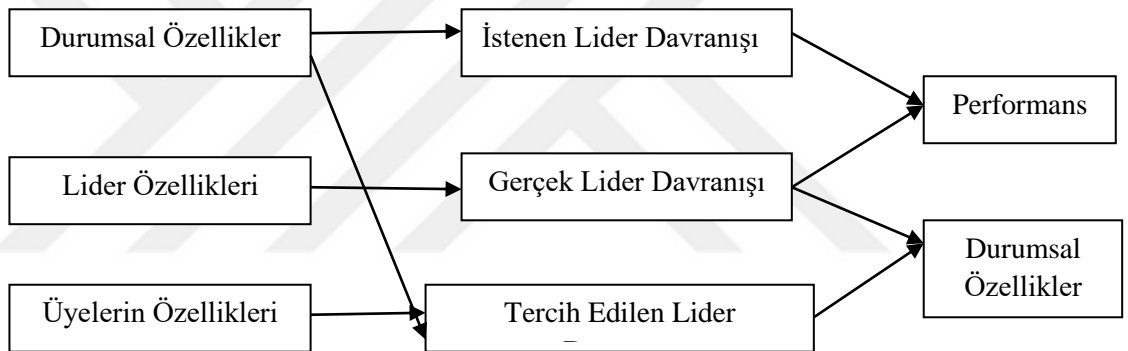
Spor alanında yapılan liderlik teorilerine bakıldığında, farklı ekollerden bir çok teori üzerinden ampirik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu teoriler içerisinde Chelladurai'nin Çok Yönlü Liderlik Modeli'nin liderliği kavramsal açıdan anlamamıza yardımcı olacak önemli bir rehberdir.

### **1.2.4. Chelladurai'nin Çok Boyutlu Liderlik Modeli (LSS)**

Chelladurai, ortaya koyduğu modelde temel olarak, performans ve tatminin, tercih edilen ve gerçek lider davranışı arasında uyum olması ile mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Bu noktada, lider ve oyuncular arasında karşılıklı etkileşim süreci önemli olmaktadır. Bunun yanında, etkin bir liderlik için, bütün üyelerin ve liderin durumsal özellikleri ile etkileşimine bağlı olduğunu öne sürmüştür. Sonuç olarak,

Chelladurai'ye göre, üye tatmini ve performans üç faktörün etkileşiminden elde edilmektedir. İstenilen lider davranışı, takımın geleneksel, alışıldık kurallarına uygun davranışlar iken, tercihli lider davranışları, sporcular tarafından antrenörün tercih edilen davranışlarıdır. Gerçek lider davranışı ise, antrenörün takımın tercihlerini ve niteliklerini dikkate almadan ortaya koyduğu davranışlardır. Eğer lider belirli bir durumda uygun şekilde davranıyorsa ve bu davranışı grup üyelerinin tercihleri ile uyuyorsa, sporcular en iyi performanslarını ortaya koyacak ve kendilerini doyumlu hissedeceklerdir. Öbür yandan, liderin davranış şekilleri birbiriyle uyumsuz olduğunda tam serbesti tanıyan liderlik stili ortaya çıkar ki, bu da takımda performans ve hazzın azalması anlamına gelmektedir.

**Şekil 1.1:** Chelladurai'nin Çok Boyutlu Liderlik Modeli



Türksoy (2010: 115-116) Chelladurai'nin modeli kullanılarak yapılan araştırmaların sonuçlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Sporcular tercih etmedikleri bir antrenörlük stili ile karşılaştıklarında tatmin ve performans elde edilmesi güçleşiyor. Antrenörlük stili ile sporcu tercihi arasındaki fark arttıkça tatmin azalıyor.
2. Sportif tatmin ile liderlik farklılığı arasındaki ilişki spor dalları arasında farklılık gösteriyor. Futbolda kabul gören liderlik stili, voleybol veya atletizm için aynı geçerlilikte olmayabilir.
3. Oyuncunun antrenörüne ilişkin algısında antrenörün ödüllendirici davranışının etkisi, sosyal destek katkısı ve demokratik yaklaşımı genel olarak sporcularda yüksek tatmine neden olmaktadır.

4. Antrenörler sporcuların tercihlerine ve algılarına uygun stillerde davrandıklarında daha etkili olarak düşünülmektedirler.
5. Eğer antrenör sporcularından yüksek performans bekliyorsa, pozitif davranışları ile oyuncuların tutumlarını pekiştirmeyi sağlamalıdır.

Chelladurai ve Saleh tarafından 1980 yılında geliştirilen Spor için Liderlik Ölçeği (Leadership for Sport Scale-LSS) Toros ve Tiryaki tarafından 2006 yılında Türk antrenörleri için uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlanan Spor için Liderlik Ölçeğinde bulunan ve antrenörler için hazırlanmış maddeler sporcular için uygun soru şekline dönüştürülerek Takım Sporları İçin Liderlik Ölçek Taslağı oluşturulmuştur. Bugün birçok araştırmada, bu ölçek yaygın olarak kullanılmaktadır.

Türksoy (2008) “Futbolda Sporcu Tatmini ile Antrenörden Beklenen ve Gerçekleşen Liderlik Davranışının Tespiti” isimli doktora tezinde futbolcuların antrenörlerinde tercih ettikleri liderlik davranışlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Yapığı araştırmada, genç futbolcuların sosyal destek veren bir antrenörü tercih ettiklerini, profesyonel futbolcuların durum ve şartlara göre otokratik ve demokratik stili bir arada kullanabilen antrenörlerle çalışmayı tercih ettikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Chelladurai, 1988’de Imamura, Yamaguchi, Oinuma ve Miyauchi ile yaptığı ortak çalışmada, kültürel farklılığın spor liderliği üzerine bir etkisi olup olmadığını incelemiştir. Japonya ve Kanada’daki üniversitedeki erkek sporcularla yapılan çalışma liderlik davranışları ve spor tatmini arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Japon sporcular daha otokratik, davranışları ve sosyal desteği tercih ederken, Kanadalı sporcular antrenman ve eğitimi daha çok tercih etmişlerdir. Japon sporcular otokratik davranışları yüksek seviyede algılarken, Kanadalı sporcular antrenman ve eğitim, demokratik davranış ve pozitif geri-bildirim yüksek seviyede algılamışlardır (Türksoy, 2010: 117). Sonuç olarak, sporcular açısından, algılanan ve tercih edilen lider davranışları kültürden kültüre farklılıklar göstermektedir.

Donuk (2006: 53) Türkiye profesyonel liglerinde görev yapan antrenörlerden beklenen liderlik stillerini, takımlarından oynayan sporcular ile yaptığı araştırma sonucunda ortaya koymaya çalışmıştır. Sonuç olarak; beklenen stil, ağırlıklı olarak otokratik liderlik tarzı iken zaman zaman demokratik liderlik tarzını da ortaya koyan antrenörler tercih edilmektedir. Sporcular, antrenörlerin kendi eğitimlerine önem

verirken, sporcuların eğitim ve öğretimlerini geliştirmek konusunda yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öbür yandan, Türk antrenörlerin sporcuların başarısını veya iyi oyunu takdir eden olumlu geri bildirimlerde bulduklarını belirtmişlerdir.

Mehmet Ulukan 2006'da yaptığı araştırmasında, antrenörlerin liderlik özellikleri ile futbolcuların kulübe bağlılıkları ve performansları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. 158 futbolcu ile yapılan çalışmada, lider özellikleri altı kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler, vizyon belirleme, çevresel duyarlılık, sıra dışı davranışlar sergileme, kişisel risk üstlenme, üye ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme ve statükoyu sürdürmemektir. Yapılan çalışma sonucunda, futbolda takım birlikteliği ve başarısını sağlamak için grup lideri olarak antrenöre ve bu başarıya emek verecek futbolculara ihtiyaç vardır. Antrenörün liderlik tarzı ile sporcunun tercih ettiği liderlik tarzı arasındaki farklılığın artmasının spor tatminini azalttığı bulgulanmıştır. Bu farkın artması durumu ile sporcuların kulüp ve antrenör ile geliştirecekleri duygusal bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Ulukan, 2006: 5-26, akt. Türksoy, 2010: 119).

### **1.3. FUTBOL TAKIMLARINDA İKİ ÖNEMLİ LİDER FİGÜR: ANTRENÖR VE KAPTANI**

#### **1.3.1. Lider Olarak Antrenörün Özellikleri ve İşlevleri**

##### **1.3.1.1. Antrenatör Kavramı**

Antrenör toplu ya da ferdi olarak sporcuların küresel teknik ve kurallara uygun olarak eğitilmesinden sorumlu olan sporun kurallarını, teknik prensiplerini ve esaslarını öğreten ve alandaki gelişmeleri izleyen kişidir. Bununla birlikte bir hedef için çalışan sporcuların deneyimli yöneticisi olarak görev yapmaktadır. Sporcuların bu doğrultuda yönlendirilmesi antrenörün görevleri arasındadır (Terry, 1991: 109).

Karşılıklı etkileşim ve iletişim ile diğer sporcuları etkileyen antrenör yönlendirmeyi içeren bir liderlik sanatı olarak tanımlanabilir (Başer, 1994: 99). Diğerlerini küçümsemeden etkileyen, çok yönlü özellikler gösterebilen, saygıyı görebilen antrenör sporcuların motivasyonu için önemlidir. Antrenör özel eğitim alan, sporcuların sosyal, psikolojik (duygusal), zihinsel, fizyolojik-fiziksel seviyelerinin

amaçlı hedefler ile geliştirilmesini sağlayan ve bunu sağlamak için sporun bilimsel amaçlarını yerine getiren bireydir (Konter, 1996: 101).

21. yy. sporunu etkileyen, sporcuların hareketliliğini, mücadele yeteneğini, dayanıklılığını, branşları ile olan ilişkilerini geliştirerek, motivasyon ile sporcuları çalıştıran maçlara hazırlayan ve yetiştiren kişilere antrenör denir (İnal, 2004: 16).

21. yy'da antrenör, sporcuları potansiyelleri ve performansları ile geliştirerek sporcuların zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel kapasitelerini gerçekleştiren ve onları karşılaşmalara hazırlayan bireydir (Konter, 1996: 109). Antrenörlük becerilerinin gelişmiş olması başarılı sonuçlara varılmasında oldukça önemlidir. Antrenörün görevlerinden biri de sporcuların zevk almalarını, potansiyellerini ortaya çıkarmalarını ve kendini gerçekleştirmelerini sağlamaktır (Başer, 1994: 80-84).

Antrenör, yarattığı olumlu davranışlar ile sporcuların tutum ve potansiyellerini geliştiren, takımda sportif bir hava estiren, sporculara arkadaşça yaklaşan, maç analizleri ve antrenmanlara sporcuları da katarak sporcuların kendilerini kontrol etmelerini sağlayan ve sorumlulukları paylaşandır (Erdem, 2006: 14).

Antrenörlerin görev ve davranışları futbolcudan futbolcuya vespordan spora, farklılıklar gösterebilmektedir. Fakat antrenörün başarısında önemli olan antrenörlük özellikleridir. Antrenör taktik, teknik, motorik bilgileri taşısa bile bunları sporculara aktarma ve iletişimde yetersiz kalırsa sporcuların başarılarının önüne yeni engeller konmuş olur. Çok bilgili olmak antrenörlükte tek başına yeterli olmamaktadır. Bilginin pratiğe dönüştürülmesi ve öğretilmesi başarının sağlanması için gereklidir.

Antrenörlerin temel özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir: (Konter, 1996: 36).

- Etraflı ve geniş olarak anlama, bilme ve kavrama.
- Yaşam felsefesi ve dünyaya bakış açısı.
- Sevgiye bağlılık ve şefkat
- Kişilik, karakter.
- Ayak uydurmak ve nüktedanlık.

Özellikle futbol alanına bakıldığında, takımları lider vasfıyla yöneten “antrenör” kavramının da günün şartlarına bağlı olarak değiştiğini görmek mümkündür. Yakın zamana kadar ve halen de kullanmaya başladığımız “teknik direktör” ismi

şimdilerde yavaş yavaş yerini “menajer” ismine bırakma eğilimindedir. Her ne kadar menajer kelimesi günlük kullanımda başka anlamlar taşısa da, özellikle başka dillerden geçişte, bu isim antrenörün yeni yöneticilik ve liderlik özelliğine kattığı anlamla pekişmektedir. Galeano (1998: 20), antrenörden teknik direktörlüğe geçişe dikkat çekerek, futbolun oyun olmaktan çıkarak doğru dürüst teknokratlara ihtiyaç duyulmaya başladığında, antrenörlerin yerini teknik direktörlerin aldığını ifade eder. Bu yeni aktörlerin görevinin, oyuncuların doğaçlama yapmalarını teşvik etmekten ziyade, özgürlüklerini sınırlayarak disiplinli birer atlet olarak verimlerini artırmak olduğunu bildirmiştir. Galeano'nun (1998) ifadesiyle, antrenörler “oyunayalım” derken, teknik direktörler “çalışalım” diyerek antrenmanlara başlıyorlardı. Bu tespitin doğruluğu tartışmaya açık olsa bile, kulüplerin daha fazla başarı için sistemli bir yönetimi öngörerek çeşitli isimlerle yeni bir idari biçime yön verdiklerini görmek mümkündür. (Carson, 2013: 15) Premier Lig futbolundaki bir menajerin büyük beklentileri karşılamak, bir kazanma ortamı yaratmak, ciddi sıkıntıların üstesinden gelmek, baskıyla baş edebilmek ve görevi boyunca konsantre kalmak gibi bir dizi mücadele alanında kendisini kanıtlaması gerektiğini ifade etmiştir. Her ne kadar isimleri ve görev boyutları değişse de, antrenörlerin etrafında onları etkileyen birçok grup olduğunu söylemek mümkündür: kulüp sahipleri, taraftarlar, halk, basın, oyuncular ve artık oyuncu temsilcileri. Bu gruplarla ilgili ortaya çıkan değişiklik ise yaptıkları etki ve sahip oldukları yetki (Carson, 2013: 18). Basın ve taraftarların etkisinden, kulüp başkanı ve yönetiminin de bir işveren olarak yetkisinden bahsedilebilir. Günümüzde sosyal medyanın da bu alandaki etkisi düşünüldüğünde, antrenörlerin üzerindeki baskının daha da arttığını söyleyebiliriz. Antrenörlerin gösterdikleri başarılar veya başarısızlıklar medyada sürekli olarak yer bulur. Birçok spor yorumcusu tarafından ele alınan bu konular ve yapılan analizler, başarısızlığın nedenleri ve sonuçları üzerinedir. Genel olarak da bu değerlendirmeler, son bir veya birkaç müsabaka üzerinden yüzeysel ve haftalık iniş-çıkışlara bağlı olarak yapılır ve uzun erimli bir bilimsel araştırmaya dayandırılmasından çok öznel yargıların hakim olduğu bir yaklaşımla ele alınır (Konter, 2004: 12). Dolayısıyla antrenörlerin çeşitli gruplarla ilişkisi ve başarı ya da başarısızlığın temel alındığı bir baskı durumu yaratmaktadır. Bu noktada, bu kadar çok görevi ve niteliği olması gereken antrenörlüğün tanımının genel olarak yapılması anlamlı olacaktır.



Antrenörlük kelimesi Macarca kökenli “sturdy” kelimesinden türetilmiş olup İngilizcedeki karşılığı sağlam, güçlü, dayanıklı ve azimli anlamlarına gelmektedir. Bu minvalde, antrenörlerin bir eğitimci olarak destekleyici, baskıyla baş edebilmesi anlamında da güçlü ve dayanıklı olması gerektiğine dair atıf içerdiğini söylemek mümkündür. Genel tanımını yapmak gerekirse, antrenör, sporcuların kapasitelerini ve potansiyellerini en yüksek noktaya taşıma gayreti içinde olan, onların teknik, fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel durumlarını göz önüne alarak geliştirmeyi hedefleyen, müsabakalara hazırlayan kişidir (Türksoy, 2010:75). Kavrama dair yapılan tanımlamalar, aslında antrenörlüğün kişiliği ve beklentilere dair genel bir çerçeve sunmaktadır: Antrenör, sağlam bir kişiliğe, kuvvetli ve yeterli bir motivasyon becerisine sahip, dürüst ve güvenilir, yaşam tarzı ve kişiliği itibariyle örnek, kararsızlıklarını ve hatalarını çok dışarı yansıtmayan, bunalımdan uzak, iyi bir psikolog olmanın yanında insani ilişkileri gelişmiş, empati yeteneği olan, ikna kabiliyeti güçlü, liderlik vasfı taşıyan, ödül-ceza yöntemini dengeli kullanabilen, genel kültürü ve mesleki bilgisi konusunda gelişime açık, yenilikleri izleyen ve uygulayan, takım ruhu oluşturmada becerikli, fiziksel özellikleri tam (sağlıklı, atletik), pedagog olan bir kişidir (Sunay, 1998, akt. Türksoy, 2010: 76).

Lider olarak antrenörlerin rolleri, hem takıma eleştirel bir gözle, objektif bir şekilde bakabilmeyi hem de sporcuların performansını artırma, onları motive edebilme bağlamında iyi ilişkiler kurabilme yetilerinin gelişkin olmasını gerektirmektedir. (Leith, 1990:2) bu temel becerileri teknik, insani ve kavramsal beceriler kategorize etmişlerdir. Teknik becerileri antrenörün uyguladığı yöntemler, prosedürel süreçler olarak tanımlamıştır. Daha somut bir şekilde söylenmesi gerekirse, bütçe yapma, planlama, başarılı toplantılar düzenleme ve yıllık antrenman programı geliştirebilmek olarak tanımlamak mümkündür. Hataları tespit edebilmek de teknik becerilerin içinde sayılmaktadır. İnsani beceriler, diğer insanlarla iyi geçinebilme onları motive edebilme yetileri kapsamaktadır. Bu yeti sayesinde, sporcuların takıma uyum sağlaması, potansiyel çatışma durumlarının önüne geçilebilmesi, değişim sırasında oyuncuların adaptasyonu sağlanabilir. Teknik beceriler, sporcuları etkilemek bağlamında tek başına yeterli olmazlar. Kavramsal beceriler, antrenörün zihinsel hazırlık sürecidir. Antrenörün yaptığı bir değişimin diğer faktörleri veya değişkenleri nasıl etkilediğini bilerek ilişki kurabilme yetisine atıfta bulunulur. Örneğin, fiziksel anlamda oyuncuların

performansının artırılmasının aynı zamanda zihinsel bir hazırlık antrenmanını da gerektirdiğini bilerek uygulama planının düzenlemesi gerekir.

Çalışkan ve Göral'a (2015: 77-84) göre, bir lider olarak antrenörün rolleri sporcu ile ilişkileri, disiplin ve birliktelik gibi alanlarda daha çok yoğunlaşır. Takımın lideri olarak antrenör, ancak kendisine inanmış oyuncular sayesinde başarılı olabilir. Aynı fikirde ortaklaşmamış, farklı geçmişlerden ve kültürlerden gelen oyuncuların anlaşmaya varmasının sağlamanın yolu antrenörün sporcuları ile kurduğu kaliteli ve üst düzey ilişkilerle mümkündür. Antrenör yeteneği bulmalı ve onu elinde tutmalıdır. Yıldız sporcuların olduğu bir takımında, imtiyazlı konumlarının farkında olan bu oyuncularla takım birlikteliği kurmak ve diğer oyuncularla dengeyi sağlamak güçleşecektir. Bu noktada, ne tamamen yıldız oyuncunun taleplerine göre hareket etmeli ne de yıldız oyuncuyu göz ardı eden bir pozisyonu zorlamayı seçmek çözüm olabilecektir. Disiplin sporla uğraşanlar için özellikle takım sporlarında koordineli hareket etme ve bunun sürekliliğini sağlama anlamında önemlidir. Beraber olma kuralları, bağlılığı da sağlar. Bu noktada, disiplin antrenörün sporcuların davranışını değiştirmek ve yön verebilmek için koyduğu sınırlar olarak düşünülebilir. Bunun dışında, antrenör, takım ruhu oluşturulmasında da rol sahibidir. Takım ruhu oluştururken antrenör bazı noktalara dikkat etmek durumundadır. İlk olarak tutarlı olmalıdır; takımın sistemi ve düzeni, oyuncuların rollerinin sürekli değiştirilmesi güven kaybına yol açar. İkinci olarak, antrenörün sporcularla iletişimi sağlıklı olmalıdır; sporcu ile bireysel iletişim sırasında, onlara verdiği değeri göstermeli ve söylediklerini dikkate almalıdır. Üçüncü olarak; antrenör, net ve olumlu eleştirilerde bulunmalıdır; bunu yaparken öznel yargılardan kaçınmalı, mümkün olduğunca istatistiksel veriler üzerinden konuşarak motivasyonun düşmesi engellenmelidir. Dördüncü olarak, antrenör, özgüven kaybı yaşayan oyuncuları takip etmelidir; bu noktada, antrenörün empatik eğilimi önem kazanmaktadır. Sporcunun durumu ve ihtiyaçları belirlenmeli, sporcu ile bu güven kaybının nedenleri konuşulmalı ve çözüm yolları aranmalıdır. Beşinci olarak, antrenör, yedek veya yaralanmış sporcuları göz ardı etmemelidir. Takımın bir parçası olan her sporcuların kendilerini dışarıda hissetmelerinin önüne geçilmelidir. Son olarak, antrenör tüm oyuncuların eşit şekilde sıkı çalışmasını sağlamalıdır; Takımın içinde kazanmak ve mücadele etmek için farklı pozisyonlarda oynayan her oyuncunun birbirini gözetmesi ve çabalaması gerekir.

Sonuç olarak, antrenörler, kişilikleri, davranışları ve koşullara göre tutumlarıyla ele alındığında hem takım ile ilişkileri hem de çevre ilişkileri bağlamında lider kimlikleri üzerinden ilişki kurmak zorundadırlar. Bu anlamda, hem bu ilişkileri hem takım performanslarını akılcı bir yolla eleştirel bir şekilde değerlendirebilmeli ve takım içi ilişkilerde empati kurma eğilimi geliştirerek daha derin bir kavrayışla hareket etmelidirler. Değişen koşullar içinde, sürekli oyun stratejilerinin ve taktiklerinin de değişmesi, başarı için daha sistemli bir bakış açısını, yeniliklere açık olmayı ve hatalardan ders almayı gerekli kılmıştır.

### **1.3.2. Lider Olarak Takım Kaptanının Özellikleri ve İşlevleri**

#### **1.3.2.1. Kaptan ve Takım Kaptanlığı**

Futbol terimi olarak kaptan, takım liderliğini göğüsleyen ve sahadaki birlik ve beraberliği temsil etmek için seçilen oyunculardan biridir. Kaptanlar tecrübeli oyunculardan seçilmekle birlikte, sözü geçen ve takım arkadaşları arasında liderlik vasıflarına sahip adil oyuncular arasından seçilmektedir.

Takım kaptanlarının birtakım sorumlulukları bulunmaktadır. Başlama vuruşu yapmak ile penaltı atışları öncesinde para atışı yapmak görevlerden bazılarıdır. Bununla birlikte hakemlerin seyirci ve oyuncuların sahadaki davranış ve tutumları ile ilgili olarak da kaptan ile dayanışma içerisindedir. Oyuncuların koordine edilmesinden sorumlu olan takım kaptanları sahada da teknik direktöre yardımcı olurlar. Takım kaptanları ayrıca takıma verilen ödülü de kabul ederek takımı temsil etmektedir.

Takım kaptanları, futbol kuralları içerisinde sembolik bir role sahiplermiş gibi görünseler de, aslında takım içinde özel sorumluluklara sahiptirler. Kaptanlar takımın atanmış liderleridir ve liderlik vasıfları antrenörler ile koordineli hareket etmelerini gerektirir. Luke (1984: 38) antrenörün takımı teknik, fiziksel ve psikolojik olarak iyi hazırlamak ve pratikte stratejik ve metodolojik planlamaları yapmakla yükümlüken, takım kaptanı ve diğer oyuncular müsabaka sırasında tüm bu strateji ve taktikleri pratiğe dökmekte sorumludurlar (Luke, 1984: 38). Farklı spor dallarında takım kaptanlarının rolleri ve etkinlikleri değişse de çok genel olarak takım kaptanını şu şekilde tanımlamak mümkündür: Takım kaptanı oyuncular ve medya için iletişimci ve aracıdır, bir spor psikoloğu gibi danışmandır, takım birlikteliğini sağlayan ve takımın sıkıntılarını dile

getiren sözcüdür, saha içi ve dışında örnektir, pozitif geri bildirimde bulunan cesaretlendirici ve destekleyici motivasyon kaynağıdır, strateji ve taktik belirleyen karar merciidir.

Frost ve Uttley (1981: 19) takım kaptanlarının genel, saha içinde ve saha dışındaki görevlerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

Genel Görevler:

- Karakter ve davranış açısından örnek olmak
- Saha içinde ve dışında takım birlikteliğini korumaya çalışmak
- Takım ruhunu harekete geçirmek için müşterek alanlar yaratmak
- Takımdaki aidiyet duygusunun pekişmesini sağlamak
- Yeni takım üyelerini cesaretlendirmek ve desteklemek
- Oyuncularla tam bir güven ilişkisi kurmak
- Disiplinin sağlanmasında etkin rol oynamak
- Basın ve medya ile iyi ilişkiler kurmak
- Her zaman olumlu ve pozitif bir yaklaşım içinde olmak

Saha-içi Görevler:

- Hakemle ilişkilerde dengeleyici bir tavrı korumak ve oyuncuları yatıştırmak
- Zaman zaman taraftarı yatıştıracak davranışlar sergilemek
- Karşı takımın zayıf ve güçlü yanlarını belirlemek
- Strateji ve taktikleri uygularken antrenörün felsefesine bağlı kalmak
- Maç başlangıcında yazı tura atılırken hava koşullarına göre oyunun yönünü doğru seçmek
- Antrenör tarafından planlanan taktik saha içinde başarı getirmediğinde, yeni bir taktik için karar almak (antrenörün bu konuda esnekliği varsa)

Saha Dışında Görevler:

- Antrenör ve yönetimle iletişimde takımın sözcüsü olmak
- Spor komitesinde takımın ve oyuncuların temsilcisi olmak
- Oyuncu seçmelerinde asistanlık yapmak
- Antrenman ve eğitimlerde asistanlık yapmak

Lider olarak takım kaptanları, saha içinde ve dışında takımın birlikteliğini korumak ve performansını artırmak bağlamında önemli rollere sahiptirler. Bu durumda, sağlam bir karaktere sahip olmaları ve takım içinde saygı görüyor olmaları onların liderlik vasıflarını güçlendiren özellikler olmaktadır. Takım içinde, kaptanların empatik eğilimlerinin güçlü olması birebir ilişkilerde onların etkin rol oynamasına ve önderlik etmelerini sağlar. Takımın yararını gözeterek eleştirel düşünce eğilimleri de hem bireysel hem topluca koordineli hareket ederken gelişmenin önünü açacaktır.





**İKİNCİ BÖLÜM**  
**EMPATİ KAVRAMI İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR**

## 2.1. EMPATİ KAVRAMININ TARİHSEL GELİŞİMİ VE TANIMI

İnsan toplumsal hayatın içinde kurduğu ilişkiler vasıtasıyla var olur ve bu var olma biçiminde iletişim kaçınılmazdır. Günümüz dünyasında ağırlığını özellikle şehirlerde daha çok hissettiren hız, rekabet, gelişen teknoloji gibi faktörler insanların birbirleriyle iletişimlerinin daha da önem kazanmasına neden oldu. Hızın ve zamanın önemli olduğu bu durumda iyi, güçlü ve etkin iletişim kurmanın da önemi arttı. Bu etkin iletişim, bireylerin karşılıklı olarak duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerini, birbirlerini dinlemelerini gerektirmektedir. Bireylerin iyi ve sağlıklı iletişim kurma beceri ve bilgisine sahip olmamaları iletişim kopukluklarına veya yanlış anlaşılmalara neden olur. Etkili iletişim kurabilmek için, iletişim halinde olduğumuz kişileri oldukları gibi kabul etmek, etkin bir şekilde dinlemek, empatik yaklaşım (karşımızdakinin duygularını ve bakış açısını kavramak) ve ben dilini kullanmak önemlidir. Bu durumda, toplumda empati kavramının yerleşik hale gelmesi, sosyal hayatta ve bireylerin yaşamında git gide önem kazanmaktadır. Son zamanlarda empati kavramının birçok araştırmacı tarafından ele alınması da bunun bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Bugün kullandığımız empati kelimesinin etimolojik olarak iki atası vardır. Bunlardan biri, Almancadan gelen “einfühlung”, diğeri ise eski Yunancadan gelen “empathia” kelimesidir. Eski Yunancada “em” içine, “patheia” algılama anlamına gelmektedir. Empati kavramı ilk kez 1897’de psikoloji ve estetik alanlarında çalışmalar yapan Tpeodor Lipps tarafından tanımlanmıştır. Lipps, dışarıdaki bir objeyi örneğin sanat eserini bütün halinde kendime mal etme, özümseme sürecine “einfühlung” adını vermiştir. 1903’te yayımlanan bir makalesinde, “einfühlung” vasıtasıyla bir insanın karşısındaki insana kendisini yansıtarak ve iç taklit yoluyla onunla paralellik kurarak, karşısındaki anlayabileceğini ifade etmiştir (Beyaz, 2016: 6; Körükçü, 2004).

Empati teriminin akademik alandaki tarihsel gelişimine baktığımızda birçok bilim insanı tarafından tanımlandığını görmek mümkündür. Bu tanımlar, farklı anlamlar ve boyutlar katılarak şekillendirilmiştir. Akademik literatürde empati kavramının tanımının sıkça değiştiğini vurgulayan (Dökmen, 1988), kavrama ilişkin literatüre bakıldığında, konuya doğrudan empati tanımı verilerek girilmesinin hem zor hem de hatalı olacağını ifade etmiştir. (Dökmen, 1988) yapılan tanımlarda empatinin bileşenleri olan bilişsel ve duygusal yönlerine dikkat çekerek tanım farklılıklarını ortaya koymaya

çalışmıştır. Bazı araştırmacılar, empatiyi karşısındakini anlamak olarak tanımlayıp bilişsel yönünü ön plana çıkarmaktadır. Bazıları ise, empatinin karşısındaki gibi hissetmek olduğunu ifade ederken kavramın duygusal yönünü vurgulamaktadır.

Dökmen'e (1988) göre, literatürde, empati kavramının farklı tanımlarına rastlamanın yanı sıra, kavramın farklı adlandırmalarla tanımlandığını görmek mümkündür. "Kişi algısı", "duygusal duyarlılık", "sosyal duyarlılık", "rol alma" veya bakış açısı alma" becerisi gibi birçok adlandırma temelde empatik davranışı anlatan adlandırmalardır (Dökmen, 1988: 155-156).

(Dökmen, 1988) "Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi" isimli makalesinde empati kavramının bugünkü yaygın tanımına kadar geçirdiği süreci aşağıdaki gibi özetlemiştir:

1. 1950'lerin sonuna kadar empati bilişsel nitelikli bir kavram olarak değerlendirilmiştir. Empati, bir insanın karşısındaki insanı tanınması ve kendini onun yerine koyarak kişisel özellikleri hakkında bilgi sahibi olması şeklinde tanımlanmıştır. Bu dönemde başlayan "empati ölçümü" çalışmalarında, kişilerin birbirlerini ve kişisel özelliklerini nasıl algıladıkları konusuna önem verilmiştir.
2. 1960'lı yıllara gelindiğinde, empatinin bilişsel yönünden daha çok duygusal yönünün bulunduğu altı çizilmiştir. Bu yaklaşımla beraber, empati kuranın karşısındakinin rolünü almasının yeterli olmadığı ifade edilmiş ve empati sürecinde temel olanın karşısındaki gibi hissetmek olduğu vurgulanmıştır.
3. 1970'li yıllarda empati süreci daha farklı tanımlanmıştır. Bu süreçte, empati kuran kişi karşısındakinin belirli bir duygusunu anlar ve bu duyguya uygun bir karşılık verir. Bu yeni yaklaşımda, empati kuran kişi karşısındakine kendisi üzerinden yoğunlaşarak yaklaşmaz. Dikkatini doğrudan karşısındakine vererek empati kurar. Başka bir deyişle, empati kuran kendi duyguları ve ne hissettiği üzerinde durmak yerine, karşısındakinin ne hissettiği üzerine odaklanır.
4. 1980'li yıllarda (Ives, 1987) her insanın bir kültür içinde yaşadığını ve kültüründen arınmış insan düşünülemediğini ifade etmiştir. Bu nedenle, empatinin sadece karşısakiyle değil, aynı zamanda onun kültürüyle de kurulması gerektiğini belirtmiştir (Aka, 2014: 6; Dökmen, 1988).



Hoffman'a (1977) göre, empati bilişsel ve duygusal boyutlarıyla birlikte kullanıldığında gerçekleşir ve empati tanımlarını iki gruba ayırmak mümkündür. Birincisi, diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlamak; ikincisi de, diğer insanların duygularını imgeleyerek buna benzer tepkiler göstermektir (Karabağ, 2003).

Genel olarak bakıldığında literatürde farklı açılardan ele alınmış empati tanımlarına rastlamak mümkündür. Sözelimi Sigmund Freud psikanalitik kuramında empati kavramına yer vermiş ve karşımızdaki kişiyle aynı olabildiğimizde ve sonrasında onun duygularını taklit ettiğimizde empati kurabileceğimizi söyleyerek kavramı tanımlamıştır. Bu empatik yaklaşım sayesinde başkalarının duygu dünyasını anlamak ve görüş oluşturmak mümkündür (Ersoy ve Köşker, 2016). Freud'a göre, empatik karşıdakinin algılanması değil, onun duygusunun araştırılması ve bulunmasıdır (Şahin, 2007: 17). Freud'un tanımından yola çıkan Heinz Kohut (1959)'a göre empati, birinin karşısındaki iç dünyasına girerek onun duygu ve düşüncelerini anlayabilme becerisidir (Ersoy ve Köşker, 2016). Bellous'a (2004: 1-8) göre, empati kurabilmek için, karşıdakinin yaşantısı sezinlenebilmeli ve bu sezgiler doğru şekilde algılanabilmelidir (akt. Hançer ve Tanrısevdi, 2003: 219). Eisenberg ve Strayer empatinin birinin karşısındaki duygularını paylaşabilmesi ve bu duyguları beraber hissetmesi olarak tanımlamıştır. Bu durumda, kişi kendi kendi durumunun dışı vurumu yerine, karşısındaki durumuna ilişkin tepki vermelidir (Körükçü, 2004).

Empati ile ilgili olarak çok sayıda değerli çalışması olan araştırmacılar bulunmasına karşın bugün empati kavramı dendiğinde ilk akla gelen Carl Rogers'dir. İlk terapi merkezinin kurucusu olan Rogers, empatiyi, terapi seanslarındaki deneyimlerinden yola çıkarak tanımlamıştır. Algımızın bizi davranışlara yönlendirdiğini savından hareket eden davranışçı ekolden gelen Rogers, empatiyi, kişileri koşulsuz olarak dinleyip düşünceleri ve duyguları bile ilgili geri bildirimde bulunma olarak kullanmıştır (Rogers, 1975: 14). Rogers, bireysel akademik tarihinde, kavrama ilişkin katı tanımlamalar yapmaktan uzak durmuştur. Geniş açıklamalara dayanan fonksiyonel tanımlar yapmayı tercih etmiştir. Son dönem yazılarına bakıldığında Rogers, empatiyi, danışmanın, kendini danışanın yerine koyarak, danışanın fenomenolojik dünyasına girerek, onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlar (Dökmen, 1988).

Dökmen'e (2003) göre, Rogers'ın tanımı üç önemli öge içermektedir ve bu unsurlar olmadan empatik süreç tamamlanmış olmaz:

- Bir kişinin karşısındaki ile empati kurabilmesinin en önemli unsurlarından biri, kendini onun yerine koyabilmesi ve onun bakış açısını algılayabilmesidir. Bunun için, karşısındakinin fenomenolojik alanına girmesi gerekir. Her bireyin kendine özgü bir bakış açısı yani, kendini ve çevresini özgün bir algı biçimi, başka bir ifadeyle kendine has fenomenolojik alanı vardır. Empati kurmak isteyen kişi, çevresine onun gibi bakmalı, olayları onun gibi algılamalı ve yaşamalıdır. Onun rolüne girmeli, o bireyin rolünde kısa bir zaman kalmalı ve daha sonrasında bu rolden çıkarak, kendi rolüne dönebilmelidir.
- Empati kurmanın koşullarından biri de, karşıdakinin duygu ve düşüncelerinin doğru bir şekilde algılanmasıdır. Sadece duygularının veya sadece düşüncelerinin algılanması empati sürecinde yeterli olmaz. Empati kurulan kişinin ne düşündüğünü anlamak, ne hissettiğini anlamlandırmak bilişsel bir etkinliği, hissettiklerini hissetmek duygusal özellikli etkinliği gerektirir. Sonuç olarak, karşıdaki ile empati sürecinde, düşünce ve duygular anlar ve süzgeçten geçiriliriz.
- Empatik sürecin tamamlanması, empati kuran kişinin zihninde meydana gelen empatik anlayışın karşıdaki kişiye iletilmesini gerektirir. Eğer, karşıdakinin duygu ve düşünceleri tam olarak algılandığında, empati kurulan kişiye ifade edilemiyorsa, empati gerçekleşmiş sayılmaz.

Empati insanlar arasında iletişimi kolaylaştıran ve daha yakın bağlar kurmalarını sağlayan bir beceridir. Bu sayede, insanlar anlaşıldıklarını, değer gördüklerini, ortaklaştıklarını ve dayanışma içine girdiklerini fark ederler. Bireylerin kendilerinden farklı buldukları “ötekiler” ile iletişim kurmasını sağlayan empati edimi, toplum içinde ve bireysel ilişkilerde uyumun gelişmesini sağlar.

## **2.2. EMPATİ KAVRAMI İLE KARIŞTIRILAN BAZI KAVRAMLAR**

Günümüzde sıkça kullandığımız empati kavramı, çeşitli kavramların yerine de kullanılabilir. Bu kavram kargaşası, empati kavramının doğru anlaşılması bakımından zorlukları ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda, empati kavramına yakın

terimlerin ne olduğunu açıklamak ve farklılıkları anlamaya çalışmak doğru kullanımlar açısından önem taşımaktadır. Empati kavramı en çok sempati, içtenlik, yer değiştirme (özdeşleşme) ve sezgisel tanı kavramları ile karıştırılmaktadır.

### 2.2.1. Empati ve Sempati

Empati ve sempati kavramları zaman zaman birbirleri yerlerine kullanılsa da aslında içerik ve biçim açısından farklılıklar arz ederler. “Sympatheia” kelimesinden türetilen sempati, İngilizceye “sympathy” olarak çevrilmiş “birisiyle birlikte acı çekmek” anlamında kullanılmıştır (Büklüm, 2013: 40). Bu sözcük anlamının yanında, sempati bir insanın duygusal bir durum yaşayan bir başkasını gözlemlerken, ortak duygu yaşaması ve paylaşması olarak tanımlanmaktadır. İlk kez Adam Smith tarafından tanımlanan kavramı Smith sefil durumdaki bir kişi için ıstırap çekme, kederli olan birisi için üzülme, bir başkasının başarısı için sevinme ve heyecanlanmak anlamında kullanmıştır (Balçıkanlı, 2009: 30). Sempati de temel olan aynı duyguları ve düşünceleri paylaşmak iken, empatide asıl olan bu duygu ve düşünceleri anlamak ve kendini karşıdakinin yerine koyabilmektir. Sempati, karşı tarafa yandaş olmayı gerektirir, yani, karşı taraf doğru bir şekilde anlaşılın ve anlaşılmasın her koşulda ona hak vermek söz konusudur. Empatide ise kısa bir süreliğine karşı tarafın yerine geçilir ama duygusal entegrasyon bu süre zarfında sonlandırılır. Başka bir deyimle, empati de bir süreliğine karşı tarafmış gibi yapılırken, sempatide kişi karşı taraf olur. Dolayısıyla sempati yapan kişi dışarıdan bir göz olarak değerlendirme yapamaz. (Balçıkanlı, 2009: 31) empati ve sempati arasındaki farkı şöyle örneklendirmiştir: Bir futbol takımı tuttuğumuzda, aynı takımı tutan kişilere karşı sempati duyarız, takımımız kazandığında sevinir, kaybettiğinde hep beraber üzülürüz. Ancak bu kişilerin takımla ilgili düşüncelerini ve duygularını bilmeyiz. Eğer bu duygu ve düşünceleri bilirsek empati de kurmuş oluruz. Benzer bir şekilde, takımımızın kalecisi penaltı atışını kurtarırsa onun gibi sevinir, kaçırsa onun gibi üzülürüz. Ancak penaltı atılmadan önce takımın kalecisinin veya rakip takımın kalecisinin neler düşündükleri ve hissettiklerini duyumsar ve bilirsek empati kurmuş oluruz.

### 2.2.2. Empati ve Özdeşleşme

Özdeşleşme veya özdeşim, bir başkasının birçok yönünün, niteliğinin, davranışlarının ve isteklerinin bir diğer kişinin benliğine mal edildiği otomatik ve bilinçdışı süreçtir (Akkoyun, 1982: 64-65; Gülseren, 2001: 133-145). Bir kişi ile özdeşleşmek onun gibi olmayı ve onun gibi davranmayı gerektirir. Özdeşim kuran kişinin benliği silinir, yerine özdeşim kurulan kişinin benliği geçer. Kişi kendi bakış açısını, algısını ve değerlendirme biçimini kaybeder. Dolayısıyla kişi empati kurmaktan uzaklaşır. Özdeşim iki kişinin aynı benliği paylaşmasına benzerken, empatide iki benliğin birlikte var olması söz konusudur. Özdeşim kurulan kişiye tarafsız bir şekilde yaklaşma ve öz değerlendirmelerde bulunma ihtimali yitirilir. Sempati duyulan bir kişiyle özdeşim kurma durumu yaşanabilir (Dökmen, 1998: 156-197).

### 2.2.3. Empati ve İçtenlik

Samimi olma, içten olma ve davranma olarak tanımlanan içtenlik kavramı ve empati birbirlerini tamamlayan kavramlar olduğundan karıştırılırlar. Yakınlıklarına rağmen farklılıklar içerirler. Empati kişinin karşısındakinin iç dünyasına girerek bunu kendi içinde yaşama becerisidir. İçtenlikte ise empatide yaptığının yanı sıra kişi eş zamanlı olarak kendi duygu ve düşüncelerini de algılamak için çaba harcar. İçtenlik saydam ve açık olmayı gerektirir ve empatinin ön şartlarından biridir (Akkoyun, 1982: 65-67).

### 2.2.4. Empati ve Sezgisel Tanı

Her ne kadar benzeş olarak kullanılsa da, sezgisel tanı ve empati kavramları hemen hemen birbirine zıt kavramlar görünmektedirler. Sezgisel tanı, bir başkasının ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümlenme ve formüle edebilme yeteneği ile ilgilidir. Burada bir yaşantıyı gözleme ve gözlenen yorumlama söz konusudur. Empatide her türlü yargılama ve yorumlamadan kaçınılırken, sezgisel tanıda önceden bir değerlendirme söz konusudur (Akkoyun, 1982: 66).

## 2.3. EMPATİNİN BİLEŞENLERİ

Daha öncede belirtildiği gibi, empati kavramının tanımına ilişkin farklılıklar empatinin bileşenlerine dair farklı yaklaşımlardan ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmacılara

göre empatinin bilişsel yönü daha fazla öneme sahipken, bazıları ise duygusal bileşeni vurgulamaktadırlar. Bunun yanı sıra, temel bileşenler (bilişsel ve duygusal bileşen) dışında empatinin hangi bileşenleri olduğu konusunda da farklı yaklaşımlar vardır. Örneğin (Hoffman, 1978) empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel (motivasyon) olmak üzere üç bileşeni olduğunu öne sürmüştür (Beyleroğlu ve Güllü, 2017: 51). Fakat çoğunluk için empatin bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluşmaktadır ve bilişsel empati duygusal empatinin ön koşulu sayılmaktadır (Kurdek ve Rodgon, 1975). Empatinin bileşenlerini, algısal perspektif alma (bakış açısını fark etme), bilişsel perspektif alma (ne düşündüğünü fark etme) ve duygusal perspektif alma (ne yaşamakta olduğunu fark etme) şeklinde üçe ayırmıştır (Eroğlu, 1995). Günümüzde empatinin dört ana bileşeni olduğu kabul görmektedir.

### **2.3.1. Bilişsel Empati**

Bilişsel empati diğer kişinin duygu ve düşüncelerinin bilişsel olarak farkına varılmasıdır. Empati kuracak kişinin karşısındakinin rolüne girerek bakış açısını veya ruhsal durumunu anlama yeteneğini belirtir (Beyleroğlu ve Güllü, 2017: 52). Bilişsel empatide diğerinin duygularını yaşamak yerine bu duyguların bilişsel olarak anlaşılması söz konusudur. Bu bileşen dikkatli gözlemi ve düşünmeyi gerektirir. Duygusal entegrasyon süreci yaşanmaz. Bu boyutta, karşı tarafa dair anlaşılan duygu değerlendirmesi bildirilmesi veya paylaşılması gerekli değildir (Yılmaz, 2003: 25).

### **2.3.2. Duygusal Empati**

Duyuşsal empati olarak da adlandırılır. Başkalarının duygusal durumuna uygun duygusal tepkiler verebilme yeteneği olarak açıklanmaktadır. Başkalarının duygularına duyarlı olma ve paylaşabilme kapasitesi şeklinde de tanımlanır (Yılmaz, 2003: 25). Benzer bir yaklaşımla Strayer (1987) de, empatinin duygusal bileşeni, birinin kendini başkasının yerine koyarak iç dünyasını ve düşüncelerini algılamasını sağlayan ve buna bağlı olarak aralarındaki paylaşımı ortaya çıkaran bir süreç olarak belirtir (akt. Beyleroğlu ve Güllü, 2017: 52). Empati kurulan kişi ile yakınlık ve benzer bir geçmişe sahip olma, empati sürecinde çok daha duygusal tepkiler verilmesine neden olur (Beyaz, 2016: 13).

### 2.3.3. Algısal Empati

Empati kurarken birinin karşısındakinin duyguları ile ilgili deneyimindeki ilk adım empatinin algısal bileşenidir. Empati kuran kişi karşı tarafı dikkatlice gözler, hareketlerini, yüzüne, sözlerine, tüm jest ve mimiklerine, ses tonuna ve zamanlamaya dair tüm unsurlara bütüncül bir şekilde bakarak değerlendirme yapar. Tüm bunlardan sonra, duygusal ve bilişsel süreçleri değerlendirilerek bildirim aşamasına geçilmelidir (Öner, 2001: 32).

### 2.3.4. Bildirim Bileşeni

Bildirim bileşeni ile karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini anladıktan sonra bunu karşı tarafa iletmemiz ifade edilmektedir (Özodaşık, 2009). Bildirim bileşen empati sürecinin tamamlanma aşaması olarak tanımlanabilir. Yani empatide bildirim bileşeni bilişsel ve duygusal bileşenlerin sürecinde meydana gelen yaşantıların karşımızdaki kişiye iletilmesi veya hissettirilmesi anlamına gelmektedir (Alçay, 2009).

## 2.4. EMPATİ TEPKİ BASAMAKLARI

Bazı bilim insanları bireylerin farklı zaman ve mekanlarda daha önceki tutumlarına benzemeyen tepkiler gösterdikleri fikrinden hareketle empatik tepki basamaklarını belirlemişlerdir. Böylece farklı durumlarla karşılaşıldığında uygulanabilecek empatik tepkileri etkisizden etkiliye doğru sıralanır ve bireylerin empatik beceri düzeyleri ve eğilimleri ölçülür. Bu da empatinin “ya hep ya hiç” sorunu olmadığını gösterir (Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 53-54).

Empatik tepki basamaklarını sıralayan Truax ve Carkhuff terapistlerin empatik tepkilerini inceleyerek aşağıdaki basamakları oluşturmuşlardır.

**Birinci Basamak:** Empati kuran kişi, karşısındaki kişiyi eksik anlamaktadır ancak bu durum aralarındaki iletişime zarar vermez.

**İkinci Basamak:** Empati kuran kişi, karşısındaki kişinin duygularının tam olarak farkındadır ancak kişiye verdiği tepkiler, onun kendisi hakkındaki bilgilerine fazla bir şey eklemeyiz.

**Üçüncü Basamak:** Empati kuran kişi, karşısındaki kişinin mevcut duygularını ve maskelenmiş duygularını fark eder. Ancak kişinin maskelenmiş duygularını yanlış yorumlar ve onu tam olarak kavrayamaz.

**Dördüncü Basamak:** Empati kuran kişi, karşısındaki kişinin tüm duygularını, bütün derinliğiyle, şüpheye yer vermeyecek şekilde kavrar ve bu durumu ona etkili bir şekilde iletir.

**Beşinci Basamak:** Empati kuran kişi, karşısındaki kişiye ilgisiz ve sıkılmış gözükür ve onun duygularından habersizdir.

**Altıncı Basamak:** Empati kuran kişi, karşısındaki kişinin ifade ettiği duyguları anlar ve derin duygularıyla da ilgilenir ancak onu yeterince kavrayamaz.

**Yedinci Basamak:** Empati kuran kişi, karşısındaki kişinin duygularını yanlış anlar ve sözünü keser ya da onu yanlış yönlendirir.

**Sekizinci Basamak:** Empati kuran kişi, karşısındaki kişinin yüzeysel duygularını doğru bir şekilde kavrar. Ancak kişi yeterli seviyede empati kurmuş sayılmaz çünkü hala onunla “birlikte” değildir.

**Dokuzuncu Basamak:** Empati kuran kişi, karşısındaki kişinin duygularını doğru bir şekilde anlar. Hatta karşısındakinin bile farkında olmadığı duyguları kavrar ve bunu ona iletir. İletişim esnasında empati kuran kişinin hata yaptığı durumlar olur ancak bunu hemen düzeltir (Elik, 2017: 53-54; Dökmen, 1988: 160).

Dökmen 1988 yılında yaptığı çalışma ile “Aşamalı Empati Sınıflaması” adı altında empatik tepki basamaklarını düzenlemiştir ve her tepki basamağı duygu ve düşünce bildiren iki unsur içermektedir.

**Tablo 2.1:** Temel Empati Basamakları

Temel Empati Basamakları	Yaklaşım
Onlar Basamağı	Sorunların karşısında onlar (toplum) ne düşünüyor ve hissediyor?
Ben Basamağı	Sorunların karşısında ben ne düşünüyor ve hissediyorum?
Sen Basamağı	Sorunların karşısında sen ne düşünüyor ve hissediyorsun?
Biz Basamağı	Soruna ilişkin bizim duygularımız ve düşüncelerimiz neler?

- Onlar Basamağı:

Onlar basamağında tepki veren kişi, aslında toplumun genel yargılarını ifade eden üçüncü şahıslar üzerinden geri bildirimde bulunur. Ne sorun üstüne düşünür, ne de empati kurulan kişinin duygu ve düşüncelerini dikkate alır. Bir takım genellemelerde bulunur ve gene geçer atasözleriyle karşılık verir. Örneğin parasını israf ettiği için yakınan birine vereceği muhtemel geri bildirim “Ayağını yorganına göre uzat” şeklindedir (Ekinci, 2009: 17-18). Tepki veren kişi duygu düzeyinde toplumun duygusunun ne olabileceğini söyler. Bu basamakta, kişi egosantrik değildir; ya kişisel görüşü yoktur ya da başkalarının fikirlerini kendisinin düşünce ve yargılarından üstün görmektedir.

- Ben Basamağı:

Bu basamakta tepki veren kişi egosantriktir; yani, sıkıntısını paylaşan kişinin duygu ve düşüncelerinin odaklanmak yerine, karşı tarafın problemine ilişkin kendi duygu ve düşüncelerini ifade ederek geribildirimde bulunur. Ben basamağında tepki veren biri, karşı tarafa eleştirel yaklaşır, tavsiyelerde bulunur ve probleme ayaküstü teşhisler koyar. Merkeze aldığı dinlediği kişi ve onun duygu ve düşünceleri değildir, sadece dinlediği problem bağlamında kendisini dinler ve ifade eder. Örneğin, problemi dinledikten sonra “bu duruma üzuldüm” diyerek kişisel duygusunu dile getirir.

- Sen Basamağı:

Sen basamağında empatik tepki veren kişi, kendisine anlatılan problemi anlama çabasındadır. Empatinin hem bilişsel hem duygusal bileşenleri ile kendisini karşısındakinin yerine koymayı başarır ve ne düşündüğünü ve hissettiğini anlar.

- Biz Basamağı:

(Dökmen, 1988), biz basamağının özellikle sen basamağında bir süre birbirleriyle empatik alış-verişte bulunmuş iki kişi arasında kurulabileceğini belirtir. Bu iki kişi, belirli bir olay karşısında birbirlerinin ne düşünebileceklerini, nasıl davranabileceklerini ve duygusal anlamda nasıl hissedebileceklerini önceden tahmin edebilirler. Dökmen’e (1988) göre, bu noktada artık empati değil sempati söz konusudur.



(Dökmen, 1988) ilk üç basamağı (onlar-ben-sen) empatik ölçüm yapabilmek için on alt basamağa ayırmıştır. Dökmen'in modelinde empatik etkileşimin doruk noktası olarak değerlendirilen sempati, dördüncü temel basamak olarak değerlendirilmiş ve empatik tepki ölçeğinde alt basamaklara ayrılmamıştır.

Ölçekte, kendisine bir problem anlatılan bir kişinin verebileceği empatik tepkiler, en az etkiliden en etkiliye doğru olmak üzere şu şekilde değerlendirilmiştir:

**1. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder:** Bu basamakta tepki veren kişi, dinlediği problem üzerinden karşısındakini toplumun değer yargılarına göre eleştirir. Genellemeler yapar, felsefi görüşlere ve atasözlerine başvurur (Onlar basamağı).

**2.Eleştiri:** Problemi dinleyen kişi, sorununu anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir, yargılar (Ben basamağı-düşünce düzeyi).

**3.Akıl verme:** Karşındaki kişiye akıl verir, yapması gerekeni söyler (Ben basamağı-düşünce düzeyi).

**4.Teşhis:** Sorununu anlatan kişiye ya da anlatılan soruna teşhis koyar. Örneğin, karşısındakine “senin bilinçaltında şu var” veya “sen kıskançsın” diyerek psikoanalitik açıklamalarda bulunur (Ben basamağı-düşünce düzeyi).

**5.Bende de var:** Kendisine anlatılan sorunun benzerine sahip olduğunu söyler ve olay üzerinden kendi sorununu anlatmaya başlar (Ben basamağı-düşünce düzeyi).

**6.Benim duygularım:** Dinlediği problem karşısında kendi duygularını sözle veya davranışla ifade eder. Örneğin üzüldüğünü veya sevdiğini söyler (Ben basamağı-duygu düzeyi).

**7.Destekleme:** Karşısındakinin sözlerini tekrar etmeden, onu anladığını, onu desteklediğini ifade eder (Sen basamağı-düşünce düzeyi).

**8. Soruna eğilme:** Karşısındakinin problemine odaklanır, sorunu irdeler, konuya ilişkin sorular sorar (Sen basamağı-düşünce düzeyi).

**9. Tekrarlama:** Kendisine iletilen problemi, tamamen ya da kısmen empati kurulan kişiye yansıtır, sorunu dinlerken yakaladığı yüzeysel duygularını da karşı tarafa iletir (Sen basamağı- duygu düzeyi).

**10. Derin duyguları anlama:** Empati kuran kişi, kendini sorununu anlatan kişinin yerine koyarak, ifade ettiği ya da etmediği tüm duygu ve düşünceleri doğru olarak anlar. Başka bir ifadeyle, karşısındakinin sözlerinde açıkça bulunmayan bir takım derin duyguları da çoğunlukla kendi kısmen kendi kelimelerini kullanarak iletir (Sen basamağı-duygu düzeyi).

Yukarıda yer alan on altı basamaktan birincisi en düşük empatik tepki, onuncu basamak ise en etkili empatik tepki olarak değerlendirilebilir. Sen basamağını oluşturan son dört basamak gerçek anlamda empati kurma aşamasıdır. Onlar ve Ben basamaklarını oluşturan ilk altı basamak empatik iletişim kurmaya giden basamaklar olarak düşünülebilirler (Dökmen, 1988:174-175; Gürsoy, 2016: 13).

## **2.5. SPORDA LİDERLİK VE EMPATİ**

Yaşamın her alanında olduğu gibi sporda da bireylerin empatik becerilerinin gelişmiş olmasının önemi büyüktür. Spor insanının beden gelişmesini ve güçlenmesini sağlayan bir pratik olmasının yanında sosyal yönünün de kuvvetlenmesine katkıda bulunur. Diğer yandan, her ne kadar sporun dostluk ve iyi rekabet barındırması gerektiğine dair kanaatler olsa da, asıl amacının kazanmak olduğu ve bunun için de her yolun mubah olduğuna dair yaklaşım daha ağırlıklı olarak kendini göstermektedir. Rekabet sadece bireysel sporlarda değil, takım sporlarında da belirleyici etken olduğundan rakibiyle, takım arkadaşlarıyla ve antrenörüyle ilişkisinde empatik eğilimin yüksek olduğu sporculara rastlamak güçleşmektedir. Temelde spor müsabakaları vasıtasıyla takımlar ve kişiler, rakibe ihtiyaç duyarlar. Başka bir ifadeyle karşı takım ya da sporcunun yer almadığı durumlarda spor, rekabet seviyesinde anlamlı olmaz (Satılmış, 2009). Bu durumda, sporda empati ve rekabet kavramlarının paralellik göstereceği kilit nokta etik kurallardır. Bu kuralların ne derece içselleştirildiği de bir toplumda empati kültürünün ne kadar yaygın olduğu ile ilintilidir.

Takım sporlarında sporcuların empatik becerilerinin gelişmiş olması büyük önem taşır. Sporcuların kendi takım arkadaşlarına, antrenörüne ve rakip oyuncularına ilişkin empatik becerisini kullanması onların nasıl davranacağını tahmin etmesine yardımcı olur. Ayrıca takım birlikteliğinin gelişmesi ve takım ruhunun oluşmasına katkıda bulunur (Beyleroğlu ve Güllü, 2017: 66).

Başkalarını daha iyi anlamaya yönelik “empati” çalışmaları empatik becerinin yüksek olduğu gruplarda, ben-merkezci bakış açısının azaldığını ortaya koymuştur. Bu yaklaşıma göre, takımların hem birliktelik duygusu pekişir hem de başarısı artar (Yıldıran, 2005).

Empatik eğilimin ve becerinin sadece oyuncularında bulunması gereken bir vasıf olmamalıdır. Özellikle bir takımın idaresi söz konusu olduğunda antrenörlerin ve takım kaptanlarının bu nitelikleri ne kadar taşıdıkları ve takımın liderleri olarak empatik eğilimin liderlik stillerine nasıl yansıdığını anlamak önemlidir.

Liderlik ve empati konusu yapılan çalışmalara bakıldığında duygusal zeka ve iletişim konuları bağlamında ele alınmıştır. İlk defa (Daniel Goleman, 2005) tarafından duygusal zeka kavramı “kendini harekete geçirebilme, dürtüleri kontrol edebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut etme yeteneği” olarak tanımlanmıştır. Duygusal zekası gelişmiş bir liderin empatik eğilimi güçlüdür ve dolayısıyla sosyal ilişkiler konusunda da duyarlı olabileceği söylenebilir. Başka bir deyimle, empati duygusal zekanın bir bileşeni olarak değerlendirilmiştir (Çay, 2009: 65).

Goleman ve arkadaşlarına göre (2002) göre lider grubun duygusal rehberidir. Lider, her kültürde belirsizlik ve tehlikeyle karşılaşıldığında veya yönlendirilmesi gereken bir iş olduğunda, takipçilerin güven ve düzen için başvurdukları kişi olmuştur. Bu gibi durumlarda, kollektif duygulara olumlu yön vermek ve zorlu duyguların yarattığı yılgınlığı dağıtmak liderin görevidir. Bu noktada liderin yarattığı etki, bir işin yapılmasını sağlamanın ötesindedir. Takipçileri lidere destekleyici duygusal bağıntı yani empati için başvururlar. Olumlu duygular yaratan liderlere rezonant yani ahenkli veya uyumlu, durumu olumsuz yönlendiren liderlere dissonant yani ahenksiz veya uyumsuz lider denir (Goleman ve ark. 2002). Empati kurmayı beceremeyen liderler, grubun duygularını doğru okuyamazlar ve olumsuzluk yaratacak mesajlar vererek ahenksiz uyumsuz bir ortamın oluşmasına neden olurlar. Diğer taraftan, empati kurabilen bir lider, başkalarının duygularıyla uyum sağlayabilir, korkuları ve kaygıları dindirebilir, öfkeyi yatıştırabilir ya da ortamı neşelendirebilir. Bu uyum grupta üyelere rehberlik edecek ortak değerleri ve öncelikleri hissettirir. Takım ruhu ve birlikteliği bu ortak değerler çerçevesinde kurulur. Liderlik tarzı, takipçilerini ön planda tutan liderler

yani empati kurabilen liderler, astlarının gereksinimleri çok iyi anlar ve ona göre davranırlar. Empatik becerisi olmayan bir lider ise, çevresinden habersiz olduğu için olumsuz tepkilere neden olacak mesajlar verir ve buna uygun tutum sergiler.

Empati bir araştırma konusu olarak iletişim teorileri bağlamında da ele alınmıştır. Özellikle takım liderleri ve üyeler arasındaki iletişimin etkin olmasının takım başarısı üzerinden sonuçları değerlendirilmiş ve empati antrenör sporcu arasındaki ilişkinin önemli bir dinamiği olarak sunulmuştur. Ulukan'a (2012: 41-42) göre takım liderleri ve üyeler arasındaki iletişim stratejik olarak önemlidir. Ayrıca, üyeler arasındaki ilişkinin de dürüst ve samimi olması durumunda etkin iletişimden bahsedilebilir. Takım bütünlüğünün süreğenliğini korunması için de gerekli olan empatik iletişimdir. Takım üyeleri birbirlerinin rollerini bir süre için oynayabildikleri, yani empati kurabildikleri takdirde hem daha verimli iletişim kurarlar hem de birbirlerini anlayabilirler.

Literatüre bakıldığında sporcuların gerek fiziksel gerekse psikolojik antrenman yöntemleri üzerinden çok sayıda çalışma yapıldığı ve bilimsel veri elde edildiği görülmektedir. Ancak sporcunun yoğun antrenman programlarına katılması, antrenörün isteklerini yapması ve tüm müsabaka arkadaşlarıyla müsabakayı uyumlu bir şekilde ve belirli bir performans seviyesinde tamamlayabilmesi antrenör ve sporcu arasında bağın kuvvetli olabilmesini gerektirir. İki tarafın da iletişim becerileri bu noktada belirleyicidir. Ne sporcuların fiziksel olarak ne kadar kondisyonlu olduğu ne de antrenörün teknik ve taktiksel açıdan ne kadar donanımlı olduğu tek başına başarı için yeterli olmayacaktır. Çünkü, antrenör ve sporcu arasında bu iletişim bağı kurulmadığında sporcu bekleneni yapmayacak, antrenör ise bilgi ve deneyimini sporcuya aktaramayacaktır.

(Carron 1980, akt. Ulukan, 2012: 44-45) liderlik zekası ve grup performansı arasındaki ilişkiyi incelediğinde antrenörün grup üyeleriyle ilişkilerinin iyi olmasının antrenörün başarılı olmasında önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Canon'un da (1980) bu alanda çalışan diğer araştırmacılar gibi belirttiği gibi, iletişim bu ilişkinin sağlıklı kurulmasında en önemli araçtır. Takıma karşı sorumlu olan antrenör, sporcularını tanımak, onların kişisel özelliklerini bilmek ve bu bilgi vasıtasıyla davranışlarını belirlemek zorundadır. Bu noktada da, antrenör kendini sporcuların

yerine koyup onların bakış açılarından bakarak etkili iletişim kurduğunda hem sporcuların özsaygılarının pekişmesini sağlar hem de kolektif sorunlara dair daha rasyonel çözümler üretebilir.

Sporcuların çevresi düşünüldüğünde, onları kariyerlerinde en çok etkileyebilecek kişi antrenörlerdir. Bu sebeple, pek çok durumda sporcuların başarı ya da başarısızlıklarından, sporculardan fazla antrenörler sorumlu tutulmaktadır.

Teknik ve taktik destek antrenörler öncelikli görevidir. Yine de modern spor dünyasında antrenörlerin başarısı iyi derece psikoloji bilmesiyle doğru orantılıdır. Martens'a (2012) göre, başarılı antrenörler sporcularının neşeli, kızgın, endişeli, isteksiz hallerini anlarlar. Empati kurabilen antrenörler, sporcularını dinleme ve sporcuların söylediklerine empatik tepkiler verebilme kabiliyetine sahiptirler. Bu antrenörler, sporcularını küçümsemez, ağır bir şekilde cezalandırmaz, özsaygılarını yitirmelerine neden olmazlar. Çünkü özsaygı kaybının nasıl hissettirdiğini bilirler. Daha içten iletişim kuran, empatik becerileri gelişmiş antrenörler, sporcularına saygı duyarlar ve karşılığında daha çok saygı görürler.

İletişim etkinliğinde iletişim becerisi, özellikle başkalarını anlama ve onların duygu ve düşüncelerini onlarla özdeşleşerek görme duyarlılığını kazanmak çok önemlidir. Antrenörler sadece anlaşılma kaygısına girmeden, sporcularını anlamak konusunda da gayret göstermelidirler. Empati kurulurken karşı tarafa odaklanılması ve dikkatle dinleme etkinliği gösterilmesi gerekir. Mesajı göndermeden önce özellikle duygu yüklü veya tartışmalı ortamlarda empati kuran kişi, karşısındakinin ruhsal durumunu iyi şekilde analiz edebilmeli; gerektiğinde karşısındakinin geçmişini ve deneyimlerini dikkate alarak doğru empatik tepkiyi vermenin yollarını aramalıdır. Zira bu tür çabalar mesajın anlaşılabilirliğini artırmaktadır(Singer, 1990). Lunenburg ve Ornstein'e (1991) göre, etkili iletişimi gerçekleştirebilmek, iletişim engellerinin üstesinden gelebilmek ve karşılıklı anlama becerisini güçlendirebilmek için hem antrenörlerin hem oyuncuların uzun erimli çabaları gereklidir. Bunun için özellikle antrenörlerin etkili konuşma ve ikna kabiliyetlerinin, empati kurma becerilerinin, etkin dinleme ve doğru geri bildirimde bulunabilme yetilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. (Umiker, 1993: 33) özellikle yöneticilik söz konusu olduğunda rasyonel çözümler bulabilmede empatik dinleme becerisinin çok kritik bir öneme sahip olduğunu

belirtir. Benzer bir şekilde Konter de (1996, akt. Ulukan 2012), empatik beceriye sahip antrenörlerin sporcularını tanımada ve gerekli olduğu gibi yönlendirmede diğer antrenörlerden daha başarılı olduklarını ifade eder. Çünkü empati, sporcuların eğilim, beğeni, istek ve gereksinimleri tanıma ve anlamada çok etkili bir yöntemdir. Empati, etkili liderliğin bir gerekliliği olarak sporcuların motivasyonunda da önemli bir değere sahiptir.

(Ulukan 2012: 52) antrenörler için empati kurulurken üç noktaya dikkat edilmesi gerektiğini ifade eder:

- Gereksinimlerin tanınması ve anlaşılması
- Sporcuları tanımak için acele etmeden zamanın kullanılması

Sporcuların hedeflerine ulaşmaları için onlara yardımcı olma temelinde Empati antrenörün sporcuyla iletişime girmeden “Ben onların ihtiyaçlarını ve beklentilerini biliyorum” demesiyle kurulmaz. Empatide, sporcuların kişisel farklılıkları dikkate alınmalı ve her sporcuya aynı şekilde tutum sergileme ve eşit davranma yaklaşımı geliştirilmelidir. Sporcuların bireysel gereksinimleri hesaba katılmalıdır. Herkesin aynı davranış şekli ile benzer bir biçimde değişmesi beklenmemelidir. Bu noktada antrenör, sporcularına karşı geliştireceği davranışlarda genelle özeline karşılıklı etkileşimi ve uyumuna dikkat etmelidir (Martens, 1998).

Daha önce de belirtildiği gibi burada üzerinde önemle durulan noktalar, etkin ve derinlemesine dinleme becerisi ve doğru şekilde geribildirimlerde bulunmaktır. İletişim kuramcılarının da etkin bir iletişim sürecini tanımlarken kendini karşısındakinin yerine koyma ve önyargısız bir aktif dinleme sürecini temel almalarının ardındaki en önemli sebep bu iki dinamiktir. Bu iki dinamik aynı zamanda empati basamaklarıdır.

Günümüzde futbolun rekabet ve kazanma üzerinden şekillenmesi, özünde işbirliğine dayanan doğasının örtük kalmasına neden olmaktadır. İyi takım olmak ve herkesin birbiri için oynadığı bir takım haline gelebilmek başarı için esas kıstas haline gelmiştir. Özellikle yıldız oyuncuların kendileri için oynadığı takımın bu işbirliğinde sınırlı fayda sağladığı söylenebilir. Burada belirleyici olan, takım içinde gerek takım liderleri (antrenör ve takım kaptanları) ve sporcular gerekse sporcular arasındaki sosyal modelleridir. Bu modelde birbirini iyi anlayan ve davranış ve tutumlarını bu

bilgi uzamında belirleyen, başka bir deyimle empatinin bir kültür olarak yerleşmesini sağlayan her yaklaşım kazanmanın çok ötesinde deneyimler elde edecektir.





**ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**  
**ELEŞTİREL DÜŞÜNME KAVRAMI İLE İLGİLİ KURAMSAL**  
**AÇIKLAMALAR**



### 3.1. KAVRAMSAL OLARAK DÜŞÜNME

#### 3.1.1. Düşünmenin Tanımı

İnsanı doğadan ve diğer canlılardan ayıran en belirleyici özellik olarak ele alınan düşünme kavramı birçok düşünür tarafından kavramsallaştırılmıştır. Düşünmenin ne olduğuna dair farklı tanımlar yapılmıştır ve düşünme konusu günümüzde de tartışılmaktadır. Hollenbach ve Graaf'a (1957) göre, kimileri düşünmeyi problem çözme, kimileri kavrama, kimileri mantık, kimileri ise keşif olarak anlamlandırmıştır. Bu durumda, düşünmeyianlama, kavramlaştırma, muhakeme, problem çözme ve eleştirel yargılamanın içinde bulunduğu zihinsel aktivite tiplerinin tümü olarak genel bir yaklaşımla tanımlamak mümkündür.

Türk Dil Kurumu (TDK, 1983: 83) sözlüğünde düşünme;

- Zihinden geçirmek,
- Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek,
- Muhakeme etmek,
- Zihin ile arayıp bulmak, zihinsel yetiler oluşturmak,
- Bir şeye karşı ilgili ve özenli davranmak
- Tasarlamak, akıldan geçirmek, göz önüne getirmek,
- Hatırlamak,
- Değerlendirmek,
- Ayrıntıları iyice incelemek, tasalanmak, kaygılanmak,
- Karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek şeklinde tanımlanmaktadır (Aybek, 2006: 21).

Geçmişten bugüne düşünme kavramına nasıl yaklaşıldığına baktığımızda, Akkurt'un (2001) da belirttiği gibi, düşünme, insan merkezli felsefi akımların en önemli malzemesidir. Maddeci felsefelerde ise kimi zaman insanın en zayıf yönü, kimi zaman da maddenin en karmaşık ürünü olarak görülmüştür. Nereden kaynak alınırsa alınsın, düşünmek, gerçeğin anlaşılması için gösterilen zihinsel etkinliktir. (Akkurt, 2001) bu tanımdan yola çıkarak, düşünmenin, bilginin anlamlandırılması, gerçeğin anlaşılmaya çalışılması için gösterilen çaba veya çabalar olduğunu ileri sürmüştür. Benzer bir tanımla, (Paul ve Elder, 2001, akt. Beyleroğlu ve Güllü, 2017: 1-3) de eski dönemlerde

bir kişinin derin gerçekleri görebilmesi için; sistematik düşünme, geniş açıdan bakabilme ve daha anlaşılır bir düşünme yapısına sahip olması gerektiğinin üzerinde durur. Düşünme edimi, belli bir konu üzerinde muhakeme etme, zihinde yorumlama, soyutlama, imgeleme anlamına da gelmektedir. VonAster'e (1994, akt. Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 1-2) göre, düşünmek birleştirmek, parçalamak ve karşılaştırmaktır. Birleştirmede objeler bir bütün halinde toplanır; parçalamada bir obje parçalarına ayrılır; karşılaştırmada ise birden fazla obje birbiriyle beraber değerlendirilir. De Bono (2006: 8) , düşünmenin insanın sahip olduğu en önemli kaynak olduğunu belirtir ve bu kaynağı kullanmanın en temel zorluğu karışıklık olduğunu ifade eder. Ona göre, bu karışıklığın nedeni birçok şeyi aynı anda yapmak isteğimizdir. Duygular, bilgiler, mantık, umut ve yaratıcılık hepsi içimizde birbirine karışır. De Bono, bunu birçok topu havaya atıp hepsini aynı anda tutmaya çalışmaya benzetir. Aynı yaklaşımla Balta (2011) da düşünmenin karmaşık sistemler bütünü olduğunu vurgular. Düşünmenin karmaşıklığı, insanın birçok alanda ihtiyaç duyduğu ve ortaya koyduğu bir durumdan ziyade, çeşitli süreç ve türleri bünyesinde barındıran soyut bir yeti olmasından kaynaklanır (Bolat, 2014: 9).

(Kürüm, 2002: 4-5), yirminci yüzyıla kadar düşünmenin mantık bilgisine dayandırılarak açıklandığını ve bu şekilde bireysel ve durumsal faktörlerin gözardı edildiğini ifade etmiştir. Yirminci yüzyılda hem davranışçı kuramcılar hem de bilişsel kuramcılar düşünmeyi farklı perspektiflerle ele almışlardır. Düşünmek, davranış kuramcılarının göre, öğrenme olayının sonucu ya da ürünüken, bilişsel kuramcılara öğrenme gibi bir iç süreçtir. Watson, Hull, Thorndike gibi psikologlar öğrenme olayının sonucuna bakılarak düşünme hakkında bir fikre varılabileceğini savunurken, Ruch ve Vinocke gibi düşünürler ise düşünme sürecini iki boyutta ele alırlar. En altta öznel ve duygusal olan içe dönük düşünme yer alırken, en üstte tümünden gelim, tümevarım ve eleştirel düşünme süreçlerini içeren nesnel olan gerçekçi düşünmenin yer aldığını belirtmişlerdir. (Cüceloğlu, 2009) birey odaklı içe dönük tanımlamalardan birini yaparak, düşünmeyi, kişinin içinde bulunduğu durumu anlayabilmesi amacıyla yapılan aktif, zihinsel organizasyon süreci olarak ele alır. Benzer bir şekilde, Semerci (2000) de birey odaklı bir yaklaşımla, düşünmeyi insan aklının bağımsız ve kendine özgü durumu olarak ifade ederken, karşılaştırma yapma, ayırma ve birleştirme yapılarak düşünmenin bağlantı kurma ve şekil verme özelliklerine

vurgu yapar. Genel olarak bilişsel psikoloji, düşünme konusunu zihinsel faaliyetlerin varlığı ile insanların bilgiyi kullanma biçimlerinden ortaya çıktığı savından hareketle çalışır (Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 3).

Günümüzde, düşünmenin öznel boyutunu etkileyen sosyal, duyuşsal, devinişsel yönleri olduğuna ilişkin yaklaşımlar dikkat çekicidir. İnsanların toplumsal yapının içinde yaşıyor olmaları, toplumsal normların dayattığı düzen ve sistemin yarattığı etki ve bu yapının içindeki insan ilişkilerinin ortaya çıkardığı sürekli etkileşim düşünmenin sosyal boyutunun göz önünde bulundurulmasını gerektirir. Bununla birlikte, insanın sahip olduğu inançlar, değerler, tutumlar ve duygular; yani hem kültürel hem de bireysel faktörler düşüncenin duyuşsal yönünü meydana getirirler. Düşüncenin devinişsel yönü, insan hareketlerinin psiko-motor süreci olarak değerlendirilmektedir (Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 4).

### 3.1.2. Düşünme Süreçleri

Düşünme sürecine birçok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde yaklaşılmıştır. Çağdaş psikologlar düşünme sürecinin bir problemin farkına varılmasıyla başladığını iddia ederler. Süreç, problemin amaca dönüşmesi ve amacın yönlendirmesiyle bireyin düşünmesi şeklinde gelişir (Kazancı, 1989: 11; akt. Zayıf, 2008: 8).

Problem çözme sürecinde birey hem geçmişten gelen hem de sürecin getirdiği deneyimler aracılığı ile bilginin düzenlendiği ve birleştirildiği karmaşık bir zihinsel beceri geliştirmiş olur. Düşünme belirli kavramları imgeleyen sözcükler vasıtasıyla olur ve geçmişten gelen bilgi ve deneyim ile zihinsel şemaların kurulumu ile işler. Dolayısıyla birey problem çözerken geçmişten gelen bu bilgi ve deneyimle öznel ve dolayısıyla yanlı çıkarımlarda bulunur. Dolayısıyla düşüncenin öznellikten kurtulması ve daha nesnel bir biçim kazanması bu sürecin devamını yani eleştirel bir nitelik kazanmasını gerektirir (Zayıf, 2008: 9-10).

(Sağlam, 2002; Kürüm, 2002: 9) düşünme süreci “girdi”, “işlem” ve “çıktı”dan oluşan üç boyutlu aşamaları içerir. Düşünme sürecinin girdi boyutunda, düşünmenin ön koşulu olanbilgi edinme, başka bir deyimle öğrenme durumu söz konusudur. İşlem boyutunda, bilgiyi yeni bir durumda amaca dönük ve bilinçli olarak kullanma, yani

yorumlama, çıkarsama yer alır. Çıktı boyutunda ise yeni bilgiye ulaşma (anlama, kavram- ilke oluşturma, dilsel anlatım gibi) veya bir davranış gösterme (karar verme, sorun çözme gibi) sonucuna ulaşılır.

Amerikalı filozof ve eğitimci John Dewey (1973) de düşünmenin bir süreci gerektirdiğini ve “insan beyninin bir sünger gibi doldurulmadığını” bir yaşantı ve düşünme olasılıkları ile şekillendiğini vurgulamıştır (Beyleroğlu ve Güllü, 2017: 5).

(Granada, 2015) düşünme sürecinin aşamalarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Anlama veya Kavrama Aşaması: Üç aşamada gerçekleşir.
  - a) Analiz: Benzer objelerin (nesnelerin veya problemlerin) özellikleri analiz edilir. Objelerin derinine veya elementlerine bakılır. Bunun için duyular kullanılır.
  - b) Karşılaştırma: Objeler (problemler) arasında temel benzerlikler saptanır ve farklılıklar ayırt edilir.
  - c) Soyutlama-Ayırma: Objenin (problemin) temel özellikleri temel olmayan özelliklerinden ayrılır veya filtrelenir.
2. Kanaat Aşaması: Meseleye, objeye veya probleme ilişkin basit bir anafikir veya sonuç cümlesi kurma veya tahminde bulunma aşamasıdır.
  - a) Olumlu Kanaat: Problemin durumu ile ilgili olumlu veya nötr bir cümle kurma durumudur. Örneğin, “Mehmet Ahmet kadar zekidir.”
  - b) Negatif (Zıt) Kanaat: Problemin durumunu olumsuzlamak ve bunu net bir şekilde doğal veya normal olarak addedilen farklı olarak bir eksiklik olarak ifade etme durumudur. Örneğin, “Melis çirkindir ve çok aşırı zayıftır”.
  - c) İhtimal veya Önerme Bildiren Kanaat: Net bir yargıdan ziyade bir olasılık bildiren ifadede bulunma. Örneğin, “Bugün yağmur yağabilir”.
3. Sonuç Çıkarma veya Karar Verme Aşaması: Karar, bir eylemin sonucunda daha önceki kanaatlerin dayanağında yeni bir kanaat şeklinde ortaya çıkar. Üç çeşit sonuç veya çıkarsamadan bahsedilebilir:
  - a) Tümevarımsal çıkarım: Özel bir önermeden genel bir önermeye gidişi sağlayan düşünce biçimidir. Parçalardan yola çıkarak bütün hakkında genelleme yapmaktır.

- b) Tümdengelimli çıkarım: Genel bir önermeden yola çıkarak parçaya veya özele ilişkin sonuç çıkarmadır.
- c) Analogik çıkarımda bulunma: Karşılaştırmalar yaparak, benzerlikler kurarak çıkarımda bulunma veya hâlihazırda belli kanaatlerin düzenlenmesi ile sonuç çıkarımıdır.

Marzano ve diğ. (1988; akt. Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 6) de düşünme süreçlerini ele alırken sekiz süreç ortaya koymuşlardır:

1. Problem çözme
2. Kavram oluşturma
3. Araştırma
4. Karar verme
5. Müzakere
6. Birleştirme
7. Kavrama
8. Kural oluşturma

Sonuç olarak, düşünme sürecini dış etmen olarak bütün dinamikler (sosyal-duyuşsal-devinimsel) bağlamında değerlendirmek mümkün olsa da, temelde problem çözmeye ve deneyime dönük içsel bir süreç olduğu söylenebilir. Her birey bu süreci, daha önceden öğrenilmiş bilgileri hatırlama ve yeni öğrenmeler (bilgiler edinme) ile geçirir (Zayif, 2008: 10). Dolayısıyla, her bireyde düşünme süreci farklı biçimlerde geliştiği için sürecin farklı becerileri gerektirdiği söylenebilir.

### 3.1.3. Düşünme Beceri ve Biçimleri

Düşünme sürecine ilişkin farklı yaklaşımlara benzer bir şekilde araştırmacılar düşünme beceri ve biçimlerine dair de farklı iddialarda bulunmuşlardır. Literatüre bakıldığında, bireylerin düşünme sürecinde bir takım özel becerilere sahip olduklarından bahsedilmektedir. Bu bölümde araştırmacıların farklı düşünme biçimleri ve becerilerine odaklanılacaktır.

Barbara Presseisen 1984 yılında yayımladığı “ThinkingSkills: Meanings, ModelsandMaterials” isimli makalesinde James Cohen’in (1971: 5) ileri sürdüğü dört temel düşünme becerisinden bahseder. Bunlar:

- **Problem Çözme Becerisi:** Temel düşünme sürecini kullanarak tanımlanmış veya bilinen zorlukları çözerken; zorlukla ilgili tüm bilinenleri toplama, ihtiyaç duyulan ek bilgi olup olmadığını belirleme, alternatif çözüm önerme, üretilen çözümü test etme, problemin daha basit bir şekilde açıklanmasının yolunu arama, çelişkili fikirleri eleme ve genel bir sonuç çıkararak seçenekler oluşturma gibi beceriler kullanılmalıdır.
- **Karar Verme Becerisi:** Temel düşünme sürecini kullanarak ortaya çıkan seçeneklerden en iyisini seçmek için; konunun özünü içeren bilgileri toplama, alternatif yaklaşımların avantaj ve dezavantajlarını karşılaştırma, ihtiyaç duyulan ek bilgileri saptama, seçenekler arasından en etkili ve iyi cevapta karar kılma gibi beceriler kullanılmalıdır.
- **Eleştirel Düşünme Becerisi:** Temel düşünme sürecini kullanarak tartışmaları analiz etmek ve detaydaki özel anlam ve yorumlara yakından bakarak genel bir bakış açısı çizmek için; tutarlı ve mantıklı akıl yürütme yolları geliştirme, varsayımları belirleme, çok belirgin olmayan ve ifade edilmeyen önyargıları ortaya çıkarma, güvenilir, somut ve ikna edici çözümler ortaya koyma, düşüncelerin farklı ifade edilmiş biçimlerini arama gibi beceriler kullanılmalıdır.
- **Yaratıcı Düşünme Becerisi:** Temel düşünme sürecini kullanarak yeni, estetik, yapıcı düşünce ve ürünler keşfetmek ve geliştirmek için; akılcı düşünce kadar sezgisel düşünce de göz önünde bulundurma, ortaya çıkan fikrin orijinal, farklı, öznel olan yanlarını ortaya çıkarma gibi beceriler kullanılmalıdır (Howarth 1996; Presseisen, 1984: 11-12).

(Özden, 2005, akt. Saçlı, 2008: 16) düşünme becerilerini, eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme ve yaratıcı problem çözme şeklinde sıralamıştır (Costa, 2000, akt. Kürüm, 2002: 13-15). “Zihin alışkanlıkları” olarak adlandırdığı düşünme becerilerini on altı zihinsel etkinlik üzerinden ortaya koymuştur. Zihin alışkanlıkları bir bireyin belli durumlar karşısında başvurduğu yaratıcı, eleştirel stratejik düşünme becerilerini ifade eder. Costa'nın (2000) sıraladığı zihinsel etkinlikler aşağıdaki gibidir:

- *Diretmek veya Üstelemek:* Bu beceri sayesinde, birey başladığı işi bitirene kadar vazgeçmez, motive olmanın yollarını bularak baş etme stratejileri geliştirir.

- *Tahrikleri Kontrol Etmek:* Bu beceriye sahip bireyler, üzerinde durdukları meseleye dair hedefler ortaya koyarlar. Bunun için gerekli zamanı ayırarak aceleci davranmazlar, ince ince düşünüp, ölçüp biçerler.
- *Empati ile Dinlemek:* Kendilerini karşı tarafın yerine koyarak, onun gözünden bakarak dinler, önyargıda bulunmazlar. Etkin dinleme becerisine sahiptirler.
- *Esnek Düşünmek:* Belli bir durum karşısında başka bakış açıları üzerinden düşünebilmesi veya farklı çözüm yollarının arayışına girmesidir. Edindikleri yeni bilgileri ve deneyimleri, daha geniş bakabilme yetisine sahip, fikirlerini değiştirme olgunluğunda bireylerdir.
- *Düşünme Hakkında Düşünmek:* Bu beceriye sahip birey neyi bilip neyi bilmediğini bilir. Kendi düşünme becerileri ve stratejilerinin farkındadırlar.
- *Doğru ve Kesin bir Çaba Harcamak:* Bireyin doğruluk ve ustalığa erişmek için yaptığı işi sürekli kontrol etmesidir.
- *Sorgulamak:* Bireyin belli durumlar ve olaylar karşısında sorgulayıcı bir tutum alması ve karşılaştığı sorunları çözmek için edindiği bilgileri olduğu gibi kabul etmeme becerisidir.
- *Eski Bilgiyi Yeni Durumlara Uygulamak:* Belli durum, olay veya sorunla karşılaştığında bireyin eski deneyimlerinden yararlanarak stratejiler üretebilmesidir.
- *Açık ve Net olarak Düşünmek ve İletişimde Bulunmak:* Bireyin yazılı ve sözlü iletişimde bulunurken muğlak bir tutum yerine kendini açık ve net bir şekilde ifade edebilmesidir.
- *Bütün Duyular Yoluyla Veri Toplamak:* Bireyin belli bir durum, olay veya olgu karşısında sahip olduğu beş duyu (görme, koklama, işitme, dokunma, tat alma) vasıtasıyla da bilgi edinmeye çalışmasıdır.
- *İmgelemek ve Keşfetmek:* Bireyin sorunla karşılaşması durumunda yeni yollar, stratejiler ve fikirler üretebilme becerisidir.
- *Merak Etmek:* Bu bireyler gizemli olgulara karşı meraklarını yitirmezler, sorunla ilgilenirken tek amaçların sorunun üstesinden gelmek değil, sorunu çözmekten zevk almalarıdır.
- *Sorumlu Riskler Almak:* Birey kendi yetilerini sonun kadar zorlayarak riskler almaktan kaçınmazlar. Maceracıdırlar ve belirsizliğe karşı toleranslıdırlar.

Karmaşıklığı öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak düşünürler. Başarısız olmaktan ve hata yapmaktan korkmazlar.

- *Mizahı Aramak ve Yakalamak:* Birey beklenmedik olaylar veya sorunlar karşısında gülebiliyorsa ve bunu bir baş etme stratejisi olarak kullanabiliyorsa bu beceriye sahiptir. Mizah insanı yaratıcı ve analogik düşünmeye ve yeni ilişkiler kurmaya teşvik eder.
- *İlişkili, Bağımlı veya Bağıntılı Düşünme:* Bireyin belli bir sorun karşısında başkalarıyla birlikte çalışması ve onların deneyimlerinden faydalanabilmesidir.
- *Sürekli Öğrenmeye Açık Olma:* Bu bireyler kendilerini sürekli olarak geliştirmeye ve yeni şeyler öğrenmeye açık olurlar. Sadece kendi deneyimlerine bağımlı kalmazlar.

Daha önce de belirtildiği üzere düşünme becerilerinde olduğu gibi düşünme biçimleri veya tarzlarında da bireyler arasında farklılıklar vardır ve araştırmacılar bu tarzları kategorize etmişlerdir. Sternberg (1997) düşünme biçimlerini altı kategoriye ayırmıştır (akt. Zayif, 2008: 11).

- *Küresel (Global) Düşünme:* Oldukça soyut ve değişkenlik gösteren konulara geniş açıdan bakabilme.
- *Sınırlı Düşünme:* Soyutlama düzeyi düşük meseleyi somut sınırlılıklar çerçevesinde düşünme
- *İçsel Düşünme:* Yalnız başına çalışma ve iş görme, yalnız kendi iç dünyasıyla ilgilenme.
- *Dışsal Düşünme:* Düşüncelerini başkaları ile paylaşmaktan hoşlanma ve düşüncelerini ifade etmekten çekinmeme.
- *Liberal Düşünme:* Hâlihazırdaki kural ve işleyişi beğenmeyip özgürce yeni sistem arayışında olma, değişimden yana olma.
- *Muhafazakâr Düşünme:* Mevcut kural ve işleyişi koruma ve değişimden uzak durma

Browning'e (1996) göre insanlar, kendilerine ulaşan verileri işlemede analitik kavramsal, yapısal ve sosyal olmak üzere dört ayrı düşünme biçimi kullanmaktadırlar (akt. Özden,1997: 83-85), (Zayif, 2008: 12-13).



- Analitik düşünenerler; olgu, rakam, yön ve nedenlerle ilgilenirler. Gerçekte etkenlerin hangilerinin geçerli olduğu onları daha çok ilgilendirir. Somut düşünmeyi tercih ederler ve olayların açık bir şekilde analizini yapmaya çalışırlar.
- Kavramsal düşünenerler; zihinlerinde sürekli olarak problemin ait olduğu büyük tabloyu görmek isterler. Soyutlama düzeyleri gelişmiştir. İnsanları olayları ve eşyayı anlamaktan çok, düşünce üretmeyi severler.
- Yapısal düşünenerler; problemin asıl nedenini bulmak için sistematik bağlantılar kurmayı denerler. Problemi oluşturan alt problemler ve olası çözüm önerileri üzerinde kafa yorarlar. Problemi tanımlamak ve çözüm üretmek için karşılaştırmalar yaparlar.
- Sosyal düşünenerler ise ortak çözüm önerileri geliştirmeye çalışırlardır. Herkesle konuşur, ortak çözümler bulmak için uğraşırlar. İnsanların duygu ve düşüncelerini anlamak onların düşünme biçimlerinin en karakteristik özelliğidir.

Düşünme becerileriyle ilgili tanımlara ve ortaya konan kriterlere bakıldığında bir takım ortak noktaların varlığı dikkat çekicidir. Özellikle problem çözme ve karar verme becerileri genel olarak yaklaşımlarda yer almaktadır. Özellikle bu süreçlerden sonra bilgiyi işleyerek yaşanan soruna bir çözüm sunma veya bir ürün ortaya koyma becerisi kendisini göstermektedir (Saçlı, 2008: 16-17).

Bu beceriler genel olarak hayatın her alanında özel olarak iş hayatında önemli bir yer tutar. Hem katılımcıların hem de yöneticilerin iş ortamında yaşanan değişikliklere uyum sağlamaları ve çözüm üretebilmelerinde düşünme becerilerinin gelişmiş olması ve özellikle eleştirel düşünme eğilimine sahip olmaları daha nesnel bir perspektif geliştirmelerini sağlar. Dolayısıyla günümüzde “ne” düşünülüyüğünden “nasıl” düşünülüyüğü bilinmesi önemlidir. Bu yönelim de eleştirel düşünme kavramını gündeme getirmektedir.

## **3.2. KAVRAMSAL OLARAK ELEŞTİREL DÜŞÜNME**

### **3.2.1. Eleştirel Düşünmeye İlişkin Tanımlar**

Eleştirel kelimesi Yunanca “kritikos” kelimesinden köken almış, Latinceye “criticus” olarak geçmiştir. İngilizcede “critical” olarak kullanan kelime, yargılama ve

ayırt etme anlamına gelmektedir. Türkçede “eleştiri veya kritik niteliği taşıyan ey veya tenkidi” anlamında kullanılmaktadır.

Eleştirel düşünme kavramı ile ilgili olarak çok sayıda tanımlama yapılmıştır. Cüceloğlu (2003) eleştirel düşünmeyi, belirli bir konuda mevcut farklı düşünceleri değişik eleklere geçirerek etkili olan ve olmayanları birbirinden ayırmak olarak tanımlar. Eleştirel düşünme, aynı konuda yararlı yararsız, etkili etkisiz, ilgili ilgisiz birçok düşüncelerin birbirine girmesini önleyerekverimli bir çözüme ya da karara ulaşılmasını sağlar (akt. Ekinci, 2009: 11). Ennis’e (1989) göre eleştirel düşünme, ne yapacağımıza ve neye inanacağımıza karar verirken odaklandığımız yansıtıcı ve mantıklı düşünmedir. (Swinger 2005; akt. Saçlı, 2008: 18) de benzer bir tanımlamayla “bir olayın nasıl ve neden olduğunu sorgulama süreci olarak adlandırmıştır. (Paul ve Elder, 2002) ise belli bir düşünme şekli veya düşünme alanına tam olarak uygun bir örnek oluşturan disiplinli bir şekilde yönlendirilmiş düşünme şeklinde ifade etmiştir. (Schwager ve Labate, 1993: 24-27; akt. Saçlı, 2008: 18) eleştirel düşünmenin günlük kararları alırken kullandığımız bir dizi düşünme becerisi olduğunu belirtmiş ve hipotezler oluşturma, bir problemi, soruyu, olası çözüm yollarını farklı şekillerde görme, araştırma yapmak için planlar yapma gibi özellikleri kapsadığını öne sürmüşlerdir.

(Watson ve Glaser, 1964; akt. Saçlı, 2008: 18) göre eleştirel düşünme, bireylerin kendi yaşantılarında önlerine çıkan durumlar ve problemler karşısında gösterdikleri mantıklı/düşünceli bir tutum/tavır/davranış sergileme, doğruluğu iddia edilen şeyleri desteklemek için gerekli olan delilleri bulma, mantıksal sorgulama ve akıl yürütme yöntemleri hakkında bilgi sahibi olma, soyut kavramların, geçerli çıkarımların ve farklı kanıtların doğruluğunumantıksal olarak belirleyebilmedeki genellemeleri bilme ve tüm bu belirtilen bilgi, tavır/tutum ve davranışları kabul etme ve bunları uygulamaya geçirme becerisi gösterme şeklindeki yaklaşımların bütünüdür.

Benzer bir bakış açısıyla (Yıldırım, 1997) da eleştirel düşünmeyi diğer düşünme türlerinden farklı kılan şeyin, “ölçülü kuşku, gerçeğe yönelik arayış, bağımsız zihin” olmak üzere üç önemli özellik olduğunu belirtmiştir. Eleştirel düşünmeyi “ölçülü bir kuşkuculuk içinde bir konuya ilişkin bir görüş, bir sav, bir açıklama veya değer yargısını; bir davranış, bir durum, bir yapıt veya oluşumu kendisine özgü ölçütlere

başvurarak, doğruluk ya da geçerlik yönünden nesnel ve ussal bir yaklaşımla irdeleme yeteneği” olarak tanımlamıştır (akt. Ekinci, 2009: 13). Çubukçu’ya (2011) göre, eleştirel düşünme; bireyin zihninin nasıl çalıştığını anlaması ve bununla birlikte olaylara tenkitçi, şüpheli, analitik, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız olarak yaklaşmasıdır (akt. Bolat, 2014: 15).

Çoğu psikolog ve eğitimci eleştirel düşünmeye ilişkin farklı tanımlar yapsalar da bu tanımların birbiri ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu konuda (Fischer ve Spiker, 2000: 13-15, akt. Güllü, 2015: 15) düşünme tanımlarına bakıldığında; muhakeme, mantık, yargıda bulunma, üst biliş, yansıtma, sorgulama ve ruhsal süreçlerini içeren açıklamalar, genel olarak tanıma dair ortak noktaları ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, yapılan tanımlamalar hem zihinsel süreci hem de eleştirel düşüncenin “eleştirel” olmasının boyutlarını kapsamalıdır.

### **3.2.2. Eleştirel Düşünme Süreçleri ve Boyutlar**

Eleştirel düşünme süreci, düşüncenin eleştirel olması üzerinden kriterlerin de ortaya çıkmasını sağlayan bir göstergedir. Probleme yaklaşma ve karar alma süreçlerinin, geniş perspektifle sağlamlasının yapıldığı bu sürece dair farklı yaklaşımlara rastlanılmasına rağmen genel sonuçlar çıkarmak mümkündür.

(Aydın, 2003: 137) göre, eleştirel düşünmenin evreleri helezonik bir örüntü içinde yer alır ve birbirine geçmiş bazı geri dönüşleri içerir. Buna göre, Aydın bir bireyin karşılaştığı problem ile ilgili geliştireceği eleştirel düşünmenin evrelerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Karşılaştığı bir problem ile ilgili kültürel değerleri ve doğrulanabilir olguları ayırt edebilmelidir. Her koşulda bilgi kaynağının güvenilirliğini test etmelidir.
- Karşılaştığı karmaşık örüntüyü doğru şekilde analiz ederek bu konuda varsayımlar geliştirmelidir. Belli bir bakış açısının geliştirilmesinde kullanılan önyargı ve kalıp yargıların farkında olmalı ve karmaşık düşünme kümelerinin içeriğini ayırtmalıdır.
- Akıl yürütme stratejilerinde bulunabilecek ve mantıksal tutarsızlıkları kavrayarak özgün ve mantıklı çözümler üretmelidir. Geliştirilen çözüm

önerilerinin doğrulanan sonuçlarını izleyerek, tekrar problemin çözümüne odaklanmalıdır.

- Sonucu oluşturan değişkenleri sınıflandırmalı, bu değişkenlere göre problemin çözümüne katkı sağlayacak alternatifler geliştirmelidir. Geliştirilen alternatifleri test edip bu sonuçlara göre soruna uygun çözüm yollarına ulaşarak gözlem ve deneyim sonuçlarından elde ettiği çözüm önerilerini yeni problemlere transfer ederek kullanmalıdır.

Cüceloğlu ise eleştirel düşünme sürecini şu şekilde sıralamış ve eleştirel düşünmeyi “gelişmiş” insan paradigmasıyla eş tutmuştur.

- Öncelikle gelişmiş insan, karşılaştığı bir problemi ilk önce tanımlamalıdır. Bunun için birey sorunun özünü anlamaya yönelir, ulaşacağı sonuçları tespit eder ve sorunu en iyi şekilde tanımlar. Bu tanım soruna yaklaşım biçimini büyük ölçüde etkiler.
- İkinci olarak seçenekleri belirlemelidir: Bunun için birey, karşılaştığı sorunun sınırlarını belirlemelidir. Bu bağlamda sınırlar belirlenirken tek bir seçenek üzerinde durulmaz birçok seçenek belirlemelidir. Daha sonra, belirlenen sınırlar çerçevesinde her seçeneğin gerçekçi olup olmadığı üzerinde durulur.
- Üçüncü olarak her seçeneğin avantajlarını ve dezavantajlarını belirlemelidir: Bunun için bireyin, değerlendirme yapabilmesi ve söz konusu seçeneğin sorunu çözmeye avantajlarını ve dezavantajlarını karşılaştırması gerekmektedir. En uygun seçeneği tercih etmelidir.
- Dördüncü olarak problemin çözümünü belirlemelidir: Bunun için birey, hangi seçeneğin hangi problemin çözümünde kullanılacağını belirlemeli ve gerekli adımları atmalıdır.
- Beşinci olarak uygulanan seçeneğin, problemin çözümünde yeterli olup olmadığını belirlemelidir: Bunun için birey, çözüm seçeneklerini uygulamaya başladıktan sonra sorunun çözüme doğru gidip gitmediğini sürekli gözlemelidir. Bu gözlemler sonucunda seçeneklerden bazılarını uygulamaktan vazgeçebilir, bazılarını da yeniden ayarlama gereksinimi duyabilir. Sonuç olarak eleştirel düşünme katı değil esnek bir yapıya sahiptir. Eleştirel düşünme sürecinde, yeni bilgiler ışığında bireylerin önceki kanı ve düşünceleri değişebilir.

Paul ve Elder'e (2002) göre eleştirel düşünmenin süreci, mantık yürütürken bilinmesi gerekenlerdir. Bunun durumunda birey mantık kurarken; amaç, soru, varsayım ve bakış açıları önceden belirlemelidir. Veri, bilgi, kanıt ve görüşler toplamalıdır. Tüm bunlara dayanarak sonuç ve yorumlar çıkarmalıdır.

Bolat'a (2014: 21) göre, eleştirel düşünmeyi klasik düşünmeden ayıran belli bazı adımların olduğu görülmektedir. Öncelikle, ortada bir problem durumunun olduğunun farkına varılmasıdır. Farkına varılan problemin tanımlanması ve çözüm yolları için varsayımların geliştirilmesi, hangi seçeneğin sorunun çözümünde kullanılacağına belirlenmesi, verilen bu karara itimat edilmesi ve uygulamanın yapılması bu ayrımın başında bulunanlardır. Tüm bu aşamaları birey tek başına gerçekleştiremeyebilir. Bundan dolayı eleştirel düşünme becerisi öğretimi büyük önem kazanmaktadır.

Eleştirel düşünme sürecinde, bireyin özdenetimli düşünme edimiyle hareket etmesi önemlidir. Bu noktada, eleştirel düşünmenin boyutları önem kazanır. Eğer zihinsel süreç özel bir grubun ya da bireylerin çıkarlarına hizmet etmek için disipline edilirse, konu ile ilgili diğer kişilerin dışında kalır. Karmaşıktır ve "zayıf duyulueleştirel düşünme" olarak adlandırılabilir. Eğer karşıt grupların ya da bireylerin çıkarlarını göz önüne almaya disipline edilirse, tarafsızdır ve "sağlam duyulueleştirel düşünme" olarak adlandırılabilir (Zayıf, 2008: 21-22).

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990) eleştirel düşünmenin üç boyunu şu şekilde öne sürmüşlerdir (akt: Şahinel,2002:5-6).

1. Doğru Düşünce: Olguları, problemi ve düzeni doğru bir şekilde algılamak doğru bir zihinsel süreci gerektirir. Doğru yaklaşım, düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile oluşur. Doğru düşünce bilimsel bir perspektif ile uyum içinde hareket eder. Bireyin bu kriterler doğrultusunda zihinsel sürecini geliştirmesi ve disipline etmesi yoğun ve uzun zaman isteyen bir uygulamayı gerektirir. Bu kriterlere erişme görece bir durumdur ve düşünce alanları arasında değişiklik gösterir. Örneğin matematik alanında ortaya konulan bir düşüncenin kesinliği ile şiir yazarken,

bir yaşantıyı betimlerken veya tarihi bir olayı açıklarken ileri sürülen düşüncelerin kesinliği arasında farklılıklar vardır.

2. Düşüncenin Öğeleri: Hem gelişmiş hem de tarafsız olan eleştirel düşünce ile eleştirel olmayan düşünce arasındaki ayrım yapılırken, karşılaştırma yapılabilir. Eleştireldüşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlıken eleştirel olmayan düşünce belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir. Bu ayrımı yapabilmek için bazı düşünce öğelerinin göz önünde bulundurulmasını gerekir. Bunlar;

- Problemi veya soruyu
- Düşünmenin amacını
- Görüşleri
- Temel kavramları
- İlke ve kuramları
- Kanıt veri ve nedenleri
- Yorumları ve iddiaları
- Çıkarımları, usa vurmaları ve düzenlenen görüşün genel hatlarını
- İlk çıkan sonuçları ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınavabilme becerisini ya da anlayışını içerir.

3. Düşünce alanları: Düşünme, bir görüşü içinde yer alan sorunlar ya da amaçlar bağlamında şekillendirilir veya yönlendirilir. Başka bir ifadeyle, düşünme amaç veya probleme bağlı olarak değişir. Eleştirel düşünce problemin veya alanın içeriğini göz önüne alındığı öznellik vasıtasıyla düzenir. Bu durum problemler arasındaki farklılıklar ortaya konulurken ya da farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken açıkça görülür. Örneğin: Matematik alanına ilişkin düşünme süreci ile tarih alanına ilişkin düşünme süreçleri birbirinden tamamen farklıdır; çünkü tarih ve matematik farklı düşünce alanlarını temsil etmektedir.

### 3.2.3. Eleştirel Düşünme Beceri ve Eğilimler

Beceri, kişinin yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak, bir işi başarma, bir işlemi amacına uygun olarak gerektirdiği gibi sonlandırma yeteneği olarak tanımlanırken; eğilim, bir şeyi yapmaya, sevmeye ya da istemeye içten yönelme ve tutarlı bir iç

motivasyon taşıma durumu olarak açıklanmaktadır ([http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=Tdk.Gts.5c14a19df3f545.65238019](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=Tdk.Gts.5c14a19df3f545.65238019), 2020). Bireyin eleştirel düşünme sürecini etkin olarak gerçekleştirebilmesi için bazı becerilere sahip olması gerektiği söylenebilir. Norris'e (1985) göre bireyin eleştirel, yaratıcı ve üretken düşünebilmesi, belli eğilim ve tutumlara sahip olmasının gerektirir. Eğilim ve tutum olmaksızın hiçbir becerinin tam anlamıyla gelişmeyeceğini belirtir (Akt: Leader ve Middleton, 2004; Akt: Özdemir, 2005: 28; akt. Zayif, 2008: 30). Eleştirel olarak düşünme eğilimi, karar vermek ve problem çözmek için düşünmenin kullanıldığı tutarlı bir iç motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Bu iç motivasyonun davranışsal faktörlerden oluştuğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme; analiz, sentez ve değerlendirmenin bilişsel sürecini oluşturur. Eleştirel düşünme ile eleştirel olarak düşünme eğilim birlikte yol alır.

Ennis'e (1989) göre, eleştirel düşünmeyi tanımlarken beceriler ile eğilimler (yönelimler) arasında ayırım yapılmalıdır. Ennis'in tanımladığı gibi eleştirel düşünme hem de yetenekleri içermektedir. (Ennis ve Norris, 1990) eleştirel düşünmeye yönelik on dört eğilim ve on iki beceri olduğunu öne sürmüşlerdir:

**Tablo 3.1:** Eleştirel Düşünmeye Yönelik On Dört Eğilim ve On İki Beceri

EĞİLİMLER	BECERİLER
-Tez veya sorunun açıklamasını aramak	- <i>İlk Düzeyde Açıklık Getirmek</i>
-Sebepler aramak	(soruya odaklanmak-belgeleri incelemek- açıklayıcı ve zorlayıcı sorular sormak ve cevaplamak)
-İyi bilgilendirilmiş olmaya çalışmak	- <i>Temel Destek</i>
-Güvenilir kaynaklar belirtmek ve kullanmak	(bir kaynağın güvenilirliğini yargılamak)
-Tüm sorunu dikkate almak	- <i>Gözlem Yapmak, Gözlemleri Değerlendirmek ve</i>
-Birinin ana konu ile ilgili fikrini almak	<i>Çıkarımda Bulunmak</i>
-En temel veya orijinal ilişkiyi akılda tutmak	(çıkarımlar yapmak-sonuç çıkarmak ve sonuçları değerlendirmek- değerli kararlar almak ve bunları değerlendirmek)
-Alternatifler aramak	- <i>İleri Düzey Açıklık Getirmek</i>
-Açık fikirli olmak	(terimleri tanımlama ve tanımları değerlendirmek- varsayımları tanımlamak)
-Gerekçeler veya kanıtlar yeterli olduğunda durum değiştirmek	- <i>Strateji ve Taktikler</i>
-Dikkatli bir şekilde konu fırsatları aramak	(eyleme karar vermek-diğerleri ile etkileşimde bulunmak)
-Karmaşık bütünün parçalarıyla sıralı bir şekilde ilgilenmek	
-Birinin eleştirel düşünme yeteneğini kullanmak	
-Başkalarının hislerine, bilgi düzeyine, incelikli düşünce ve davranış düzeyine duyarlı olmak	

Ennis'e (1989; akt. Saçlı, 2008: 21) göre eğilimler eleştirel düşünmenin gerekli bir parçasını oluşturur ve açık fikirli olmadan, başkalarının düşüncelerini göz önünde bulundurmadan eleştirel düşünmelerle tilemez.

Facione (1990: 112; akt. Gülle, 2015: 15) öncülüğünde Amerikan Felsefe Derneği yapmış olduğu Delphi projesi kapsamında eleştirel düşünmenin ne olduğu, onun beceri ve eğilim boyutlarının neler olduğu araştırılmaya çalışılmıştır. Delphi projesinde eğitim, araştırma ve değerlendirmesinde çeşitli kademelerde ve akademik disiplinlerden 46 akademisyen yer almıştır. Delphi Projesi, eleştirel düşünmenin hangi becerileri kapsadığı konusunda da kapsamlı bir açıklama getirmeyi amaçlamıştır. Sonuçta, Facione ve arkadaşları (1995) eleştirel olarak düşünen bireylerin bir karar alırken yedi farklı eğilim kullandıklarını ortaya koymuşlardır.

**1. Meraklılık:** Bireyin merak ve öğrenmek için istekli ve hevesli olması

**2. Açık fikirlilik:** Bireyin önyargılarının farkında olması ve farklı görüşlerine açık bir tutum sergilemesi

**3. Sistematiiklik:** Düzenli, tertipli, dikkatli ve araştırma için çaba gösteriyor olması.

**4. Analitiklik:** Sorgulama yönünde meyilli ve problemleri çözmek için delilleri kullanması, kavramsal veya uygulamalı olası zorlukları tahmin etmesi, müdahale etmek için sürekli uyanık olması.

**5. Doğruyu aramak:** Belli bir konuda en uygun bilgiyi aramaya istekli olması, soru sorma konusunda cesaretli olması, bulgular önceki bilgileri veya bireysel ilgileri desteklemese bile araştırma konusunda nesnel ve dürüst olması.

**6. Kendine güven:** Bireyin kendi verdiği mantıklı kararların en uygunu olduğuna güvenmesi, problemlere mantıklı çözüm yolları bulma konusunda başkalarını liderlik etmesi.

**7. Olgunluk:** Problemlere yaklaşması, araştırması, ister istemez kötü yapılandırılmış bazı problemler için mantıklı bir şekilde karar alması, bazı sorunlar için birden fazla makul çözümler üretmesi ve genellikle standartlara ve kanıtlara dayanarak yargıda bulunmasıdır.

Her ne kadar beceri en genel anlamıyla kişisel özelliklere, karaktere, bireyde doğuştan gelen niteliklere atıf gibi görünse de, özellikle eğitim alanında yapılan araştırmalar bu becerinin öğretim yoluyla bireylere kazandırılacağı yönündedir



(Saçlı, 2008: 21-25). Bu noktada, eleştirel düşünme eğiliminin bireylerde var olup olmaması, eleştirel düşünen bireylerin ortak özelliklerini ortaya çıkarmıştır.

### 3.2.4. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Eleştirel düşünme becerisi şüphecilikten farklı olup, eleştirel düşüncenin daha sistematik ve amaçsal olduğunu söylemek mümkündür. Eleştirel düşünen bireyler zihinsel faaliyetleri aktif ve yoğun olan lider vasfı taşıyan kişilerdir. Mantıksal çıkarımlarda bulunurlar, sunulan bilgileri pasif bir şekilde almaz, aktif bir şekilde çözümlene tutumu geliştirirler. Dolayısıyla, bilgi onlar için tek başına kabul gören bir edininim değil, eleştiri süzgecinden geçerek değerlendirilen bir olgu haline gelir (Tartuk, 2015: 15). Bu yaklaşım çerçevesinde eleştirel düşünen bireylerin özelliklerine dair saptamalar yapmak mümkündür.

Kökdemir (2000) de eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini;

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülmüş iddialar arasındaki farklılıkları yakalayabilme,
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
4. Ön yargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme,
6. Etkili soru sorabilme,
7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme,
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (meta-cognition) şeklinde sıralamaktadır.

Benzer bir şekilde Paul ve Elder (2006) de eleştirel düşünebilen bireyin özelliklerini şu şekilde sıralar:

- Hayati soruları ve sorunları açık ve net bir biçimde düzenler.
- Söz konusu bilgileri edinir ve değerlendirir, etkili bir biçimde yorumlamak için soyut fikirler kullanır.
- Mantıklı sonuçlar ve çözümler getirir, ilgili ölçüt ve standartlara karşı onları analiz eder.
- Karmaşık problemlere çözümler üretmede ötekilerle etkili iletişim kurar.

Genel olarak bakıldığında, özellikle eleştirel düşünme eğilimi ve becerisi taşıyan bireylerin bilişsel düşünme becerileri, belli davranışsal özellikleri ve motivasyonel eğilimlerinin benzer olduğunu söylemek mümkündür.

### 3.3. SPOR ALANINDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİSİNİN ÖNEMİ

Saçlı (2008, 34) literatürde eleştirel düşünme konusunun tartışılırken genellikle bilişsel gelişim alanına odaklanıldığını ifade etmektedir. Hakbuki, beden eğitimi ve spor, antrenörlük, rekreasyonel alanlar gibi spor alanlarında eleştirel düşünmenin psikomotor (devinişsel) gelişimsel alanlarına etkisinin de araştırılması gereken konulardan olduğunu belirtmiştir. Özellikle eğitim alanlarında sınıf içinde eleştirel düşünme becerisine dair çalışmalar yapılması ve beden eğitim ve spor alanlarının eğitimde eleştirel düşüncenin önemi çalışılırken eksik bırakılması tartışmanın eksik kalmasına sebep olmaktadır.

Buradan hareketle, özellikle antrenörlerin bir eğitimci gibi sporcularına eleştirel beceriyi nasıl kazandıracakları ve nasıl bir düşünsel şema ile hareket ettikleri konusunun önem kazandığını söylemek mümkündür. Eğer antrenör, bir lider ve eğitimci olarak eleştirel düşünme eğilimi ve becerisi taşımıyorsa, hem bireysel hem de takım oyunlarında yer alan sporcularının “yapılacak hareket hakkında mantıklı ve stratejik kararlar” alması ve bu konuda teşvik görmesi az rastlanan bir durum olacaktır (Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 42-43), zihinsel, duyuşsal ve motorsal gelişim alanına ilişkin öğrenme etkinliklerinin çoğunluğunda eleştirel düşünmenin önemini belirterek, spor müsabakalarında sonuca gitmek isteyen sporcuların zihinsel süreçte algıladığı bilgiyi düşünme süzgecinden geçirdikten sonra eyleme dönüştürmesinin olumlu bir kazanç olduğunu vurgulamışlardır. Empatik eğilimleri güçlü olan sporcuların fair-play davranışlarının, estetik duygularının ve dostluğa verdikleri değerin eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarıyla bağlantılı olduğunu öne sürmüşlerdir. Çünkü bu sporcuların, öngörülü davranmayı, problemlerle baş edebilmeyi ve karar verebilme yetilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesiyle doğrudan ilgisi vardır.

Beyleroğlu ve Gülle (2017: 44-45), eleştirel düşünmenin spor yöneticileri, antrenör, sporcu ve taraftara neler katabileceğini şu maddelerle sıralamışlardır:

1. Doğru teknik ve taktik kullanımının seçilmesinde faydalıdır.

2. Takım oyunlarında doğru oyuncunun alınmasına ve seçilmesine yardımcı olur.
3. Müsabaka öncesi veya sırasında oyuncularını öngörülü davranmaları konusunda bilgilendirir ve yönlendirir.
4. Duygusallıktan ziyade mantıklı yaklaşımı teşvik eder.
5. Disiplinle hareket eder ve böyle hareket edilmesine önem verir.
6. Oluşabilecek hatalar için her zaman alternatif bir plan oluşturmayı amaçlar.
7. Eleştirel düşünebilen sporcu, takım ruhuna kolay adapte olur.
8. Eleştirel düşünebilen sporcu, birlikteliği sağlamaya önem verir.
9. Eleştirel düşünebilen sporcu, herhangi bir durum karşısında hazırlıklıdır.
10. Eleştirel düşünebilen sporcu, bulunmuş olduğu kurumun kültürel havasına uygun davranır.
11. Eleştirel düşünme becerisi yüksek bir sporcu olayları değiştirme konusunda çok beceriklidir.



**DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**  
**TAKIM LİDERLİĞİNE GENEL BAKIŞ**

#### 4.1. TAKIM

Takımla ilgili çok çeşitli tanımlamalar yapılmasının yanında birçok yazar takım tanımını yaparken öncelikle grup ve takım kavramları arasındaki farkları tanımlamakla yola çıkmıştır. Dainton ve Zelle'y'e (2005: 78) göre "bütün gruplar takım değildir, ancak bütün takımlar grup olmanın özelliklerini taşır". Grupla ilgili yapılan bazı tanımlamalar şöyledir;

- Ortak bir amaç için birbirine bağımlı çalışan bireyler topluluğu (Husczo, 2004: 63).
- Birbirleriyle etkileşim halinde olan iki veya daha fazla insanın, birbirlerini etkilemesi ve birbirlerinden etkilenmesi ile meydana gelen birleşmeler (Özkalp, 1997: 124).
- Birbirinden etkilenen, birbirlerini tanıyan ve kendilerini bir grup olarak gören insan topluluğu (Sağlam, 1979: 92)
- İki veya daha fazla kişinin istenilen bir amacı elde etmek için bir araya gelmesi (Can, 1999: 160).
- Ortak bir problemi çözmeye girişmiş insanlardan meydana gelen bir yapı (Bursalıoğlu, 1999:142).

Özel bir amacın başarılmasında birbirine bağlı ve eşgüdümlü çalışan iki veya daha fazla insanın oluşturduğu bir birim olan takım, bir dizi amacın yerine getirilmesi için oluşturulan, ortak çıkarlar ve değerler etrafında biçimlenen insan grubudur (Yılmaz, 1999: 53). Takımlar, sürekli iş grupları olup, üyelerine ortak bir amaç ve bağlılık benimsetmek, örgütün içinde işlevsel bir bütün oluşturmak amacıyla oluşturulan birleşmelerdir (Fettahlıgil, 2003). Takım için yapılan bazı tanımlar şöyledir;

- Bir amaca varabilmek için devamlı olarak yardımlaşma ve etkileşimde bulunan en az iki kişiden meydana gelen birimdir (Daft, 2005).
- Herhangi bir sosyal sistem içerisine yerleşmiş, kendilerini güçlü bir sosyal varlık olarak görüp dışarıdan da öyle görülen, sonuçlar için sorumluluğu paylaşan ve görevlerinde birbirlerine bağımlı birey topluluğudur (Sundstrom vd. 1990: 120-133).

- Birbirlerini tanımlayıcı becerilere sahip olan ve kendilerini sorumlu gördükleri ortak bir amaca ulaşmak için çalışan birey topluluğu (Schermerhorn vd. 1997: 146).
- Ortak amaçlar ve ortak performans hedefleri doğrultusunda, sorumlulukları konusunda ortak bir yöntem belirleyen, birbirlerini tamamlayan niteliklere haiz insanların meydana getirdiği grup (Straub, 2002: 9).
- Uzmanlık alanları farklı olan bireylerin yeteneklerinin birleştirilmesi ile bir görevi yerine getirmek üzere toplanan bireyler topluluğu (Donnollen, 1998: 20).

#### 4.2. LİDER VE LİDERLİK

Etkileyebilme farkındalığı da denilebilen liderlik, sürekli sosyal bireyler arası ilişkiler arası etkileme olayı olduğuna göre, “etkileme” yeteneği fazla olan bireylerden liderler, “etkilenmesi” fazla olan bireyler içinse izleyiciler ya da takipçiler olarak söz edilebilir. Ayrıca liderlik, “astların görevlerini gayret ve güvenle yapmayı yöneltme sanatı” olarak belirtilebilir (Öner, 2007: 63).

Fikirlere açık olan, bilirkişiliği ve tecrübesiyle etrafındakileri eğiten, aydınlatan, etrafındaki bireylerin deneyimlerinden de faydalanan, kendini üstün görmeyen, kişilik ve karakteri ile çevresindeki insanlardan anlayış, çalışma, inanç ve azim gibi özelliklerle ayrılan kişi lider olarak adlandırılır.

Yapılan birtakım çalışmalar farklı çevrelerde yaşayan ve farklı eğitim düzeylerinde bulunan bireylerin öne çıkan özelliklere sahip olabileceği ve liderlik vasıflarını taşıyabileceğidir. Ayrıca liderlik çalışılan ortamın gereksinimlerinin farkında olarak gruptaki insanların ihtiyaçlarını karşılayabilmektir.

Lider, adaletine saygı duyulan ve diğer bireyler tarafından direktif almak için başvurulmuş güvenilir ve etkili bir kaynaktır. Kararlarının sonuçlarını objektif olarak değerlendirebilen, geleceği görebilen, olayları temel alan ve duygusallığı bir kenara bırakabilen kişi liderlik vasıflarını taşır.

Lider, organizasyonların hedeflerine yönelik olarak gelişmesini, yaşamasını sağlayan ve onların yaratıcı rollerde bulunmasını sağlayan kişidir. Uzun vadeli kararlar alabilme yeteneği olan kişiler, gerçekçi hedefler koyabilen vizyon sahibi bireyler liderlik özellikleri bakımından daha öndedir (Şişman ve Turan, 2001: 43). Sistemik

olarak bireylerin hedeflere ulaşmalarını sağlayan, yol gösterici olarak organizasyonun başında bulunan ve mantık ilkesi çerçevesinde hareket eden bireyler liderlik özelliklerini taşırlar (Tamer, 1998: 38).

Belirli grup ya da kişisel hedefleri gerçekleştirmek üzere belirli şartlar altında bir kimsenin kararlar alması, yönlendirmesi ve etkilemesi süreci liderlik olarak tanımlanmaktadır. Liderin yaptığı işlerle ilgili süreç liderliktir. Kurumun amaç ve hedeflerine yönelik olarak çalışanları yönlendiren, güç ilkesini amaca varmak için potansiyel olarak kullanabilen ve beyin işlevi gören bir karar alıcıdır (Koçel, 2001: 465).

Önderlik yaptığı kişilerin gelişimlerini sağlayan ve bireylere yol gösteren lider, grup amaçlarına ulaşabilmek için bir etkileme ve etkilenme aşaması olarak değerlendirilebilir. (Fındıkçı, 2006: 16).

Liderlik bünyesinde üç elemanı barındırmaktadır. Bu elemanlar şöyle sıralanabilir (Bozlagan, 2005: 455-456):

1. Lider amaçlara ulaşabilmek için bireyleri amaçlara uygun olarak yönlendirmelidir.
2. Liderlik, bireylerin liderlerin etkisini kabul etme ve çalışanlardan etkilenme sürecidir.
3. Liderlik yalnızca bir bireyideğil bir aşamayı ifade eder.

### **4.3. TAKIM LİDERLİĞİ**

Takımların neredeyse tamamında takımın yapılandırılması, oluşturulması ve takım hedeflerinin belirlenmesinden takımın tüm aşamalarını takip eden bir takım lideri bulunmaktadır. Takımdaki liderliğin etkinliği başarıya ulaşmada önemli bir ölçüttür (Elma, 2002: 58). Yöneticiler doğrudan rapor aldıkları astlarının takım lideri olarak kabul edilebilmesinin yanında, bir yöneticinin koordine edecek birden fazla takıma sahip olması olağan dışı bir durumdur. Bir projenin başarıyla tamamlanmasından sorumlu olan proje liderleri genellikle takım liderleridir. Kimi zaman takım liderliği rolü takım üyeleri arasında değişebilmektedir (Rees, 2001: 77). Literatüre bakıldığında takım liderliği atanan takım liderleri ve doğal olarak ortaya çıkan takım liderleri olarak iki ana tema altında gruplanabilir.

Takım liderleri, başarılı bir takım çalışmasını modellemede ve temel kuralların konmasında büyük rol oynarlar (Cascio ve Shurygailo, 2003: 364). Takım üyelerinin, kendi potansiyellerini tam olarak fark etmelerini sağlayarak, kendilerine olan güvenlerini yükselten etkili liderler, zor ve karmaşık durumlarda takım üyelerini takip ederek onlara hedeflere yönelmede yardımcı olurlar, onları motive ederler(Tuna, 2003: 21). Cartwright-Zander, takım üyeleri açısından takım liderini, grup veya kişiler üzerinde bıraktığı etkilerle tanımlamaktadır ve liderliğin etkinliğinin bu etkilerin sonuçlarıyla ölçüleceğini vurgulamaktadır (Bursalıoğlu, 1999: 204).

Öncelikle takım liderliği, takım süreci ve performansına etkisi yönünden ele alınabilir. Buna göre, işlevsel liderlik teorisi etkin takım liderini karmaşık ortamlarda sorunların çözüme ulaştırılması için gereken her şeyi yapmayı başaran lider olarak tanımlamaktadır (Zaccaroni vd. 2001: 452). Liderin yön belirleme ve takım koordinasyonundaki becerileri doğrudan takım etkinliğine etki etmektedir. Bu geleneksel yaklaşım liderin takım sürecine ve çıktılarına katkısını teyit etmektedir. Takım liderliğinin örgütsel takımların başarısında en önemli faktör olduğu kabul edilebilir (Zaccaro vd. 2001: 452).

Birbirleriyle ilişki içerisinde takım performansına etki eden liderlik ve takım süreçleri ve takım lideriyle takım üyelerinin birbirlerine karşı olan bağımlılıkları, liderlik çalışmalarının, etkili liderliğin liderin ve durumun değişkenlerine bağlı olduğunu ileri süren koşul bağımlılık ve durumsallık yaklaşımlarıyla bağlantılı gözükmektedir. Zaccaro ve diğerleri etkin takım performansını üç faktöre bağlamaktadır. Bunlar; bireylerin/takım üyelerinin rollerinin başarılı entegrasyonu, takım üyelerinin iş eşgüdümüne adaptasyonu ve takım liderliğidir. İkinci durum olan doğal olarak ortaya çıkan takım liderliğinde takım üyeleri için belirlenmiş roller olmamasıyla beraber her takım üyesi liderlik konumuna gelmek üzere doğal liderlik yeteneklerini ortaya koymak için fırsata sahiptir. bu durumda, her takım üyesi diğerleri tarafından lider konumuna getirilebilir (Natale vd. 2004: 45-52). Bu teori doğal olarak ortaya çıkan liderleri araştırmak üzere ortaya çıkmıştır (Limon ve France, 2005: 123-133). Takım performansına etki eden tüm bu faktörlerin yanında takım başarısında takım liderliğinin etkileri büyüktür. Yapılan çalışmalarda geleneksel takımlara göre birçok farklılık gösteren kendi kendini yöneten takımlarda dahi takım liderliğinin etkileri gözlemlenmiştir. Cohen ve diğerleri (1997: 275:308), liderin rolü üzerine



geleneksel ve kendi kendini yöneten takımlarla gerçekleştirdikleri çalışmalarda kendi kendini yöneten takımlarda da liderliğin önemli rol oynadığına dikkat çekmişlerdir.

#### 4.4. LİDERLİK VE FELSEFESİ

##### 4.4.1. Liderlik Tarihi

Liderliği konu alan çalışmalar insanlık tarihi kadar eskidir. Liderliğin çok fazla tanımı yapılmıştır. Ortak tanım ise; liderliğin, lider ve izleyenler tarafından paylaşılan ortak amaç, hedef ve değerlere yönelme aktivitesi olduğudur (Güney, 2001: 76)

Toplum ve lider arasındaki ilişki ve hangisinin eylemi belirlediği üzerine sorulan soru aralarındaki etkileşimin önemini ön plana çıkarmıştır.

Van Seters ve Field (1990) (akt. Temen, 2002: 169-170) liderliğin gelişim süreci ile ilgili yaptıkları araştırmada liderliğin gelişimini dokuz dönemle özetlemişlerdir.

1. Kişilik Dönemi: Liderin “büyük adam” olarak değerlendirildiği dönemi de kapsar ve liderlik bir kişilik özelliği, zaten lider olarak doğmuş, doğurtan bu vasfa sahip kişilerin incelenmesi olarak ele alınır. Tarih disiplini 19. yüzyılda bu kişilerin hayat hikayeleri ve kişilikleri üzerinden gelişmiştir. Liderlik teorileri de lider olmanın yolunun tarihteki bir liderlerin kişisel özelliklerinin ortaya konması ve taklit edilmesini temel alınarak şekillendirilmiştir.
2. Etki Dönemi: Liderliğin kişilerarası bir ilişki olduğu ve sadece liderin kendisine odaklanılarak anlaşılacağı savunulur. Liderin gücünü ve ikna yeteneğini nasıl kullanıldığına odaklanılmıştır.
3. Davranış Dönemi: Liderlik bir süreç olarak ele alınmıştır. Bu süreçte sadece lider değil, izleyenlere de bakılarak liderin astlarına nasıl davrandığına bakılmıştır. Genel olarak bu dönemde, “insan yönelik demokratik davranış” ve “işe yönelik otokratik davranış” biçimlerinin daha başarılı olduğuna yönelik bir ortak bakışın ortaya çıktığı söylenebilir.
4. Durum Dönemi: Bu dönemde, davranış döneminden çok farklı bir sav ortaya atılmıştır. O da başarı için tek bir lider durumundan bahsedilemeyeceğidir. Yani, her durum ve koşulda ne demokratik ne de otokratik davranış tarzlarının etkili

liderlik getirmeyeceği öne sürülmüştür. Durumun ve koşulların gerektirdiği uygun davranışa göre liderlik tarzının etkili olacağı iddia edilmiştir.

5. Beklenti Dönemi: Liderliğin belirli biçimlerde bulunmadığı ancak verimli liderlik özelliklerinin bir veya birden fazla davranış, kişilik, etki ve durum faktörlerinin hepsine birden bağlı ve beklenebilir olduğu görüşünü savunmaktadır.
6. Ticari Dönem: Liderler ve çalışanlar arasındaki ticaretin önemini vurgular. Lider başlatıcı ve sürdürücü olmalıdır.
7. Rol Geliştirme Dönemi: Lider ve katılımcıların rollerine bakılır ve bazen liderin katılımcıların rolüne geçtiği öne sürülür.
8. Kültür Dönemi: Özellikle organizasyon kültürüne bakılan bu dönemde liderin bu kültürün yaratılmasındaki rolü ön plana çıkarılır. Eğer lider bir organizasyon veya grup kültürü yaratabilirse başarılı olur. Lider bu kültürün planını oluşturan mimardır.
9. Değişim Dönemi: Liderin örgütsel değişimlerdeki davranış ve bu süreçteki vizyon yaratma, ortak gelecek ve katılımcıların dahlini sağlama gibi konjonktürel müdahaleleri ön plana çıkarılmaktadır. (akt. Türksöy, 2010: 5)

#### 4.4.2. Liderlik Tanımları

Liderlik tarihine bakış ancak kavramın tarihsel süreçte kazandığı anlam ve yan-anlamlarla mümkündür. Liderlik kelimesi, literatüre on dördüncü yüzyılda girmiş olmasına rağmen son iki yüzyıldır sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Araştırmacılar genellikle lideri, öznel yargıları üzerinden tanımlamışlardır. Kimilerine göre liderlikte kişisel özellikler, kimilerine göre davranışlar kimilerine göreyse koşullar belirleyicidir. Kişisel özellikler üzerinden yapılan tanımlamalara bakıldığında çok fazla yeteneği barındıran bir kişilik ortaya çıkmaktadır. Buna göre liderin sahip olması gereken özellikler:

- Bir bakışta durumu kavrama
- Manevi cesaret
- Maddi cesaret
- Risk yüklenme kapasitesi
- Macera eğilimi

- Yaratıcılık
- Beklenmeyen olaylara göğüs germe kapasitesi
- Felaketler karşısında soğukkanlılık
- Yenilikleri uygulama yeteneği
- Düşünceleri pratiğe geçirebilme yeteneği
- Fırsatları yaratma ve kullanma becerisi
- Fiziki dayanıklılık
- Zihni dayanıklılık
- Sezgi gücü (geleceği görme)
- Çalışkanlık, araştırmacılık
- Tevazu
- Taktik, operatif, stratejik düzeyde bilgi ve uygulama becerisi
- Geniş ve mantıklı hayal gücü
- Güçlü mantık
- Sağduyu
- Değişime ayak uydurma
- Adil olma
- Astarların fiziksel ve ruhsal refahını sağlama becerisi
- Kendini ve astarlarını etkili bir biçimde motive etme yeteneği (Erkmen, 2007: 100-130)

Bu özelliklere bakıldığında liderin nasıl bir yapısı olması gerektiğinin veya bu beklentinin tanımlamalar ve özellikler listesiyle ortaya konulmaya çalışıldığını göstermektedir.

Bu noktada yönetici ve lider arasındaki fark da önem arz etmektedir. Liderlik direkt olarak insan davranışı ile ilgilidir. Diğer taraftan yönetim liderliğin özelliklerinden biridir. Yöneticilik bir meslektir, liderlik ise bir davranış şeklidir. Yönetici, alınan kararları uygulamaya koymak, yönetim ve sorumluluğu üstlenmek gibi görevlerle mükelleftir. Lider ise, etkilemek, hedefleri ve stratejileri belirlemek, davranış ve görüşleri yönlendirmelidir. Yönetici daha gündelik işlerin doğru yapılması ve verimlilik ile ilgilenirken, lider, eyleme geçme ve değişime yön verme, gelecek için

vizyon oluşturma, vizyon için insanları motive etme, duyguları ve değerler sistemini etkileme üzerinden bir perspektifle hareket eder.

Yapılan araştırmalar sonucunda, lider yöneticilerin empati kurma becerilerinin gelişmiş olduğu görülmüştür. Liderlikte, sağlıklı iletişimin ve empatinin temeli olan, kendini iyi ifade edebilme, başkalarıyla uyumlu ilişki kurabilme, toplumsal duyarlılık geliştirme gibi özelliklerin önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Türksoy, 2010: 13).

Empatinin kökeni özbilinçtir. Bireyin kendi duygularının bilincinde olması başkalarını anlamasına katkıda bulunacak etkili bir araçtır. Tam tersi bir durumda, bireyin ne hissettiği hakkında hiçbir fikrinin olmaması halinde, çevresindeki insanların ne hissettiğini anlaması da zor olacaktır. Bunun için karşısındakinin ne hissettiğini anlayabilmek ses tonu, mimikler, jestler, yüz ifadesi ve benzer sözsüz ifade biçimlerini iyi algılamaktan geçer. Empatik olmak, bir başkasının dünyasına girip, onu yargılamadan anlayabilme becerisi gösterebilmektir. Empati sürecinde, empati kurulan kişi, kendisini daha rahatlamış ve derindeki duygularının, algısının, olaylara yüklediği anlamları daha özgürce ifade etmiş olur.

Empati kurulan birey empati sürecinde dört aşama geçirdiğini ifade eder:

1. Birey duygularını fark eder ve anlar,
2. İletişim kurar,
3. Birey dinlendiğini ve anlaşıldığını hisseder,
4. Birey kendini ifade eder.

Sporcuların dünyasında empati ayrıca önem arz eder. Sporcununbütün yaşantısı, duyguları, değerlendirme biçimleri, motivasyonlarına onun gözünden bakabilir. Daha sonra sporcunun verimliliğine katkıda bulunmak sporcuyla kurulan empatiye bağlıdır. Yani içsel bakış açısı geliştirebilir. Empatinin bilişsel ve duyuşsal yönleri vardır. Bilişsel yönü, kişinin karşısındakinin düşüncelerini, duyuşsal yönü ise duygularını anlamaktır. Antrenör için daha önemli olan duyuşsal yöndür. Eşduyum olarak da ifade edilen empati sırasında, antrenör ve sporcu duygusal bakımdan hissettiklerini birbirlerini yansıtırlar ve duygu alış-verişinde bulunurlar.

Üstün Dökmen (1988) üç temel empati basamağı olduğunu aktarır. Bu basamakların her biri kendi içerisinde “düşünce”ve “duygu” olmak üzere iki alt basamaktan oluşur.

1. Onlar Basamağı: Onlar basamağında tepki veren kişi karşısındaki kişinin kendisine anlattığı problem üzerine düşünmez. Problem sahibinin düşüncesi ile temelde ilgilenmez. Probleme ilişkin olarak kendi düşünce ve duygularından dabahsetmez. Fakat, probleme ilişkin verdiği geri bildirim, o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların yaklaşımlarını içerir; yani, genelleme yapar veya atasözlerini kullanır.
2. Ben Basamağı: tepki veren kişinin benmerkezci olması bu basamaktadır. Problemi anlatan kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaz eleştirir. Probleme tamamen kendi deneyimleri üzerinden yaklaşır ve kendindenbahsetmeye başlar.
3. Sen Basamağı: Sen basamağında tepki veren kişi ise kendisine sorunu ileten kişinin yerine kendini koyar, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar.

Lider grup içerisindeki bireylerin sadece düşüncelerine seslenmez, duygularına da seslenir. Performansın çoğalmasında bu seslenişin etkisi büyüktür. İnsanların duyguları coşku düzeyine itilirse performans çoğalır; kin ve kaygı gibi duygulara yönlendirilirse dengeler bozulabilir. Empati ile bireyin öznel dünyasında yaşadıklarının ve hissettiklerinin, başka birisi tarafından ifade edilmesi sonucunda birey, problemlerinin temel kaynağını ve çözüm yollarını görmeye başlar. Etkili problem çözme becerileri kazanan ve uygulayan bir kişide benlik duygusunun geliştiği ve güçlendiği gözlenir. Bu durum, bireyin uyum yeteneğinde bireyin, yaşamda gerçekleştirmek istedikleri doğrultusunda motivasyonu artar ve başarılı olmasını yolu açılmış olur.

Empati, liderliğin önemli bir bileşenidir. Takım çalışmalarında kişilerin duyguları çok önemlidir. Takımdaki bireylerin duyguları birbirinden çok farklı olabilir. Ve takım içerisinde gruplaşmalar bireyler arasında çekişmeye ve rekabete neden olabilir. Bu noktada liderin görevi hem bireyleri teker teker anlamaya çalışmak hem de bir birliktelik yaratacak takım ruhunu oluşturabilmektir. Takım lideri bu yüzden herkesin görüşünü saygıyla dinleyebilmeli ve anlayabilmelidir. İnsanlara duygu ve düşüncelerinin onun için ne kadar önemli olduğu hissettirebilmeli, duygu ve düşüncelerini paylaşmalarının yolunu açabilmelidir. Lider ayrıca kendisi hakkında yapılan eleştirilere de açık olabilmelidir ki bireyler birey kendi hissettiklerini tüm ayrıntılarıyla lidere ifade edebilsin.

Takım ve lider arasındaki etkileşim ve iletişim çok önemli önemlidir. Liderin takım duygularına hakim olması gerekir. Çünkü başarı takım olabilmekten geçer. Takımdaki bireyler ne kadar kendilerini rahat hissederlerse ve kendilerine ne kadar değer verildiğini bilirlerse yüksek performans elde edilmesi mümkün olur. Liderin empati yeteneği bu yüzden kilit noktada durmaktadır.

#### **4.4.3. Liderlik Kavramına Felsefi Açıdan Bakış**

Bir kişinin, bir toplumun, bir grubun değerleri davranışları yönlendiren referansa kavramlar olarak tarif edilir. Sporda liderlik felsefesi; antrenörün davranışlarını, hareketlerini ve karar verme yetisini etkileyen değerlerin ve inançların bütünüdür.

Bir antrenörün hayat içerisindeki kendi konumu ve deneyimleri görme biçimi, sporcusunu yaptığı sporla nasıl ilişki kurduğunu ve neyi başarmak istediği ile ilintilidir. Tüm bunlar antrenörün felsefesini belirler. Örneğin başarı, deneyim, hatalardan ders alma, oyuncularla kurulan ilişki, oyunu düşünme biçimi antrenörün felsefesi üzerinden şekillenir. Oyuncuların oyunu oynarken nasıl kararlar verecekleri, inisiyatif kullanıp kullanamayacakları antrenörün felsefesinin iyi anlaşılmasının bir sonucudur. Böyle bir yaklaşımda, rekabet, işbirliği ve dayanışmanın onlar için ne ifade ettiği önemli hale gelir. Oyunda başarı sadece skorla ölçülen bir ölçüt olmaktan çıkar. Kazanmak hala hedeftir; fakat adil oynama, sportmenlik ve etik gibi konular da önem kazanır. Ortak mükemmeliyetçilik anlayışının hakim olması, oyuncular esinlenmek zorundadır ve performanslarını en iyi şekilde kullanarak mükemmele ulaşmada birbirlerini motive etmelerini sağlar. Bu da, sporda tatmin duygusunun yaşanmasına, diğerkâmlığa ve oyun içindeki sporcuların uyumuna neden olur (Türksoy, 2010: 20-24).

### **4.5. LİDERLİK TİPLERİ VE FONKSİYONLARI**

#### **4.5.1. Liderlik Tipleri**

Her koşulda hangi liderlik tipinin her zaman başarılı olacağını söylemek mümkün değildir. Hatta belirli koşullarda başarılı olan bir liderin başka koşullarda da mutlaka başarılı ve iyi bir lider olacağını iddia etmek güçtür. Liderlik tarzı

tartışmalarında, her liderlik davranış tipinin kendine göre avantajlı ve dezavantajlı tarafları konu edilmiştir. (Okakın ve Tınaz, 1997).

#### 4.5.1.1. Otokratik Lider Davranışı

Grubun amaç ve politikalarını tespit eden, hangi işin nasıl yapılacağını belirleyen grup içinde kişisel bir tutum takınan kişiler otoriter liderin davranış biçimleri olarak açıklanır (Baysal vd. 1989: 107). Bilimsel araştırmalara bakıldığında otokratik liderliğin grup istikrarı, etkinliği, takım ruhu, sporcuların hoşnut ve mutlu olması üzerinde olumsuz etkileri olduğu görülmektedir.

Otokratik liderler, disiplinli ve insana değil elde ettikleri sonuca önem veren liderlerdir.(Türksoy, 2010: 28). Otokratik liderlikte, lidere yakın olma isteği ve yetkinsizlik göze çarpar. Bu yüzden liderin olmadığı durumda grup etkinliği zayıflar.

Bu tip liderliğin yararı açısından bakıldığında, tüm otokratik ve bürokratik toplumlarda yetişmiş ve eğitim görmüş grup üyelerinin bekleyişlerine uygun görülüyor olmasıdır. Geleneksel toplumlarda, genellikle büyüğe karşı saygı, kararı hep büyükten bekleme alışkanlıklarıyla yetişen oyuncular liderden de otoritesini kullanmasını ve kararları tıpkı bir baba gibi vermesini beklerler. Bu durum onlarda güven ve tatmin duygusu uyandırır. Ayrıca otokratik liderlerin ikinci yararı da, kendilerini tam yetkili oldukları zaman daha etkili ve rahat hissetmeleridir. Çünkü bağımsız hareket edebilme inanç ve güvenine sahip olmak lider için güdüleyici bir ödül niteliği taşır. Otokratik liderliğin diğer bir yararı ise liderin karar sürecini hızlandırmasıdır. Bu şekilde, tek bir kişinin kararı hızlıca müdahale etme şansını güçlendirir.

Otokratik liderliğin sakıncalarına baktığımızda, liderin aşırı ölçüde bencil davranması ve grup üyelerinin istek ve duygularını hiç dikkate almamasıdır. Bu durum, grup üyelerinde iş görme arzusunda düşme ve duygusal açıdan tatminsizlik yaratabilir. Otoriteye karşı nefret ve öfke duyguları motivasyonda düşüşe, grup içinde çatışmalara ve anlaşmazlıklara neden olabilir. Bu süreç liderin otoritesinin zayıflamasına neden olabilir. Bu tarz bir liderlik davranışı ayrıca bilgiye, ileriye dönük vizyon bilgisine sadece liderin vakıf olmasından, grup içinde farklı fikirlerin ve duyguların ifade edilmesine engel olur. Yaratıcılık azalır. Tek tip bakış açısı, liderin gerçeklik algısı ile sınırlanır. Bu şekilde, oyuncuların da yaratıcılıklarının önü kesilir. Örgütsel olarak yenilik faaliyetlerine de ket vurulmuş olur.

#### 4.5.1.2. Demokratik Lider Davranış Tipi

Demokratik liderlikte temel alınan husus, katılımcıların karara katılmasına izin vermek ve böylece örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde işbirliği yapmalarını sağlamak sağlamaktır. Bu tarz liderlikte, katılımcıların katılımlarıyla üretkenliğin arttırılacağına inanılmaktadır.

Demokratik liderlikte, bilgi liderin tekelinde değildir. Karar sürecinde yapılacak işlerde grup üyelerinin fikirlerine önem verilir. Grup faaliyetlerinin planlanması, denetimi ve yönetiminde grup üyeleri söz sahibidir. Grubun amacı, planı ve politikaları, iş bölümü yapılması grup üyeleri ve liderlerle beraber belirlenir.

Liderler ve grup üyeleri arasında yakın bir ilişki vardır. Lider serbest tartışmalarla grup üyelerinin fikirlerini dinler. Liderin görevi rehber ve hakem olarak kararların oluşturulmasına yardımcı olmaktır. Lider grup faaliyetlerinde grup üyesi gibi davranır. Bireysel eğilimlere, beklenti ve yeteneklere önem verir. Sorumlulukları dağıtır ve yaymaya çalışır. Demokratik liderlikte grup içindeki ayrıcalık ve statü farklılıkları engellenmeye çalışılır. Grup üyeleri liderle yakın ilişki kurdukları gibi birbirleriyle de benzer ilişkiler kurmaya teşvik edilirler. Bu durumda liderin geçici olarak yokluğu, grup içinde bir kopmaya veya dağılmaya neden olmaz.

Demokratik liderlik davranışı, oyunculara da çözüme yönelik sorumluluk alma ve önerilerde bulunma ihtiyacı geliştirir. Bu yolla yaratıcılık motivasyonu da artar. Grup içinde daha sağlıklı kararlar alınmasının yolu açılır. Sorumluluk alan grup üyelerinde iş tatmini artar. Beraber iş görme arzusu grup içinde çatışmaların azalmasına ve ortak amaca yönelik çalışma eğilimine ve takım ruhunun oluşmasına katkıda bulunur.

Yapılan araştırmalara bakıldığında, demokratik liderlerin diğer liderlik tarzlarında daha fazla sevildiği görülmüştür. Bu gruplarda grup merkezli, daha çok arkadaşça bir ortamın geliştiğini söylemek mümkündür (Arkonaç, 1993: 176).

Demokratik liderliğin en temel sıkıntısı, karar verme süreçlerinin uzun sürmesidir. Acil durumlarda karar alınması gerektiğinde bu liderlik tarzı zafiyet gösterir. Ayrıca, grup çok büyük olduğunda karar verme süreçlerinin uzaması masrafların artmasına ve karar etkinliğinin azalmasına neden olmaktadır.



### 4.5.1.3. Liberal Lider Davranış Tipi

Liberal lider tipi, çalışanlara, takipçilere veya grup üyelerine sınırsız özgürlük verir. Etkin bir lider yoktur, liderin varlığı veya yokluğu belli olmaz. Lider astlarını kendi haline bırakır. Astlarıyla bir anlaşma yapmaz. Bu özellikle liderlik vasfı taşımayan yöneticilerde görülür. Bu tarz bir anlayışta lider karar almaktan çekinir.

Liberal liderliğe (serbest bırakıcı) dair araştırmalar otokratik ve demokratik liderlik araştırmalarından sonra yapılmıştır. Lideri izleyenler görevlerini istedikleri gibi yaparlar ve izleyenler görece özerktir. Lider bir danışman gibi hareket eder. İzleyenler işlerine ilişkin kararlar alırlar ve bir sorunun çözülmesinde yetersiz kaldıklarında liderle görüşürler. Liderin izleyiciler üzerinde denetimi azdır.

Liberal liderlik, grup üyelerinin daha fazla sorumluluk alması ve deneyim sahibi olmaları nedeniyle bireysel gelişim ve yaratıcılıklarının artmasına neden olabilir. Grup üyeleri kendilerini yetiştirerek sorunlara en iyi çareyi bulmaya çalışırlar. Yeni fikirleri test ederler ve grup içinde çözüme yönelik işbirliği geliştirirler. Katılımcıların bağımsızlığının artması ve kendilerini rahat hissetmeleri bağlamında bu yaklaşımın yararlarından bahsedilebilir ama liderin yarattığı otorite boşluğu grubu ortak amaçlar için toplamak ve belirli hedeflere yönlendirmek anlamında olumsuz sonuçlar doğurabilir. Grup içinde çatışmaların çıkması ve bu çatışmaların önlenmesinde liderin pasifliği ortak amaca ulaşılmasına engel olur. Bireyler kendi başarılarını öncelikli tutacakları için grup başarısında görülme ihtimali düşer.

Liderlik davranış biçimlerinin hepsinin kendine göre uygulanabileceği çeşitli koşullar vardır. Bu üç liderlik davranışının ortaya çıkmasında durumsal etmenlerin rolü büyüktür. Grup üyelerinin kişilikleri, kültür yapıları, iş deneyimleri, ortam şartlarının belirli olması ya da belirsizliği, işin aciliyeti gibi konular liderlik biçimini etkiler (Türksoy, 2010: 31).

### 4.5.1.4. Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tipi

İlk kullanılmaya başlandığında her ne kadar dönüşümcü ve etkileşimci liderlik kavramları karşıt kavramlarmış gibi kullanılsa da, daha sonra iki kavramın yer aldığı bir liderlik tarzı olarak kabul görmüştür.

Dönüştürücü liderlik, liderin izleyicilerin motivasyonlarını yükselttiği ve organizasyona bağlılıklarının geliştirildiği bir süreç olarak betimlenmiştir. Etkileşimci liderlik ise liderin izleyicisinin belirli bir davranışını ödüllendirdiği bir durumdaki liderle izleyicisi arasındaki değişim ve etkileşim üzerine odaklanılmıştır.

Dönüştürücü liderlikte, lider izleyenleri ortak amaca erişmede dönüştürme eğilimindedir. Etkileşimci liderlikte ise, lider ve ast arasındaki ilişki önemli olup karşılıklı etkileşim vardır. İzleyenlerin veya astların desteğine karşılık istekleri önemsenir. Dönüşümcü lider sonuca odaklanır ve astları bilinçlendirirler (Bass, 1990: 19-31).

Bass'ın (1990)'ın teorisine göre, dönüştürücü lider merkeze grubun kendisine duyduğu bağlılığı koyar. İzleyiciler kendilerini liderle bir görürler, rol model olarak alırlar, onunla güven ilişkisi kurarlar, taklit ederler ve saygı duyarlar. Grup üyelerinin bireysel çıkar gütmesi bencil arzuların tatmin edilmesinden ziyade yaptıkları işin araçları ve amaçlarının önemi konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Tichy ve Devenna (1986) dönüştürücü liderlerin öncelikle yapı içindeki ne gibi bir değişiklik yapılması gerektiğini saptarlar, sonra bu değişikliğin geçiş dönemini yönetirler, en son yeni gelen sistemin kurumsallaşmasına çalışırlar. Bu anlamda bu liderler, değişimin öncüsü, cesaretli, önsüzeli, kendine güveni tam, karmaşıklık ve belirsizlikle mücadele edebilen insanlardır.

Diğer yandan etkileşimci liderler geleneksel değerleri benimserler. Yöneticilikle çok benzeş tarafları vardır. Dönüşümcü liderler ise örgütün geçmişinden çok bugünü ve geleceği ile ilgilidirler. Değişen koşullarda yeni rekabet biçimleri geliştirmek değişime ayak uydurmak daha önemlidir (Türksoy, 2010: 33-34).

Sporda bu liderlik tarzlarına bakıldığında özellikle dönüşümcü antrenörlerin sporcuların gözünde daha karizmatik göründüklerini, her sporcu ile ayrı ayrı ilgilenerik onları değişim ve amaç yönünde cesaretlendirdiklerini söylemek mümkündür. Türksoy'a (2010) göre, dönüştürme ve entelektüel liderlik rollerini yerine getirebilen antrenör, takım gücünü, elde edilen fırsatları ve avantajları öngörülü bir biçimde idrak eden, takım zayıf yanlarını ve riskleri gören ve ifade eden bir liderdir.

#### 4.5.1.5. Vizyoner Liderlik Tipi

Yüksek hayal gücüyle gerçekçi tahmin ve kurguların hakim olduğu bakış açısına vizyon denir. Vizyon son dönem kurumsallaşma çabasındaki şirketler, işletmeler ve kurumlar için yönlendirici unsur haline gelmektedir. İşletme içi iletişim ve haberleşme kanalları, birimler arası birliktelik ve ortak amaç üzerinden vizyon belirlenmesi rekabet ve değişen koşullarda hareket olanağı sağlanmasını ve yeni adımlar atılmasını teşvik etmektedir. Kısaca geleceğe dair resmin çizilmesi ve bu yönde çalışılması hedeflenir. Vizyoner lider bu resmin çizilmesinde ve gerçekçi verilerin hazırlanarak doğru analizlerin yapılmasında rol oynar. Problemlerin ortadan kaldırılması için önerilerde bulunarak fırsatları değerlendiren yeni fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Bunu yaparken insanları deney ve yenilik tasavvur etmekte ve hesaplı riskler almakta teşvik eder. Coşkuyla ve verimle çalışmayı öncelediği için insanlara devamlı olarak görevlerinin daha büyük hedeflerini hatırlatır ve her gün yapılan olağan işlere anlam katar.

#### 4.5.1.6. Karizmatik Liderlik Tipi

Eski Yunancada karizma “ilahi ilham” anlamına gelir. Karizma ve liderlik meselesi bir kişilik özelliği sosyal bilimlerde araştırma konusu haline gelmiştir. Çünkü ilahi bir lütuf veya ilahi bir hediye anlamı taşır. Weber’e göre, karizmatik liderlerin hareketleri ilham verici, heyecanlandırıcı ve sıradışı coşkulu olduğu için topluluğun duygularını tetiklemektedir.

Weber’in karizmatik liderlikle ilgili görüşlerini özetlemek gerekirse, öncelikle karizmatik lider olağanüstü ilahi hediyeler veya lütuflarla donatılmıştır. Karizmatik liderlerin çıkışı bir toplumsal krizin ortaya çıkması gerektirir. Lider bu krize radikal çözümler öneren kişidir. Ona bahşedilen lütuf sayesinde izleyicilerin sadakatini sağlar. Getirdiği çözümlerin başarı kazanması izleyicilerin sadakatini artırır (Türksoy, 2010: 37).

Karizmatik özellikler ile dönüşümcü liderliğin benzeşen kimi önemli özellikleri vardır. Bunlar, ikna edicilik, içtenlik, vizyonerlik, karşılıklı iletişim ve sinerji gibi özelliklerdir. Karizmatik liderlik dönüşümcü liderliğe göre daha ön planda ve önemli

görünse de aslında özellikle iş dünyasında dönüşümcü liderliğin daha tercih edilen bir liderlik tarzı olduğunu söylemek mümkündür.

Türksoy (2010: 39) karizmatik liderliğin özelliklerini şu şekilde özetlemektedir:

- Güçlü inanç, özgüven ve izleyiciler arasında düşük çatışma sağlama,
- Yüksek performans ve motivasyon sergileme,
- Güçlendirme duygusu yerleştirme
- Karmaşık fikirleri basit mesajlara indirgeme
- Metaforlar ve hikayeleri kullanarak iletişim kurma,
- Riski bir fırsata dönüştürme ve risk üzerinden bir yönetim anlayışı geliştirme
- Statüye karşı olma
- Empati yeteneğine sahip olma
- Teşvikkar ve mücadeleci olma
- Rehber ve ilham verici olma
- Vizyon sahibi olma
- Özel bir kültüre sahip olma
- Olağanüstü sorulara olağanüstü çözümler üretme (Baltaş, 2000: 32)

Bir antrenörün karizmatik olması tek başına başarıyı sağlamaz. İlk başta sporcunun takımında yer alması açısından önem teşkil eder fakat antrenörün sporcularla kurduğu ilişkideki hassasiyeti ve önceliği sporcunun potansiyelinde daha etkilidir. Bir bütün olarak takımın ihtiyaçlarını belirlemek ve bu şekilde hareket etmek yeterli olmayacaktır. Antrenörün düzenli olarak sporcuları takip etmesi ve geri bildirimler alması durumunda takım olmak anlamlı hale gelecektir (Meyer, 1996: 9).

#### **4.5.1.7. Stratejik Liderlik Tipi**

Kelime anlamı olarak izlem anlamına gelen strateji, beklenmeyen değişiklikleri önceden kontrol altına alan bir yöntem aracıdır. Stratejik liderlik, belli bir strateji çerçevesinde hiç beklenmeyen durumlara karşı taktiklerin uygulandığı, bu değişimlere karşı geçiş esnekliği sağlayarak geçiş sürecine uyumu kolaylaştırmak ve süreci güçlendirmektir.

Stratejik liderliğin en önemli üç sorusu şunlardır: Ne oluyor? Ne olmuyor? Eylemi nasıl etkileyebilirim? (Türksoy, 2010: 40)

Değişimlerle başa çıkabilmek ve uygun analiz ve değerlendirmeleri yaparak yol haritası çizebilmek günümüzün hıza dayalı sistemlerinde kaçınılmazdır. Etkin bir stratejik liderlik için alınan kararların astların, üstlerin, çevrenin ve paydaşların geri bildirimleri ile değerlendirilmesi çok önemlidir.

Stratejik liderlik için izlenecek yol şu şekildedir:

- Hareket tarzını yeniden belirlemek
- Amaçlarını ortaya koymak,
- Öncelikleri saptamak,
- Kilit personeli oluşturmak,
- Değişime uyum sağlanması için zaman tanımak,
- Harekete geçmek,
- Sorunları beklemek,
- Her zaman başarıyı hedeflemek,
- Planını her gün gözden geçirmek (akt. Türksoy, 2010: 41; Maxwell, 2004).

#### 4.5.2. Liderlik Fonksiyonları

Liderlerin hareket alanlarının belirleyicileri grup içi dinamizm ve çeşitlilik, grubun niteliği ve çeşitli durumlardır. Yaş aralığı, cinsiyet, hedefler, etkinlik türü, grup yapısı gibi tüm durumsal özellikler değişimi sağlayan faktörlerdir. Liderler süreci yönetirken tüm bu faktörleri göz önüne alarak müdahale alanları geliştirip çeşitli işlevler üstlenirler.

1. Uygulama ve Faaliyet: Liderler ortak hedeflere yönelik işlerin yapılmasını sağlamak durumundadırlar. Lider grubun her faaliyetini kontrol eder. Yapılması gereken işleri organize eder ve grup üyelerine bu işleri yapmaları için sorumluluk verir. Bu yüzden grup üyelerinin sorumluluk duygularının gelişmesine yardımcı olur.
2. Amaçların Belirlenmesi: Ortak amaçların hem belirlenmesi hem de herkesçe kabul görmesi grubun birlikteliği açısından önemlidir. Liderin otorite olması

kimi zaman bu ortak hedefi belirlemesi bakımından elzem bir müdahale alanıdır ve lider otorite olarak işlev görebilir.

3. Planlama: Vizyon sahibi lider grubun amaçlarına ulaşmasında izlenecek yolu planlar. Lider planı bütünüyle bilir ve bütün risk ve engelleri kapsayacak şekilde tasarlar. Grup üyeleri planı bütünlüklü olarak bilmeseler bile hedefe ulaşmada üzerlerine düşen rolü ve sorumlulukları yerine getirmeye gayret ederler.
4. Koordinatörlük: Lider, grubun ortak hedefleri doğrultusunda ilgili tüm birimlerin birbirleriyle uyum içinde çalışmasını sağlar. Doğru kişilerin bir araya gelmeleri ve doğru görev dağılımının yapılması liderin takım içinde önemli işlemlerinden biridir.
5. Denetim: Liderin kontrol fonksiyonu sürecin takip edilmesi anlamında büyük avantaj sağlar. Lider bu süreci tek başına yönetmez, tüm personelin denetimci olması, iç denetimin grup içinde sürdürülmesi de gerekmektedir. Kişisel gözlemler göz ardı edilmeden bu süreçte motivasyonun üst düzeyde tutulması diğer kilit noktalardan biridir.
6. Ödül-Ceza İşlevi: Ödül ceza sistemi liderin otoritesini de pekiştiren ama grup içi adaleti de sağlayan bir işlevdir. Antrenör uygun metotla, doğru zaman ve ortamda ceza- ödül sistemini uyguladığı müddettece bundan verim alabilecektir. Stevenson ve Synder 1960'ta yaptıkları çalışmada ödülü takip eden ceza durumlarında grup üyesinde performans artışı olduğunu fakat ceza sonrası özendiirici cesaretlendirici hiçbir çaba olmaması durumunda ise performansın düştüğünü ortaya koymuşlardır (Koruç, 1992, akt. Türksoy, 2010: 42).
7. Grup Temsilciliği: Lider grubun temsilcisi olarak hem her türlü iletişim kanallanin kurulması hem de sözcülüğünü yapar. Bu şekilde dış çevrelerle iletişimde de rol üstlenmiş olur. Grubun dışarıya karşı verdiği izlenim ve intibanın vesilesiyle grup hakkında olumlu olumsuz yargıların oluşmasında etkilidir.
8. Hakemlik Rolü: Lider grup içi çatışmalarda, çatışmanın giderilmesine yönelik hamlelerde bulunur. Bu noktada tarafsız bir hakem olarak hareket etmelidir. Aracılık eder, durumu analiz eder ve kararlar alır (Şimşek vd. 2001: 177).
9. Rol Model Olma: Lider grup içinde örnek görülen kişidir. Her türlü davranışları grup içinde dikkate alınır. Fikirlerini sunma biçimleri, konuşma tarzları,

giyimleri, çeşitli alışkanlıkları konusuna dikkat etmek durumundadırlar. Söyledikleri ve yapıp ettikleri arasında bir tutarsızlık olmaması onların model alınmalarında önemlidir. Özgüvenli bir tavır sergilemeleri ve başarısızlıktan korkmamaları grup üyelerinin de benzer bir davranış geliştirmelerine yardımcı olur (Atlıoğlu ve Şahin, 2002: 36).

10. **Uzman Olarak Lider:** Liderden grubun hedeflerini gerçekleştirirken ihtiyaç duyulan teknik bilgi ve yeteneğe dair en yüksek uzmanlığa sahip olması beklenir. Bu bilgi ve yetenek, liderin otoritesinin sağlayan etkenlerden biridir. Lider grubun amaçlarına ilişkin bilgi kaynağıdır. Gerekli stratejileri saptar, ona uygun literatür tarar, konu hakkında uzmanlık geliştirir.

## 4.6. LİDERLİK TEORİLERİ

Tarihsel sürece bakıldığında liderlikte üç dönemin etkisine rastlamak mümkündür:

- Özellik ve Kişilik Teorileri Dönemi
- Davranış Teorileri Dönemi
- Durumsallık Teorileri Dönemi
- Yeni Yaklaşımlar

21. yüzyıl ile birlikte hız, rekabet ve ekonomik alandaki değişikliklerle liderlik teorilerine dair değişimlerin de ön plana çıktığını görmekteyiz.

### 4.6.1. Kişilik ve Özellikler Teorisi

Liderin doğuştan gelen özelliklerine bakılarak lider figürünün oluşturulmaya çalışıldığı yaklaşımdır. ‘Kahraman’ ve ‘Büyük Adam’ teori ve yaklaşımlarından etkilenilerek bu liderlerin özelliklerine odaklanılmıştır. Bu yaklaşıma göre bazı bireylerin kişisel nitelikleri ve kabiliyetleri onların liderlik etme vasıflarının temel nedenidir. Liderler diğer grup üyelerinden farklıdırlar ve vasıflarıyla diğerlerine önderlik ederler. Onlar lider olarak doğarlar, sonradan lider haline gelemeyiz. Liderlik tarzını açıklamak için bu tip insanların ortak özellik veya diğerlerinden ayrılan özelliklerini ortaya çıkarmak gerekir. Lider hem fiziksel hem de kişisel özellikleri nedeniyle grupta liderdir (Türksoy, 2010: 46).

Özellikler kuramı sadece lidere odaklanması ve diğer faktörleri göz ardı etmesi sebebiyle eleştirilmiştir. Söz gelimi, lideri izleyenlerin ihtiyaçları ve lidere dair algıları, koşulların liderin başarısındaki etkisi, liderin izleyenlerle kurduğu ilişki gibi birçok faktör pratiği açıklamakta yetersiz kalmıştır. Ayrıca net bir şekilde lider olma vasıflarını genel bir şekilde ortaya koyamamıştır. Araştırmacılar eğer liderlik özellikleri tanımlanıp ölçülebilirse, başarılı ve başarısız lider arasındaki farkın ortaya çıkabileceği varsayımından yola çıkmışlardır (Hersey vd., 1998).

İzleyicilere göre daha üstün niteliklere sahip olduğu varsayılan liderin hangi bakımlardan üstün olduğuna ilişkin araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda liderlerin üç özellik temel alınarak araştırma yapılmıştır.

- **Fiziksel Faktörler:** Boy, kilo, fiziki uygunluk ve yaş gibi faktörler
- **Yetenek Özellikleri:** Zeka, konuşma akıcılığı, eğitim, bilgi düzeyi
- **Kişisel Özellikler:** Tutuculuk, içe dönüklük, dışa açıklık, kişisel uyum, kendine güven, ilişkilerde hassasiyet gösterebilme, duygusallık gibi (Bryman, 1992).

Resmi ve hiyerarşik yapıdaki kurumlar üzerinden yapılan araştırmalarda, liderler ve izleyenler arasındaki farklara odaklanılmıştır. Genel olarak, resmi örgütlerde yapılan bazı çalışmalarda, kişisel özelliklerin liderin başarısını garanti etmediği ve bazı durumlarda kişisel özellikler bakımından izleyicilerle lider arasında pek bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bazı durumlarda ‘üstün’ niteliklere sahip olan liderler başarı gösteremezken, bazı örgüt üyelerinin de daha üstün özelliklere sahip oldukları halde izleyici olarak kalıp, liderlik yapmadıkları tespit edilmiştir (Çalışkan ve Göral, 2015: 26).

Çalışkan ve Göral (2015: 27) yapılan bazı araştırmalarda varılan şu sonuca dikkat çekmişlerdir: Liderin izleyicilerden daha zeki olduğunda dair bulgular elde edilmiş fakat bu aradaki zeka farkının çok fazla değildir. Liderlik vasıflarından zeki olmanın istenen bir özelliklik olmasına rağmen, zeka üstünlüğü liderlik için tek başına yeterli değildir. Ayrıca fiziksel kimi özelliklerin de liderin başarısı ile doğrudan bir ilişkisine rastlanılmamıştır. Çoğu zaman bir liderde görülen özellik diğerlerinde görülmemiş ya da izleyicilerde de liderin sahip olduğu özellikler bulunmuştur. Tüm bu açıklanamayan durumlar sebebiyle teori yetersiz bulunmuştur.



Özellikler yaklaşımı sporcu ve antrenörler üzerinden düşünüldüğünde antrenörlerin sporcuların farklı özelliklere sahip olması, hem fiziksel hem de kişilik bakımından olağandır. Eğer antrenör üstün nitelik ve yeteneklere sahip biri olarak davranıyorsa, sporcuların antrenöre bakış açısı ve performansı farklı olacaktır (Çeyiz, 2007: 21).

Sonuç olarak, özellikler teorisi yetersiz kalınca araştırmacılar grup yapısı ve işleyişine odaklanmışlardır. Grup üyelerinin özellikleri ve liderin nasıl davrandığına ilişkin tespitlerde bulunarak yeni bir yaklaşım geliştirmeye çalışmışlardır (Çalışkan ve Göral, 2015: 27).

#### **4.6.2. Davranışsal Liderlik Teorileri**

Davranışsal liderlik yaklaşımında, liderleri temel olarak başarılı yapan etmenlerin liderlik özelliklerinden çok onların liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğu varsayılmıştır. Liderlerin astları ile nasıl iletişimi, haberleşme şekli, yetkilerini devredip devretmemesi, planlama ve denetleme şekli, hedefleri belirleme gibi davranışlar liderin nasıl bir yaklaşım geliştirdiğinin işaretlerini verir. Bu teori ile birlikte, tek başına lider ve özellikleri değil, grup üyeleri de dikkate alınmıştır. (Koçel, 1993), (Çalışkan ve Göral, 2015: 27). Bu yaklaşımda, araştırmacılar etkili bir liderin etkin olmayan bir liderden farklı olan davranışsal özelliklerini neler olabileceğini tahmin etmeye çalışmışlardır. Bu noktada da, etkin lider davranışlarının tüm durumlarda aynı olacağını varsaymışlardır (Özkalp, 1996).

1940'lı yılların sonlarından itibaren başlayan davranışsal araştırmalar, 1960'lı yılların ortasından itibaren tam olarak şekillenmiş olup, günümüzde de etkinliklerini korumaktadırlar (Çalışkan ve Göral, 2015: 27). Yaklaşımda, etkin liderlik için liderlerin izleyeceği iki yol vardır. Bunlardan biri, başarı için grup üyelerinin katılımına başvurmak gerektiğinin bilincinde olması ve katılımı sağlamasıdır. Diğerisi ise, grup üyelerinin bireysel hedefleri ile grup hedeflerinin uyumlu bir düzeye çıkarılmasıdır (Çalışkan ve Göral, 2015: 27).

Davranışsal liderlik yaklaşımı ile ilgili yapılmış araştırmalar aşağıdaki gibidir:

#### 4.6.2.1. Iowa Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

1939 yılında Iowa Üniversitesinde Kurt Lewin yönetiminde, R. Lippitt ve R. K. White tarafından yapılan liderlik stillerine yönelik çalışmada, araştırmacılar on yaşındaki erkek çocuklarını dört gruba ayırmış, okul sonrası hobi çalışmaları sırasında çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Her grup aşağı yukarı beş çocuktan oluşturulmuştur. Gruplara liderlik etmek dört yetişkin otokratik, demokratik ve liberal liderlik stillerine uygun olarak davranmış ve bunlar altı haftada bir olacak şekilde bütün gruplara liderlik yapmışlardır.

Otokratik lider yapılacak işleri bütün ayrıntılarıyla belirlemiş, kullanılacak teknikler ve çalışma aşamaları konusunda çocukları bilgilendirmiştir. Demokratik lider, yapılacak işleri gruba tartışarak belirlemiş, grubun motivasyonuna uğraşmış, eleştiri ve övgülere karşı yansız davranmaya çalışmıştır. Liberal lider ise, grubu tamamiyle serbest bırakmış ve gruba çok az katılım göstermiştir.

Araştırmaların sonucunda, yirmi çocuğu ondokuzu otokratik lider yerine demokratik lideri, on durumdan yedisinde otokratik lider yerine liberal lideri tercih etmişlerdir. Araştırmacılar iş performansının otokratik ortamda, demokratik ortamdan daha fazla olduğunu, fakat uzun dönemde demokratik ortam veriminin otokratik ortam verimine yaklaştığını belirlemişlerdir.

Iowa Üniversitesi'nde liderlik stilleri üzerine yapılan bu araştırma ilk çalışmalardan biridir. Modern davranış bilimleri açısından bu çalışma kabul görmemiştir. Çalışmanın hobi yapan çocukları kapsıyor olması ve bu yaklaşımın örgütlerde çalışan yetişkin bireyler üzerinden bir tespitte bulunmuyor olması dolayısıyla desteklenmemiştir (Çalışkan ve Göral, 2015: 27-28).

#### 4.6.2.2. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Ohio State Üniversitesi çalışmaları 1945 yılında başlamış ve 1946-1956 yılları arasında uygulanmış ve sonuçlanmıştır. Psikolog, sosyolog ve ekonomistlerden oluşan bir grup bilim adamı, liderlik alanında yapılan çalışmaları ile davranışsal yaklaşımın gelişmesine katkıda bulunmuşlardır. Yüz elli sorudan oluşan Lider Davranışını Tanımlama Anketi (Leader Behaviour Description Questionnaire-LBDQ) değişik iş kollarında çalışan çok sayıda kişiyle yapılmıştır. Araştırmada, liderin zamanını bireysel

ve kişiler arası ilişkilerde nasıl kullandığı, sorumluluk ve otoriteye bağlı olarak nasıl davrandıklarını anlamaya yönelik sorular hazırlanmıştır. Sonuçlar faktör analizine tabi tutulmuş ve lider davranışının üç boyutu olduğu iddia edilmiştir (Çalışkan ve Göral, 2015: 27; Türksoy, 2010: 48).

- **Üyeliğin kabul edilmesi:** Lider davranışının grup üyelerinin onaylanmasını veya onaylanmamasında etkindir. İzleyici faktörü önemlidir.
- **Amaçlara ulaşma davranışı:** Lider amaçların belirlenmesinde rol oynar, grup üyeleri bu amaca ulaşılmasında kolaylaştırıcıdır.
- **Grup üyeleri arasında etkileşim sağlayan davranış:** Grup üyeleri arasındaki ilişkide lider herkesin memnun olacağı bir ortam sağlamaya çalışır ve grup üyeleri arasındaki çatışmasız etkileşimi sağlar.

Anket çalışması, daha kapsamlı olarak deniz, hava ve kara kuvvetlerindeki askesi ve sivil yöneticilere, işletmelerdeki ve eğitim kurumlarındaki yöneticilere, çeşitli sivil toplum kuruluşlarındaki yönetici pozisyonundaki örgüt üyelerine uygulandıktan sonra değerlendirilmiş ve iki önemli faktör üzerinde durulmuştur. Bunlar 'İzleyenleri Dikkate Alan Lider Davranışı' ile 'İşe Ağırlık Veren Lider Davranışı'dır (Hersey ve Kenneth, 1988).

- **İzleyicileri Dikkate Alan Davranış:** İzleyicilerle ilişkilerde samimi ve yakın bir ilişki biçimi tercih edilmiştir. Karşılıklı güvene dayalı bu ilişkide izleyenlerin fikirlerine ve dayanışmaya önem verilmiştir. Lider izleyenlerin iş tatmini üzerinde de durmuştur. (Zel (2001:101) çalışmada, liderin göz ardı edemeyeceği konuların izleyicilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenmek ve onların haklarını savunmak olduğunu belirtmiştir. Liderin izleyicileri dikkate alan davranışları arttıkça devamsızlık azalır, iş tatmini artar.
- **İşe Ağırlık Veren Lider Davranışı:** Lider daha çok görev yönelimlidir. Amaca ulaşmak için kaynakları verimli kullanmaya çalışır. Asıl önem verdiği planlamadır ve yetki ve sorumlulukları net bir şekilde belirler. Sıkı bir denetlemeye önem verir ve hataları hoş görmez.

Lider Davranışını Tanımlama Anketi'nin uygulanmasından sonra 1957 yılında Ohio State Üniversitesinden Halpin ve Winer yine aynı anket ile araştırma yapmışlar ve

araştırmalarının sonucunda lider davranışının dört boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar, kişiyi dikkate alma, inisiyatif, üretime yönelik davranış ve hassasiyettir. Özellikle izleyiciyi dikkate alan lider davranışı ve işe ağırlık veren lider davranışı tanımlamalarından sonra yapılan bazı araştırmalar (akt., Çalışkan ve Göral, 2015: 29) bu lider davranışları ile izleyicilerin iş doyumunu arasında ilişki olduğunu iddia etmişlerdir.

**Şekil 4.1:** Yapıyı Harekete Geçirme ve İzleyiciyi Dikkate Alan Davranış Boyutlarına Bağlı Olarak Gösterilen Dört İşlevsel Liderlik Biçimi



Kaynak: akt. Çalışkan ve Göral, 2015: 30.

Yapılan çalışmalar sonucunda, izleyicileri dikkate alan liderin başta olduğu grup üyelerinde diğer yaklaşıma maruz kalan grup üyelerine göre daha fazla iş tatmini görülmüştür. 3. Bölgedeki lider hem grubun başarmayı amaçladığı işe hem de grup üyelerine önem veren bir davranış yapısına sahiptir. 2. Bölgedeki lider grubun başarmaya çalıştığı işe önem veren ama grup üyelerine aynı önemi göstermeyen bir davranış biçimine sahiptir. 1. bölgedeki lider ne çalışana önem verir ne de işi öncelikli tutan bir davranış geliştirir. Son olarak 4. bölgedeki lider tipi, grubun başarmaya çalıştığı işe çok önem vermez ama çalışanlarla çok ilgilidir. Bu davranışlar baz alınarak Ohio araştırmalarından bazı genel sonuçlar elde edilmiştir.

Türksoy (2010: 48-49), Zel'den (2001:1003) aktardığı şekilde Ohio Üniversitesi'nin araştırma sonuçlarını şöyle özetlemiştir:

- Grup otoriter liderlik istiyor ve bekliyorsa en uygun hareket tarzı bu liderliği uygulamaktır.
- Grup daha az otoriter lider istiyorsa, liderin işe ağırlık veren davranışına tepki gösterecektir.
- Yapılan iş, çok detaylı planlanmışsa ve zaman kısıtlı ise, herkese ilgi göstermeye çalışan lider başarılı olamayacak, devamsızlık ve şikayetler artacaktır.
- İzleyicilerin liderle irtibatı az ise, liderlik tarzı otoriter olacaktır.
- Lider ile izleyiciler arasındaki ilişki çok yakınsa izleyiciler liderden yüksek anlayış bekleyeceklerdir.
- Liderin izleyicileri dikkate alan davranışları arttıkça devamsızlık azalacaktır.
- Liderin işe ağırlık veren davranışları ön plandaysa grup üyelerinin performansı artacaktır (Zel, 2001:103).

Ohio State Üniversitesi'nin bu araştırmaları sonrasında, hiçbir liderin tek başına bireyi önemseyen veya sadece iş-görev odaklı bir davranış sergilediğini iddia etmenin mümkün olmadığı iddia edilmiştir. İdeal olan davranış tarzının bu iki davranış tarzının dengeli olarak gösterilmesi olduğu ifade edilmiştir (Luthans, 2011). Bu araştırmalar liderlik davranışını, bu iki boyutla ele alan kapsamlı ilk çalışma olması sebebiyle önemlidir. Bunun yanında, yapılan araştırma uygulanan anketin güvenilir olmamasıyla eleştirilmiştir. Bunun nedeni olarak, bu anketin lider davranışını belirlemekten çok, sadece ankete cevap verenlerin liderlik ile ilgili algılarını ve liderlik konusuna karşı tutumlarını ortaya çıkardığını ileri sürülmüştür. Bu bakımdan araştırma sonuçlarıyla ilgili genel çıkarımlar yapmanın doğru olmayacağı iddia edilmiştir (Çalışkan ve Göral, 2015: 30).

#### 4.6.2.3. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Ohio State Üniversitesi'ndeki çalışmaların yapıldığı yıllarda, Michigan Üniversitesi de liderlik ile ilgili çalışmalar başlatmıştır. Üniversitenin Anket Araştırma Merkezi'nde etkili ve etkili olmayan liderlerin davranış biçimleri üzerinden bir çalışma başlatılmıştır. İlk önce lider davranışını iki gruba ayırmışlardır.

- **İş Gören Yönelimli (Employee Orientation) Lider Davranışı:** Kişiler arası ilişkilere önem veren, işgören ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıkları gözeten lider davranışdır.

- **Üretim Yönelimli (Production Orientation) Lider Davranışı:** İşgören yönelimli lider davranışının tam zıttıdır. İşin teknik veya göreve ilişkin yönlerine öncelik verirler. İşin sonucuyla veya verimiyle ilgilenirler. İşgörenleri bu sonucun bir aracı olarak görürler.

Michigan Üniversitesi'nde Prudential Sigorta şirketinin müdür ve büro katılımcılarını kapsayan bir çalışma başlattılar. 24 birimden müdür ve 419 büro çalışanı ile yapılan çalışmada bu liderlik tarzlarını gözlemlemeyi amaçlayarak örneklem grubunu yüksek verimli (high productivity) ve düşük verimli (low productivity) çalışan birimler olarak iki kategoriye ayırdılar (Luthans, 2011:418). Yaptıkları çalışmada düşük verimlilikte çalışan grubun lideri üretim yönelimli davranış sergilerken, yüksek verimlilikte katılımcıların lideri işgören yönelimli davranış tarzını benimsemişlerdir. Sonuçta Michigan araştırmacıları, bir liderin ne kadar işgören yönelimli bir davranış gösterirse, o kadar üretime yönelimli davranıştan uzaklaşmış olacağını iddia etmişlerdir. (Hatipoğlu, 1993: 55-56). Bu çalışma daha sonra daha çeşitli kurumları içerecek şekilde genişletilmiştir.

Davranışsal yaklaşımın iki önemli araştırması olan Ohio Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmaları bazı konularda eleştirilmiştir. Bunların başında, liderlik davranışlarının iki boyutlu olarak sınırlandırılması, evrensel olarak etkili olduğu kabul edilebileceği düşünülen bir liderlik tarzının önerilmesi ve durumsal değişkenlerin dikkate alınmamış olması başlıca eleştiri konuları olmuştur (Yıldırım, 2012: 47).

İki üniversitenin yaptığı çalışmalar kıyaslandığında Ohio Üniversitesi'nde bireyin veya işin öncelik alındığı davranış biçimleri iki bağımsız değişken olarak ele alınmıştır ve liderlerin her iki davranış biçiminde de başarılı olabileceği varsayılmışken, Michigan Üniversitesi'nde liderlerin bu değişkenlerin sadece birinde başarılı olabileceği düşüncesinden yola çıkılmış ve bu doğrultuda sonuçlar elde edilmiştir. Söz gelimi, lider çalışan, işgören veya izleyiciyi dikkate alan bir davranış biçimi geliştirmişse, iş denetiminde başarısız olmaktadır. Diğer yandan, Michigan Üniversitesi'nin çalışmaları izleyicilerin de lider davranışı üzerindeki etkisinin önemine vurgu yaptıkları anlamında sonraki çalışmalara yön vermişlerdir (Çalışkan ve Göral, 2015: 34).

Michigan Üniversitesi'nde başlatılan bu çalışmada 'işgören yönelimli' liderlerin daha başarılı olduğunu saptanmış ve bu çalışma Michigan Üniversite'inde bir

dönem direktörlük yapmış olan Rensis Likert tarafından ortaya konulan ‘Sistem 4’ (demokratik liderlik tarzı) veya ‘Dörtlü Yaklaşım Modeli’ olarak da bilinen teorisine ilham vermiştir (Luthans, 2011: 418; Öğretici, 2006: 17).

#### 4.6.2.4. Likert Dörtlü Yaklaşım Modeli

Rensis Likert’in Michigan çalışmalarının devamı olarak geliştirdiği modelde, etkin olan ve olmayan organizasyonları birbirinden ayıran yapısal ve davranışsal faktörlerin neler olduğunu araştırmıştır. Yüzlerce örgütte liderlik araştırması yürüttükten sonra geliştirilen modelde liderlik davranışını dört grupta toplamıştır (Aydemir ve Birdal, 1992: 24; Öğretici, 2006: 18).

Likert’in hazırladığı bu modele göre, ilk grup liderlik tipinde belirleyici olan yöneticinin astlara olan güvenidir. Bu güven ilişkisine bağlı olarak liderin tarzı, sıkı otoriter, esnek otoriter, danışmalı ve katılımcı olarak tanımlanır. Likert’in ikinci grup liderlik tipi için belirleyici olarak koyduğu kriter, astların algıladığı serbesti seviyesidir. Üçüncü grup için üstün astlarla kurduğu ilişki belirleyicidir.

**Tablo 4.1:** Likert’in Sistem 4 Yaklaşımı

Liderlik Değişkenleri	Sistem 1-İstismarcı Otoriter	Sistem 2-İyiliksever Otoriter	Sistem 3-Danışılabilen-Demokratik	Sistem 4- Katılımcı-Demokratik
Yöneticinin astlarına güveni	Yöneticinin astlarına güveni yoktur.	Yöneticinin astlarına güveni efendinin hizmetçiye duyduğu güven gibidir.	Yöneticinin astlarına tam güveni olmayan bir güveni vardır. Lider kontrolü elinde tutmak ister.	Yöneticinin astlarına her konuda güveni tamdır.
Astların serbest davranabilme duygusu	Astlar iş ile ilgili konuları yöneticileri ile tartışma konusunda kendilerini hiç özgür hissetmezler.	Astlar iş ile ilgili konuları yöneticileri ile tartışma konusunda kendilerini özgür hissetmezler.	Astlar iş ile ilgili konuları yöneticileri ile tartışma konusunda kendilerini oldukça özgür hissederler.	Astlar iş ile ilgili konuları yöneticileri ile tartışma konusunda kendilerini tamamen özgür hissederler.
Yöneticinin astlarla ilişki arayışı	Yönetici problem çözmek için astlarının görüş ve düşüncelerini çok nadir alır.	Yönetici problem çözmek için astlarının görüş ve düşüncelerini bazen alır.	Yönetici problem çözmek için astlarının görüş ve düşüncelerini genellikle alır.	Yönetici problem çözmek için astlarının görüş ve düşüncelerini her zaman alır.

**Kaynak:** Luthans, 1992:30-69; Bayram, 2013: 18.

**Sistem 1-İstismarcı-Otoriter:** Yönetimin astlara güveni azdır dolayısıyla astlar karar alma sürecine çok nadir katılırlar. Yönetim aldıkları tüm kararları aşağı

birimlere iletir ve işleri yaptırmak için yaptırım ve tehdit yöntemini uygular. Bu güvensizlik ortamında aslar ve amirler geçinmeye çalışırlar. Sonuç olarak, iş yönelimli, otoriter ve biçimsel bir yönetim şekli uygulanır.

**Sistem 2-İyiliksever-Otoriter:** Yönetim astlarına tevazu gösteren bir tutum sergiler. Daha alt seviyelerde bazı karar almalar olsa bile bunlar sadece önceden belirlenmiş çerçeveler içinde kalır. Yönetim çalışanları ödüller ve cezalandırmalar yoluyla motive etme yöntemini kullanır. Astların amirlerle ilişkilerinde dikkatli ve endişeli davrandıkları görülür. Astlar yine de Sistem 1'e göre kendilerini biraz serbest hissederler.

**Sistem 3-Danışılanbilen-Demokratik:** Yönetim astlarına güven ve iç rahatlığı sağlar. Önemli kararlar üst kademelerde alınır ama astlar alt seviyelerde de karar alma yetkisine ve güvenine sahiptirler. Astlar ve üstler arasında iki yönlü bir iletişim vardır. Güdülemede ödüllendirme başta gelir, ender olarak cezalandırma yöntemine başvururlur.

**Sistem 4-Katılımcı-Demokratik:** Yönetim astlarına karşı tam bir güven ve iç rahatlığı duyar. Karar verme yetkisi tüm örgüte dağıtılmış olup, iletişim sadece aşağı ve yukarı akmaz, aynı zamanda yatay yani birimler arasında da akar. Amir ve astlar arasında karşılıklı güvene dayanan arkadaşça bir ilişki vardır. (Çalışkan ve Göral, 2015: 46-47; Türksoy, 2010: 52-53).

Likert, ara değişkenlerin çok etkili olması nedeniyle liderlik sürecinde sebep-sonuç hemen ortaya çıkmadığını söylemektedir. Lider performans ilişkisinde üç değişken saptamıştır. Bunlar; durumsal değişkenler (organizasyon yapısı, organizasyon politikaları ve bireysel özellikler), ana değişkenler (performans hedefleri, tutum, algılar ve motivasyon tedbirleri) ve bağımlı-sonuç değişkenleri (verimlilik, hizmet, maliyet, kalite ve kazanç) olarak sıralanmıştır (Öğretici, 2006: 17-18).

Likert'e göre, lider etkileşimde bulunduğu kişilerin ihtiyaçlarını, değerlerini ve becerilerini göz ederek tutum geliştirmelidir. Astlarının refahını sağlamalı ve karar alma sürecine onları dahil etmelidir. Likert, grup dayanışmasının ve bireysel inisiyatiflerin kullanılmasına destek verilmesinin motivasyonun ve artan verimin kaynakları olduğunu iddia etmektedir (Ergun, 1981; Çalışkan ve Göral, 2015: 47)



#### 4.6.2.5. Blake ve Mouton'un Yönetim Kafesi Teorisi

Davranışsal yaklaşımın bilinen bir diğer teorisi de R. Blake ve J.S. Mouton tarafından geliştirilen Yönetim Kafesi Teorisidir (Managerial Grid). Blake ve Mouton lider davranışlarını ikiye ayırmışlardır.

1. **İnsanlarla İlgilenen (Concern for People) Davranış:** İşgörenlerin ihtiyaçlarına ve refahına önem veren anlayış
2. **Üretimle İlgilenen (Concern for Production) Davranış:** İşe ve üretime ağırlık veren lider tarzıdır.

Araştırmacılara göre, bu iki davranış her liderde değişik oranlarda olabilir. Fakat bu davranış biçimlerinden sadece birini sergileyen lider yoktur. Bu varsayımla, iki davranışın çeşitli kombinasyonlarına göre beş çeşit liderlik tarzı belirlemişlerdir. Dokuzlu bir ölçekle davranışlar değerlendirilmiştir. Buna göre, 1 en düşük, 9 en yüksek ilgiyi ifade eder. Ortaya koyulan modele göre iki davranış boyutunun yatay ve dikey eksene konulması yoluyla bu beş liderlik biçimi ortaya çıkar.

**Şekil 4.2:** Blake ve Mouton'un Yönetim Kafesi Modeli

		<b>1,9</b>								<b>9,9</b>
Bireye İlgili Derecesi										
					<b>5,5</b>					
			<b>1,1</b>							
	Üretimle İlgilenme Davranışı									

Dikey eksen liderin insanlara duyduğu ilginin derecesini, yatay eksen ise üretime duyulan ilginin derecesini göstermektedir. Beş çeşit liderlik tarzının özellikleri aşağıdaki gibidir:

- **Zayıf Yönetim (1,1):** Lider ne insana ne de işle ilgilidir. İşin yapılması için gösterdiği minimum gayretin örgütsel üyeliği korumak için yeterli olduğuna inanır. Planlamaya çok zaman ayırmaz ve çatışmadan hoşlanmazlar. Ast üst ilişkileri açısından lider mesafeli bir ilişkiyi tercih eder.
- **Şehir Kulübü Yönetimi (1,9):** Liderin dikkati insan ihtiyaçlarına dönüktür. Lider, rahat arkadaşça bir ortam yaratmaya özen gösterir. Amaçlara ulaşılmasını ister ama bu konuda astlara baskı uygulamaz. Değişimden uzaktır.
- **Otorite itaat Yönetimi (9,1):** Liderin insanlarla ilişkisi çok azdır. Çalışanları makine gibi görür. Operasyonlardaki verim insan katılımının az olmasından dolayı düşüktür. Hedeflere ulaşmak için otoriteyi kullanır ve astlarından itaat etmelerini bekler. Başarıyı kar ve üretim ile ölçer. Yapılacak işleri ayrıntısıyla tanımlar, yönlendirir ve planlar.
- **Orta Yolcu Liderliği veya Örgütsel Yönetim (5,5):** Bir denge yönetimidir. Yapılacak işler için yeterli düzeyde örgütsel performans ve insanların morallerinin yeterli düzeyde tutulmasına önem gösterir. Hem işe hem insana ilgi gösterir.
- **Takım Yönetimi (9,9):** Çalışanlar arasında karşılıklı güven ve saygı ilişkisi vardır. Çalışanlar örgütün ortak amaçları doğrultusunda sorumluluklarını yerine getirirler.

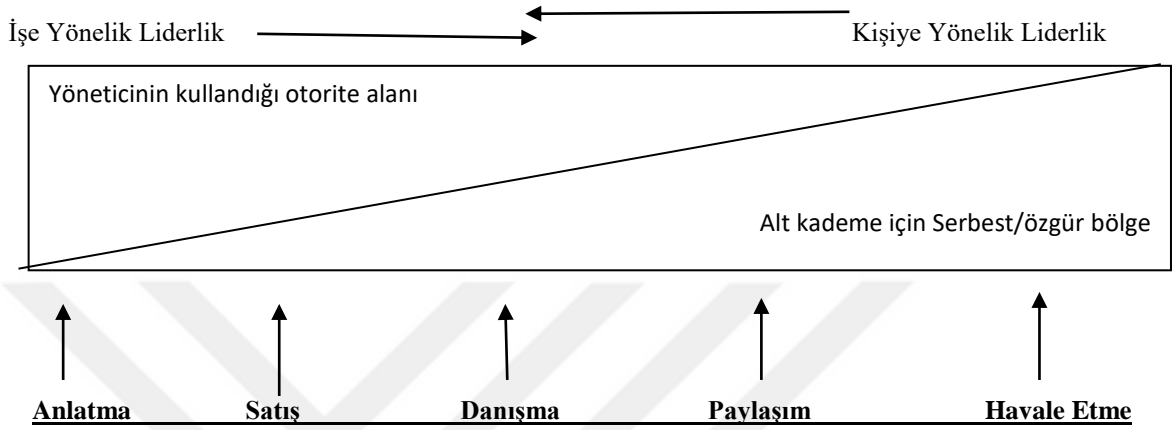
Yönetim kafesinde yer alan bu beş liderlik tarzı aslında uç noktalardır. Pratikte liderlerde söz konusu iki davranış çeşitli oranlarda olabilir. Bu durumda, yüzlerce liderlik tarzından bahsedilebilir. Yönetim kafesi modeli yöneticilerin eğitiminde de kullanılmaktadır (Northcraft, 1994: 358; Çalışkan ve Göral, 2015:31-32; Bayram, 2013:22).

#### 4.6.2.6. Tannenbaum ve Schmindt'in Liderlik Doğrusu

Liderlik olgusunu otokrasiden demokrasiye uzanan bir spektrum üzerinde tanımlamaya çalışmışlardır. 1973 yılında tamamlanan bu modele göre bir uçta yönetici alt kademe için karar verir, diğer uçta alt kademe karar verir. Yazarlar iki uç arasındaki doğru üzerine ya da 'liderlik doğrusuna' yedi liderlik tipini yerleştirmişlerdir. Buna göre,

liderliğin otoriter ya da demokratiklik niteliği astların inisiyatif alması ya da diğer yandan otorite kullanma sıklığına bağlı olarak tanımlanmaktadır. Bu model liderliğin davranış devamlılığını aşağıdaki şekilde olduğu gibi gösterir.

**Şekil 4.3: Liderliğin Davranış Devamlılığını**



Yukarıdaki şekli şu şekilde de özetlemek mümkündür (James, 1996; Çalışkan ve Göral, 2015: 33):

**Durum 1 (Anlatma):** Lider karar verir ve duyurur.

**Durum 2 (Satış) :** Lider kararlarını ikna yoluyla kabul ettirir (satar).

**Durum 3 (Danışma) :** Lider tecrübeye dayalı fikirlerini sunar ve soru bekler.

**Durum 4 (Danışma) :** Lider problemleri söyler, çözüm için teklif getirir ve karar verir.

**Durum 5 (Paylaşım) :** Lider sınırları tanımlar ve grubun verdiği kararı sorar.

**Durum 6 (Havale Etme) :** Lider, belirlediği sınırlar içerisinde görevlerini yapmalarına izin verir.

Bu model pratikte çok fazla tanımsal ve çok fazla uygulama yardımı yapmasından dolayı eleştirilmiştir (Çalışkan ve Göral, 2015: 33).

#### 4.6.2.7. Douglas McGregor'un X ve Y Teorileri

McGregor'a göre, yöneticilerin davranışlarını belirleyen en önemli faktör onların insan davranışı hakkındaki varsayımlarıdır. Bireylerin yanısıra görev, organizasyon, ortam ve özellikleriyle de ilgili varsayımlarına göre hareket ettiklerini

iddia etmiştir. Birbirine zıt görüşler içeren varsayımları X ve Y teorileri adı altında iki grupta toplamıştır.

X Kuramına göre bireyin davranış özellikleri:

- İnsanlar çalışmayı sevmezler ve mümkün olduğunca işten kaçmaya çalışırlar
- Eğer insanlar çalıştırılmak isteniyorsa; korkutulmalı, yakından kontrol edilmeli ve hatta cezalandırılmalıdırlar.
- Ortalama bir insan işinde yükselme heveslisi değildir, mesleki hırsları yoktur.
- Sorumluluk yüklenmek istemezler, güvenlik ararlar ve sadece kendilerine kazanç sağlayacak işi yaparlar.
- Örgütsel amaçlardan ziyade kişisel çıkarlarını öncelerler.
- Yönetmekten daha çok yönetilmek isterler.

Y Kuramına göre bireyin davranış özellikleri:

- Kişilerin bir işte çalışarak fiziksel ve zihinsel çaba harcamaları kadar dinlenme ve oyun oynama talepleri de doğaldır.
- Kişi bir işe girdiği zaman, önceden belirlediği hedeflere ulaşmak için kendini yönlendirir, sorumluluk alır ve kontrol eder.
- Kişinin hedeflerine yönelmesi sadece ödül beklentisi ile birlikte başarı tatminine de yöneliktir.
- Normal bir insan kendini geliştirir, öğrenmek ister ve uygun koşullar sağlanırsa sorumluluğu zorla değil, kendi isteği ile alır.
- Kişi örgütsel sorunların çözümünde gerekli olan yaratıcılığa sahiptir. Yaratıcılık, yenilik bulma gibi özellikler toplumda az sayıda kişiye verili bir yetenek olmayıp, geniş bir ölçüde yayılmıştır (Türksoy, 2010: 54-55; Çalışkan ve Göral, 2015: 45-46).

X kuramı insanların edilgen olduğunu ve örgütsel gereksinimlere direndiklerini varsayarken, Y kuramına göre insanlar kendi kendini yönetebilen, yaratıcı ve sorumludurlar. X kuramına uygun bir yönetici, insanı pasif bir unsur olarak gördüğü için otoriter bir davranış gösterirken, Y kuramına uygun bir yönetici, danışmacı bir yönetim tarzı ve davranışı gösterir (Yıldırım, 2012: 48-49).

#### 4.6.2.8. Davranışsallık Teorilerinin Değerlendirilmesi

Davranış teorilerinde değerlendirilen lider davranışlarının pratikte sadece birini uygulayan lider tipine rastlamak mümkün değildir. Ne sadece izleyenleri dikkate alan ne de sadece üretim veya iş yönelimli davranış geliştiren liderler vardır. Başka bir deyimle, bir lider her iki davranışı şu ya da bu oralarda sergileyebilir. Yapıyı harekete geçirme ve işgörenleri dikkate alma teorilerinin basitliği çok sayıda araştırmacıyı bu şekilde düşünmeye yönlendirmiştir. Fakat davranışsal teorilerin ardından birçok araştırmacı, çevresel değişkenlerin etkili liderlikteki oynadığı rolü gözardı etmemiştir. Örneğin, yapıyı harekete geçiren davranış biçimine dair bulgular elde edildiği zaman, diğer çevresel etkenlerin oynadığı rol eksik kalacaktır. Bir işçi için iş tanımı belli olan bir iş ihtiyaçken yapıyı harekete geçiren bir yönetim altında etkin bir şekilde çalışması muhtemeldir. Ne Ohio State ne de Michigan Üniversitesi'nin araştırmacıları durumsal faktörlere dikkat çekmişlerdir (Gibson vd., 2009: 322).

(Luthans (2011: 423) lider- izleyiciler arasındaki ilişkinin karşılıklı bir süreç olduğunu ifade eder. Birçok araştırmacının sadece liderin izleyiciler üzerindeki etkisine değil, izleyicilerin de lider davranışı üzerindeki etkisine dikkat çektiklerinin altını çizer. Lider kısa dönemde performansı arttırmak için izleyicilerin benlik algını değiştirme eğilimlidir. Eş zamanlı olarak, izleyenler de liderlerin benlik şemalarını hem bireysel olarak hem de kolektif veya grup tepkileriyle verdikleri cevaplar yoluyla şekillendirirler. Davranışsal yaklaşımda bu noktaya çok dikkat edilmemiştir.

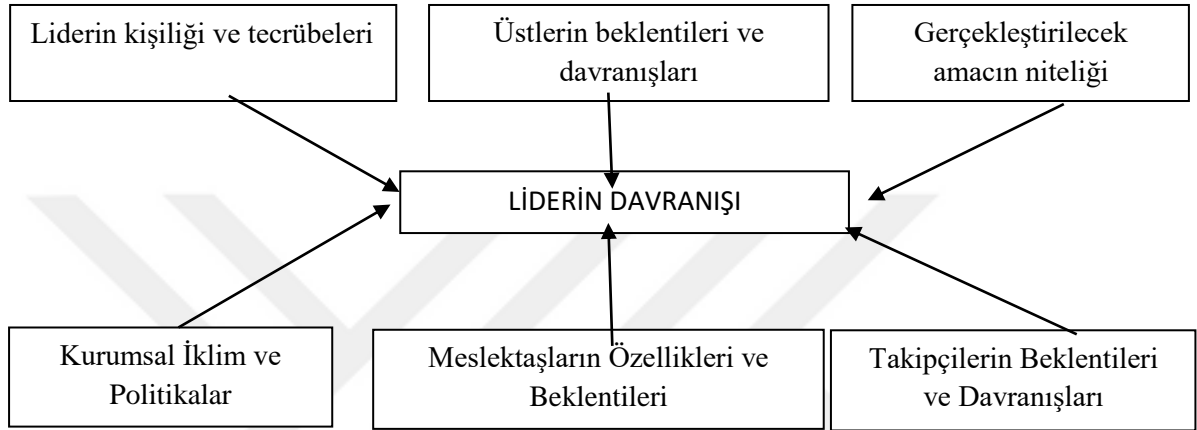
#### 4.6.3. Durumsallık Teorileri

Özellikler ve durumsallık teorileri liderlik konusunu açıklamada yetersiz kalmışlardır. Durumsalcılık teorilerine göre, her koşulda etkili olabilecek bir liderlik davranışının önceden belirlenmesi mümkün değildir. Başka bir deyimle, evrensel olarak uygulanabilecek bir etkin liderlik tarzı yokmadığı ve en iyi liderlik davranışının durumlara göre değişebileceği iddia edilmiştir. Bu yaklaşımda, liderlik olayının oluştuğu koşullara odaklanılmaktadır (Zel, 2001: 139).

1960'larda ortaya atılan durumsallık kuramlarında lideri izleyen işgörelere ve liderin görev yaptığı durum incelenmiştir. Bu kurama göre, liderin etkinliğini belirleyen değişkenler ortamsal faktörler ve izleyenlerin özellikleridir. Durumsallık yaklaşımının

klasik ve neoklasik yaklaşımlardan en önemli farkı evrensel ve öngörücü bir nitelik taşımaz (Yıldırım, 2012: 52-53). Liderlik davranışı bir sistem içinde bütün olarak ele alınmıştır. Örgüt yapıları bir sistem olarak düşünüldüğünde, liderin ve izleyicilerinin hiyerarşik yapı içindeki rolleri, statüleri, ilişkide buldukları çevre, çalıştıkları kurumun fiziksel haliyle beraber incelenmesi gerekir (Bayram, 2013: 23).

**Şekil 4.4:** Liderlik Davranışını Şekillendiren Durumsal Değişkenler



**Kaynak:** Koçel, 1998: 477.

Kurumsal ortamın üç belirleyicisi pozisyona dayalı güç, görev yapısı ve kişiler arası ilişkilerdir. Pozisyona dayalı güç, bireyin örgütteki resmi yetkisidir. Bu güç sayesinde, yönetici grup üyelerini etkileyebilme olanağı elde eder. Ancak bu noktada önemli olan liderin resmi gücü ile bireyleri etkileyebilme yeteneğini birlikte kullanabilmesidir (Çalışkan ve Göral, 2015:36).

Lider kişisel ilişkilerinde güvene dayalı bir tarz edinmişse, bireyler tarafından izlenme oranı da yükselecektir. Bu bölümde, durumsallık yaklaşımı kapsamında birçok teori incelenecektir.

#### 4.6.3.1. Fiedler'in Durumsallık Modeli (Contingency Model)

Fred Fiedler ve arkadaşlarının başlattığı bu çalışma durumsallık modelleri arasında en çok bilinenidir. 1951 yılında davranışsal yaklaşım çerçevesinde bir model oluşturmak amacıyla çalışmalara başlanmış, daha sonra elde edilen veriler ve yeni hipotezler sonucunda durumsallık yaklaşımı adı altında yeni bir model ortaya koymuşlardır. Fiedler'e göre her koşulda geçerli olan bir liderlik tarzı yoktur; içinde bulunulan duruma göre etkili olabilecek çeşitli liderlik tarzlarından bahsedilebilir.

Liderin sadece kişisel özelliklerine bağlı olamayan, birçok değişkenin etken olarak var olduğu ve lider-üye etkileşimine bağlı olarak değişen durumsal ve bağlamsal açılardan araştırma yapılması gerekmektedir.

Fiedler yaptığı ile araştırmalar sonucunda, bir kişilik özelliği olmasından dolayı yöneticilerin liderlik tarzlarını değiştirmenin zor olmasından dolayı etkili ve verimli performansın ancak uygun liderlik tarzını belirlemiş yöneticilerle çalışılması durumunda elde edilebileceğini iddia etmiştir. Önerilen modelde, liderin etkinliğini belirleyen iki değişken vardır. Bunlar “liderlik tarzı” ve “duruma hakimiyet düzeyi”dir.

Liderlik tarzı iki tip olarak belirlenmiştir. “Göreve Yönelimli (task-oriented)” ve “ilişki yönelimli (relationship-oriented)” liderler olarak belirlenmiştir. Bu liderlik tipleri, Ohio ve Michigan araştırmalarındaki liderlik tipleriyle benzerlikler göstermektedir. Bu çalışmalardan farklı olarak Fiedler, liderlik tarzını belirlerken farklı bir ölçüm aracı kullanmıştır. Araştırmada yer alan liderlerin katılımcılarını nasıl algıladıkları meselesi üzerinde durmuşlardır. Farklı gruplardan liderlerden, birlikte çalışmayı en çok ve en az tercih ettikleri grup üyesini tarif etmeleri istenmiştir. Bu ölçümlerde, beraber çalışırken en az başarı elde ettiği iş arkadaşlarını düşünmeleri ve o kişinin kişisel özelliklerini zıt kutuplu bir listeye göre puanlamaları beklenmiştir (Çalışkan ve Göral, 2015: 37).

En az çalışılmak istenen ile en çok çalışılmak istenen çalışma arkadaşını çok farkla tanımlamayan lider ile bu iki tip çalışanı az farkla tarifleyen lider arasında kişilik açısından büyük farklılıklar olduğu görülmüştür. Fiedler buradan hareketle başta “Zıtlar Arası Varsayılan Benzerlik” (Assumed Similarity Between Opposites) olarak adlandırdığı, daha sonra “En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı” (Least Preferred Co-Worker) olarak değiştirdiği iki ölçek kullandı. ASO yani “Zıtlar Arası Varsayılan Benzerlik” LPC (Least Preferred Co-Worker) ve MPC (Most Preferred Co-Worker- En çok birlikte çalışılmak istenen iş arkadaşı) olmak üzere iki ölçekten oluşur. LPC ile MPC arasındaki farkın hesaplanmasıyla ASO puanı elde edilir. ASO puanının yüksek veya düşük olması lider davranışının veya tarzını bir göstergesidir. Fiedler’e göre, bu puanlar ile grubun başarısı arasında bir korelasyon vardır. LPC ölçeği olarak adlandırılan bu ölçekte, yüksek LPC puanı liderin iş arkadaşlarını bir kişi olarak kabul eden, hoşgörülü, herkese sevgiyle yaklaştığını gösterir. Düşük LPC puanı liderin, her

şeyden çok işine önem veren, kişiyi sadece işle kurduğu ilişki ve performansı üzerinden değerlendiren bir yaklaşım içinde olduğunu gösterir (Çalışkan ve Göral, 2015:37-38).

**Tablo 4.2:** En Az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı Ölçeği

Dostça olmayan	1 2 3 4 5 6 7 8	Dostça
hoş	1 2 3 4 5 6 7 8	Çekilmez
kavgacı	1 2 3 4 5 6 7 8	Uyumlu
sinirli	1 2 3 4 5 6 7 8	Sakin
soğuk	1 2 3 4 5 6 7 8	İçten
sıkıcı	1 2 3 4 5 6 7 8	İlginç
dedikoducu	1 2 3 4 5 6 7 8	Sadık
işbiliğinden kaçan	1 2 3 4 5 6 7 8	işbirliğine yatkın
köstekleyici	1 2 3 4 5 6 7 8	Destekleyici
kapalı	1 2 3 4 5 6 7 8	Açık
samimiyetsiz	1 2 3 4 5 6 7 8	Samimi
kaba	1 2 3 4 5 6 7 8	Nazik
duyarsız	1 2 3 4 5 6 7 8	Duyarlı
güvenilmez	1 2 3 4 5 6 7 8	Güvenilir
karamsar	1 2 3 4 5 6 7 8	Neşeli
uyumsuz	1 2 3 4 5 6 7 8	Uyumlu

Fiedler, ikinci olarak liderin “Duruma Hakimiyet Derecesi”ni belirlemiştir. Düşük ve yüksek LPC puanları alan liderleri doğal ortamlarında inceleyerek hangi koşullarda hangi liderlik tarzının daha etkili olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Bu noktada, liderin etkinliğinde rol oynayan üç faktör olduğunu ifade eder.

- **Lider-üye ilişkileri:** Liderin çalışma arkadaşları tarafından kabul görüp görmemesi ve aralarında zayıf veya güçlü bir ilişkinin olup olmadığına bakılır.
- **Görev Yapısı:** Mevcut işin net bir şekilde kurallara bağlı olarak tanımlanıp tanımlanmadığı ile ilgilidir.
- **Liderin Mevki Gücü:** Liderin işgörenlerin performansları, iş ortamına uygun olup olmamasıyla ilgili karar alma yetkisidir. Sözelimi; uyarı, işe son verme, terfi gibi kararları verme gücüne sahip olup olmadığı ile ilgilidir.



**Tablo 4.3:** Fiedler'in Durumsallık Modeli. "The Effects of Leadership Training and Experience: A Contingency Model Interpretation"

Lider-üye ilişkisi	Görev Yapısı	Liderin Mevkii Gücü	En etkili liderlik tarzı
iyi	belli	Güçlü	düşük LPC
iyi	belli	Zayıf	düşük LPC
iyi	belirsiz	Güçlü	yüksek LPC
iyi	belirsiz	Zayıf	yüksek LPC
zayıf	belli	Güçlü	yüksek LPC
zayıf	belli	Zayıf	yüksek LPC
zayıf	belirsiz	Güçlü	yüksek LPC
zayıf	belirsiz	Zayıf	düşük LPC

**Kaynak:** Fiedler F. E., 1972, Administrative Science Quarterly, 17, 455.

Fiedler, genel olarak araştırmalarının sonucunda, yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi grup başarısı ile lider davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Buna göre, lider üye ilişkisi iyi, görev yapısının belirgin olduğu durumlarda göreve yönelik davranış daha etkindir. Durumsal değişkenlerin orta derecede (lider-üye ilişkisi veya görev yapısı ile ilgili koşullardan birinin olumsuz olduğu durumlar) uygun olduğu durumlarda ilişkilere yönelik davranış etkindir. Lider üye davranışının zayıf, iş yapısının belirsiz ve mevkisel gücün zayıf olduğu durumlarda da yine göreve yönelik davranışın daha etkin olduğu saptanmıştır (Gibson vd., 2009: 326).

Fiedler'in çalışmaları, katılımcıların motivasyonu, lider grup üyelerinin tecrübeler, gibi diğer değişkenleri içermemiştir. Fakat, liderin ortaya çıkmasına neden olan değişkenleri ele alması, liderin sadece kişilik özellikleri ve davranışını temel alan çalışmaların dışına çıkması ve yeni bir bakış açısı kazandırması açısından yapılan çalışmalar çok önemlidir (Çalışkan ve Göral, 2015: 39).

#### 4.6.3.2. Hersey ve Blanchard'ın Yaşam Döngüsü Modeli

1977 yılında Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından ortaya konulan "Yaşam Döngüsü Modeli", izleyenlerin olgunluk düzeylerini temel alarak geliştirilmiştir. Bu olgunluk seviyesini belirleyen iki faktör vardır. Birincisi, izleyicilerin belirli bir görevi başarısındaki yetenektir ve bu yeteneğin temelinde kişi veya grubun sahip olduğu bilgi, deneyim ve ustalık vardır. İkinci faktör ise, sorumluluk alma istekleridir ve bu isteğin kaynağında motivasyon ve güven vardır.

Hersey ve Blanchard, izleyicilerin olgunluk düzeylerini şu şekilde belirlemiştir:

R1: İzleyici veya grup isteksiz ve yeteneksiz

R2: İzleyici veya grup istekli ama yeteneksiz

R3: İzleyici veya grup yetenekli ama isteksiz

R4: İzleyici veya grup yetenekli ve istekli

Bu düzeyleri temel alan araştırmacılar, dört liderlik tarzı olduğunu öne sürerler:

S1 (Anlatan veya Emir Veren): Astların olgunluk düzeyi düşük olduğu için lider yapıyı harekete geçiren bir liderlik tarzı benimser. Lider emri verir, astlar icra eder.

S2 (İkna Edici veya Satıcı): Astların olgunluk düzeyi biraz daha yüksektir ama hala düşük düzeydedir. Lider hem yapıyı harekete geçirme hem de bireyi dikkate alan bir liderlik tarzı benimser. Sadece emir vermek yerine astları kararla ilgili bilgilendirir ama yine kararı veren liderdir.

S3: (Paylaşımçı veya Katılımcı) Lider astların olgunluk seviyesinin ortanın üstünde olması nedeniyle onlarla ilişkilerine önem vererek, karar alma durumunda onların katılım göstermesini, tartışmasını ve kararların birlikte verilmesini talep eder ve bu doğrultuda onları cesaretlendirir.

S4 (Yetki Verici): İzleyicilerin olgunluğu, bilgi ve deneyimleri ve de güvenilirlikleri fazla olduğundan lider karar alma süreçlerini astlara devretmiştir. Liderin destekleyici davranışı ve yardımları oldukça düşüktür (Yalınkılıç, 2010: 34-35; Çalışkan ve Göral, 2015: 41-42).

Durumsal lider adını verdikleri bu modeli aşağıdaki tablodaki gibi özetlemek mümkündür.

**Tablo 4.4:** Durumsal Lider Adını Verdikleri Bu Model

İzleyicilerin Olgunluğu	Liderlik Stilleri	Açıklama
R1	S1: Otokrat Liderlik (Telling Style)	Lider talimat verir, işleri takip eder, kararı lider verir.
R2	S2: Empoze Edici Liderlik (Selling Style)	Lider aldığı kararlar ile ilgili astları bilgilendirir.
R3	S3: Katılımcı Liderlik (Participating Style)	Astlar fikirlerini paylaşır ve lider astların karar vermesini kolaylaştıracak çalışmalar yapar.
R4	S4: Aktarmacı Liderlik (Delegating Style)	Kararın verilmesinin ve uygulanmasının tüm sorumluluğu astlardadır.

Araştırma sonucunda, Hersey ve Blanchard izleyenlerin olgunluk düzeyi yükseldikçe liderin daha çok ilişki yönelimli ve daha az görev yönelimli davranışlarda bulunması gerektiğini iddia etmişlerdir. Bu model, lider eğitimi ve gelişimi ile ilgili katkılar sunmuş olsa da lider etkinliğinin belirlenmesinde oldukça sınırlı kaldığına dair eleştiriler almıştır (Luthans, 2011).

#### 4.6.3.3. House'un Yol-Amaç Teorisi (Path-Goal Theory)

Robert J. House tarafından geliştirilen bu teori, liderin belirlenen hedefe ulaşırken astların amaçları algılama biçimleri ve liderin hedefe ulaşmada kullandığı yollar ile ilgilenilmiştir. Lider astları amaçları açıklar ve motive etmeye çalışır. House, Victor Vroom'un oluşturduğu bir güdüleme teorisi olan "Beklenti Teorisi"nden ilham almıştır. Buna göre, bireylerin tutum ve davranışları, bekledikleri sonuçlara ve bu sonuçların değerlerine bakılarak tahmin edilebilir.

Amaç-yol teorisinde ise, çalışacak kişi, eğer çalışmaları sonucunda kendisi için değerli bir şey elde edeceğini biliyorsa çalışır. Kişinin eğer çok çalışırsa o beklediği, değer atfettiği şeye ulaşacağını bilmesi gerekir. Bu şekilde kişiyi hem iş tatmini sağlayacağı hem de verimli olacağı iddia edilir. House dört çeşit liderlik tarzı belirlemiştir.

- **Yol Gösterici Lider Davranışı-Yönetici (Directive):** Lider açık bir şekilde izleyicilerinden ne beklediğini, ihtiyaç duyulan şeylerin ne zaman, nasıl kim tarafından sağlanacağını söyleyerek bildirir. Genel olarak bu lider tipi için deneyimsiz çalışanlar uygundur.
- **Destekleyici Lider Davranışı (Supportive):** Lider çalışanlarıyla iyi bir ilişki kurar ve refah ve ihtiyaçlarını gözetir. Arkadaşça kurulan bu ilişkide, katılımcıların görevin tamamlanmasında olumlu bir etki yaratılmasına dikkat edilir.
- **Katılımcı Lider Davranışı-İştirakçi (Participative):** Alt kademeler karar alma süreçlerine dahil edilir. Danışma ve başarmada alt kademeleri partner olarak görülürler.
- **Başarı Yönelimli Lider Davranışı-Başarı Uyumlu (Achievement-oriented):** Yönetici iddialı hedefler koyar ve astların bu hedeflere ulaşılmasında yüksek

performans göstermesini bekler. Başarı için katılımcıların kabiliyetlerine güvenlerini arttırmaya gayret eder.

House'a göre bu dört tip liderlik davranışı farklı koşullarda tek bir lider tarafından kullanılabilir. Bu farklı koşullarda liderlik sürecini zaman, çevre baskısı ve çevresel etkenler gibi unsurlar etkileyecektir. Diğer taraftan, bu teoriye göre yöneticinin çalıştığı insanların hayat görüşlerinin de etkin liderlik metodunu belirleyebilmektedir. Örneğin, insanın kendi geleceğini kontrol edebileceğine inanan ve inanmayan kişilerin tercih ettikleri lider tipleri farklılıklar göstermektedir. Buna göre, birincisinin yol gösterici liderin, ikincisinin otoriter bir liderin yönetimi altında başarılı olacaklarını iddia edilmiştir (Öğretici, 2006: 33).

#### **4.6.3.4. Vroom- Yetton Karar Ağacı Modeli**

Vroom ve Yetton'nun ortaya koyduğu bu modelde, liderin karar verme sürecine odaklanılmıştır. Astların karar alma süreçlerinde katılımlarına ilişkin norm ve standartlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu noktada ortaya atılan sorun, astların hangi koşullarda ve ne ölçüde karar verme sürecine katılacaklarıdır. Liderin karar verme sürecinde içinde bulunduğu durumu muhakeme etmek zorunda kaldığının altı çizilmiştir. Model lider ve astlar arasında ne türden bir danışma mekanizmasının varolması gerektiğine dair bazı ipuçları vermektedir (Öğretici, 2006: 36; Türksoy, 2010: 67-68).

Vroom ve Yetton bu modelde karar süreçleriyle ilgili bir takım kurallar ortaya koyarak farklı durumlarda liderlerin uygulayabileceği liderlik tiplerini içeren "karar ağacı" geliştirmişlerdir. Bu normatif modelde beş farklı liderlik türünü içeren yedi farklı koşul öne sürülmüştür.

O1-Otoriter 1: Lider karar alma sürecinde elindeki bilgileri değerlendirir, sorunu çözer ve karar verir.

O2-Otoriter 2: Lider yine astlardan bilgi alır, kararı verir ama bu türde astları karar konusunda bilgilendirir.

D1-Danışmalı 1: Lider belirlediği astlarla sorunu bireysel olarak paylaşır bilgi ve öneri almasına karşın kararı kendisi verir.

D2-Danışmalı 2: Lider sorunu astlarla grup olarak paylaşır. Grupla birlikte karar seçenekleri geliştirilir ve çözüm üzerinden mukabık kalınır.

G2-Grup 2 (Katılımlı): Lider grubu toplar ve astlarla sorunu paylaşır. Grupla birlikte karar seçenekleri geliştirilir ve çözüm üzerinden anlaşmaya varılır (Türksoy, 2010: 67).

Yazarlara göre, astlara danışıldığı ve onayının alındığı kararlar daha etkin bir biçimde uygulanmaktadır. Yine de liderin farklı durumlarda, farklı problemlere çözüm bulabilmek için farklı yöntemler kullanması gerekmektedir. Bununla birlikte tüm durumlar için en iyi yöntem diye adlandırılabilen bir yöntemin varlığı kuşkuludur. Ölçü sadece liderin aldığı kararlarda astlarının onayını ne derecede alabilmiş olduğudur. Yazarlara göre kararın etkinliği üç unsura bağlıdır. Bunlar sırasıyla, işin niteliği, kararın kabul edilebilirliği ve doğru zamanlamadır (Zel, 2001: 131).

#### **4.6.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Yaklaşımı**

William J. Reddin tarafından geliştirilen üç boyutlu liderlik (3-D) yaklaşımı, Blake ve Mouton'un Yönetim Kafesi Teorisi ve Ohio State Üniversitesi'nin çalışmalarını temel alarak yeni bir perspektif ortaya koymuştur. Liderin göreve yönelik veya ilişkilere yönelik davranış göstermesinin her yerde her zaman geçerli olamayacağını savunan Reddin, bu iki boyuta durumsal boyut olarak "Yönetimsel Etkinlik" eklemiştir.

Yönetimsel Etkinlik, bir yöneticinin pozisyonunun gerektirdiği çıktı gerekliliklerini (işleri) yerine getirme derecesidir. Yönetimsel etkinliğin girdiye göre değil, liderin neyi elde ettiğiyle veya başarıyla ölçülmesi gerektiğini savunmuştur. Başarılı bir kurumda, çeşitli davranış tiplerinin duruma bağlı olarak etkin olabileceğini ve etkin olamayacağını göstermeye çalışmıştır. Her koşulda etkin olacak tek bir lider davranış tipinin kesinlikle olamayacağını öne sürmüştür.

Reddin öncelikle temel olarak dört liderlik biçimi olduğunu söyler; bunlar, "kopuk lider", "ilgili lider", "kopuk lider", "kendini adanmış lider" olarak kategorize edilmiştir. Daha sonra bu liderlik biçimlerine "etkilik" boyutunu da ekleyerek yeni bir yaklaşımla dördü etkili dördü etkisiz olmak üzere sekiz liderlik tarzı ortaya çıkarmıştır.

**Tablo 4.5:** Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi

ETKİSİZ LİDER	TEMEL BOYUT	ETKİLİ LİDER
1-a.TERK EDEN	1.KOPIK	1-b.BÜROKRAT
2-a.GÖREVCİ	2.İLGİLİ	2-b.GELİŞTİRİCİ
3-a.UZLAŞTIRICI	3.BİRLEŞTİRİCİ	3-b.YÜRÜTMECİ
4-a.OTORİTER	4.ADAMIŞ	4-b.BABACAN

**1.Kopuk Liderlik Tarzı:** Düşük insan ilişkileri ve düşük görev boyutlarında yer alan bu yönetici genellikle kurallar ve prosedürler içinde bir yönetim şekli benimser ve sürekli olarak hataları düzeltmek üzerinden astlarıyla ilişki kurar.

**1-a.Etkisiz Kopuk Lider (Terk Eden-Deserter):** Kurallara uyar, en az çıktıyla yetinir, önerilerde bulunmaz, iş birliği ve haberleşmeden kaçınır ve yaratıcılıktan yoksundur.

**1-b.Etkili Kopuk Lider (Bürokrat):** Emir ve kurallara uyar, kendine güvenir. Dürüst ve eşitlikçidir. Ayrıntılara dikkat eder.

**2.İlgili Liderlik Tarzı:** Yüksek insan ilişkileri ve düşük görev boyutlarında yer alan bu tarzı benimseyen yönetici, çalışanlara önem verir, zaman kavramıyla çok ilgilenmez. Astlarıyla karşılıklı etkin iletişim kurar ve yaptıkları hatalara karşı hoşgörülüdür.

**2-a.Etkisiz İlgili Lider (Görevci-Missionary):** Çatışmadan ve huzursuzluktan kaçınır. Çalışanlar tarafından benimsenmeye önem verir fakat çıktılar ve denetimle ilgilenmez. İşleri kolaylaştırıcı rol oynar.

**2-b.Etkili İlgili Lider (Geliştirici- Developer):** Kişilere güven duyarlar. Onları bireysel olarak geliştirmeye, etkin iletişime, haberleşmeye önem verirler. Çalışanları desteklerler ve onlara karşı anlayışlıdır.

**3.Birleştirici Liderlik Tarzı:** Yüksek insan ilişkileri ve yüksek görev boyutlarında yer alırlar. Olayların parçası olmayı severler. Gerek astlarıyla gerekse üstleriyle yaptığı toplantılar vasıtasıyla iletişim kurarlar. Liderlerin vizyonları vardır ve ekip çalışmasını önemserler. Astların yaptıkları hatalardan ders çıkarmalarını beklerler.

**3-a.Etkisiz Bütünleştirici Lider (Uzlaştırıcı-Compromiser):** Kötü ve zamansız kararlar verirler. Baskılarla kolay mücadele edemezler. Katılımı gereğinden fazla kullanırlar ve verilen kararlarda pasif bir rol oynarlar. Görev ve ilişki yönelimlerinde yanlı davranırlar.

**3-b.Etkili Bütünleştirici Lider (Yürütmece-Executive):** Ekip çalışmasına önem verirler. Anlaşmazlık ve çelişkileri gerekli ve olağan durumlar olarak değerlendirir ve hoş karşılarlar. Yaratıcılığı, katılımcılığı ve potansiyeli dışa çıkarmayı önemserler.

**4.Adamış Liderlik Tarzı:** Düşük insan ilişkileri ve yüksek görev boyutlarında yer alırlar. Çalışanları otorite altına almaya ve baskı kurmaya çalışırlar. Astlarını üretkenliklerine göre, amirlerini güç ve otoriteyi kullanma biçimlerine göre değerlendirirler. Hata yapıldığında ceza yöntemini kullanırlar. Çıkan anlaşmazlıkları bastırırlar.

**4-a.Etkisiz Adamış Lider (Otoriter):** Tüm kararları tek başlarına verirler. Çelişki ve anlaşmazlıkları hoş görmezler ve baskı altında tutmaya çalışırlar. Eleştirel ve tekditkar bir üslup kullanırlar. Lider için danışmanın önemi yoktur ve aşağıdan yukarıya iletişim gereksizdir.

**4-b.Etkili Adamış Lider (Babacan-Otoriter):** Lider ne istediğini bilir ve istediğini ne şekilde alacağına dair kendine güvenir tamdır. Çalışkandır, girişimcidir ve uzun erimde verimliliğe önem verir. Zamanı iyi değerlendirir ve israftan kaçınır (Yıldırım, 2012: 59-62; Türksoy, 2010: 64-66).

Reddin'e göre herhangi bir liderlik her zaman için bir diğerinden daha iyi değildir. Temel yaklaşımlardan biri, uygulandığı duruma göre az ya da çok etkili olabilir. Yönetim biçiminin uygunluğu, davranışa bağlı olarak değil, koşullara bağlı olarak değerlendirilir. Reddin'e göre yöneticiler durum ve koşulları iyi analiz ederek davranışlarında değişiklik yapmalıdırlar (Yıldırım, 2012: 62). Reddin'in modeli liderliğe çok boyutluluk getirmesi açısından önemlidir ve davranışsallık yaklaşımdan durumsallık yaklaşımında köprü olarak görülür (Türksoy, 2010: 66-67).

#### **4.6.3.6. Durumsallık Teorilerinin Genel Olarak Değerlendirilmesi**

Bu bölümde incelediğimiz beş farklı teoride, farklı değişkenler üzerinden ortaya koyulan modeller incelenmiştir. Durumsallık teorileri genel olarak her duruma uygun evrensel bir liderlik tarzı olmadığını göstermiştir. Diğer bir deyişle, her lider tarzı her koşulda izleyicileri ve sonuç olarak lideri başarıya götürmemektedir. Lider- izleyici arasındaki etkileşimin de koşullar üzerinden değerlendirildiği araştırmalarda liderin uygun liderlik tarzını geliştiremeyeceği için izleyenlere ve kurumlara uygun liderlik

tarzına sahip liderlerin seçilmesine yönelik sonuçlar da elde edilmiştir. Yapılan incelemelerde liderlik davranışları belirlenmiş, başarıyı etkileyen değişkenler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Başarının ölçütleri, performans, iş görenlerin iş tatmini, etkililik, liderin kararlarının işgörenlerce ne derece kabul edilip edilmediği gibi çıktılar olmuştur ve ölçülmeye çalışılmıştır. Aşağıdaki tabloda karşılaştırmalı olarak durumsallık teorilerinin temel aldığı değişkenler ve ölçütler verilmiştir.

**Tablo 4.6:** Karşılaştırmalı Olarak Durumsallık Teorilerinin Temel Aldığı Değişkenler

<b>Teoriler</b>	<b>Tanımlanan Liderlik Davranışı</b>	<b>Durumsal Değişkenler</b>	<b>Lider Başarısının Ölçütü</b>
<b>Fiedler'in Durumsallık Teorisi</b>	1.Görev Yönelimli 2.İlişki Yönelimli	1. Lider-üye ilişkileri 2. Görev Yapısı 3. Liderin Mevki Gücü	Grup Başarısı
<b>Hersey ve Blanchard'ın Yaşam Döngüsü Modeli</b>	1.Görev Yönelimli 2.İlişki Yönelimli	1.İzleyicilerin yetenekleri 2.İzleyicilerin sorumluluk alma istekleri	İş görenlerin iş tatmini ve performansı
<b>House'un Yol-Amaç Teorisi</b>	1.Yol Gösterici 2.Destekleyici 3.Katılımcı 4.Başarı Yönelimli	1. İzleyicilerin özellikleri 2. Çalışma ortamının özellikleri	İş görenlerin iş tatmini ve performansı
<b>Vroom ve Yetton'un Karar Ağacı Modeli</b>	1.Otoriter 2.Danışmalı 3.Katılımlı	1. Kararın Kalitesi 2. Kararın izleyiciler tarafından kabulü	Kararın izleyenler tarafından benimsenme derecesi
<b>Reddin'in Üç Boyutlu (3D) Liderlik Yaklaşımı</b>	1.Görev Yönelimli 2.İlişki Yönelimli 3.Etkililik	Etkili-Etkisiz Liderlik Tarzları	Etkililik





**BEŞİNCİ BÖLÜM**  
**MATERYAL VE YÖNTEM**

### **5.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Bu araştırma betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Deneklerin mevcut özelliklerine ilişkin olarak hiçbir değişiklik yapılmaksızın veri toplanılmış, mevcut durum hakkında deneklerin görüşleri alınmıştır. Betimleme yöntemi geçmiş ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konusu kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu doğrultuda, çalışma antrenörlerin ve takım kaptanlarının empatik eğilim, eleştirel düşünme ve takım liderliği düzeylerinin belirlenmesini amaçladığı için betimsel tarama modeline dayanmaktadır.

### **5.2. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmamızın evreni İzmir ilinde bulunan amatör futbol takımlarında faaliyet gösteren antrenör ve takım kaptanlarını kapsamaktadır. Araştırma evrenini, 2018-2019 yılları arasında İzmir’de bulunan Türkiye Futbol Antrenörleri Derneği’ne (TÜFAD) kayıtlı antrenörler ve Amatör Spor Kulüpleri Federasyonu’na (ASKF) kayıtlı takımların kaptanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu araştırmaya gönüllü olarak katılan İzmir TÜFAD’a kayıtlı 497 antrenör ve İzmir ASKF’ye kayıtlı takımlarda görev yapan 189 takım kaptanı olmak üzere toplamda 686 kişi oluşturmaktadır.

### **5.3. ARAŞTIRMA TEKNİĞİ VE PROTOKOL**

Öncelikle araştırmanın yapılabilmesi için bağlı bulunulan Enstitü ve Anabilim Dalı Başkanlığı’na dilekçe yoluyla başvuru yapıp ihtiyaç duyulan izinler alınmıştır. Çalışmanın örneklem grubunda yer alan dernek ve federasyona bağlı takımların antrenör ve takım kaptanlarına veri toplama aracının uygulanması için, araştırmacının kayıtlı bulunduğu Enstitüsü ve Anabilim Dalı Başkanlığı ile ilgili dernek ve federasyondan izin alınmıştır. Daha sonra çalışmada kullanılmak istenen veri toplama araçlarından Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ) ve Takım Liderleri Özellikleri Ölçeğine ulaşılmış ve Türkçe geçerlik ve güvenilirlik analizleri doğrultusunda araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların demografik bilgilerine ulaşabilmek için veri formu oluşturulmuştur. Böylelikle dört kısımdan oluşan bir veri toplama formu elde edilmiştir. Örneklem grubunda yer alan antrenörlerin ve takım kaptanlarının araştırmaya katılmak

isteyenlerinin her birine veri toplama aracı, araştırmanın amacı ve içeriği anlatılarak, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Böylece veri toplama araçlarının eksiksiz olarak doldurulması sağlanmıştır.

#### 5.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kullanılan anket ve ölçekler dört kısımdan oluşmaktadır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Birinci bölümde araştırmacı tarafından oluşturulan ve katılımcıların yaş, eğitim düzeyi, medeni durumu, gelir düzeyi, antrenörlük yaptığı süre, kaptanlık yaptığı süre, antrenörlük lisans türü, antrenörlük belgesinin alındığı yer, şampiyonluk sayısı, başarı sadece şampiyonluk mudur? gibi sorulara yönelik doğru bilgiler edinmeye yönelik kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

**Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ):** İkinci bölümde, Futbol antrenörleri ve takım kaptanlarına, günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilen empatik eğilim ölçeği uygulanmıştır. Bu 5'li 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 ve 15. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim potansiyelini ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu gösterir.

Bu araştırmada, antrenörlerde Empatik Eğilim ölçeğinin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0,892 olarak ve takım kaptanlarında Empatik Eğilim (Cronbach's Alpha) 0,909 olarak bulunmuştur ve bunlar yüksek değerlerdir.

**California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ):** California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) Delhi proje çalışması neticesinde ortaya çıkmıştır ve kişinin eleştirel düşünme düzeyini ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Türkçeye uyarlama çalışması 2003 yılında Kökdemir tarafından yapılmış ve 51 alt madde ve 6 alt ölçekten (Analitiklik, Açık Fikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama, Sistematiçlik) oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) 0.88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin puanlanmasında, her bir alt ölçek için olası en düşük ve en yüksek değerler sabittir. Her bir alt ölçek için 40 puandan düşük puan alan

kişilerin o alt boyuttaki EDE seviyelerinin düşük olduğu, 50 puandan yüksek puan almaları halinde ise yüksek EDE seviyesine sahip olduğunu kabul edilir. Ölçeğin tamamından 240 puandan düşük EDE puanı olan katılımcıların düşük EDE seviyesine, 300'den fazla puan alan katılımcıların ise yüksek EDE seviyesine sahip oldukları söylenebilir.

Bu araştırmada antrenörlerde Eleştirel Düşünme ölçeğinin güvenilirliği Cronbach's Alpha=0,805 olarak bulunmuştur ve bu yüksek bir değerdir. Takım kaptanlarında Eleştirel Düşünme ölçeğinin güvenilirliği Cronbach's Alpha=0,812 olarak, yine yüksek bir değer bulunmuştur.

Takım Liderleri Özellikleri Ölçeği: Chelladurai ve Saleh tarafından 1980 yılında geliştirilen Spor için Liderlik Ölçeği (LeadershipforSportScale-LSS), Toros ve Tiryaki tarafından 2006 yılında Türk antrenörleri için uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlanan Spor için Liderlik Ölçeğinde bulunan ve antrenörler için hazırlanmış maddeler sporcular için uygun soru şekline dönüştürülerek Takım Sporları İçin Liderlik Ölçek Taslağı oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçek taslağı formu takım sporları ile uğraşan 99 erkek sporcuya uygulanmış, elde edilen veriler üzerinden yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonuçlarına göre 16 maddeden (1, 2, 3, 7, 8, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 31, 38, 39, 40) oluşan Takım Liderliği Özellikleri Ölçeği elde edilmiştir.

Bu araştırmada, antrenörlerde Takım Liderliği ölçeğinin güvenilirliği Cronbach's Alpha=0,845 ve takım kaptanlarında Takım Liderliği ölçeğinin güvenilirliği Cronbach's Alpha=0,896 olarak bulunmuştur ve bunlar yüksek değerlerdir.

Verilerin İstatistiksel Analizi: Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Packagefor Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek Yönlü (Oneway) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.



**ALTINCI BÖLÜM**  
**BULGULAR**

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan antrenörler ve takım kaptanlarından ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

## 6.1. ANTRENÖRLERİN TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİ

**Tablo 6.1:** Antrenörlerin Tanımlayıcı Özellikleri

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
<b>Yaş</b>		
40 Yaş ve Altı	156	31,4
40-44 Yaş Arası	207	41,6
45 Yaş ve Üstü	134	27,0
<b>Eğitim Düzeyi</b>		
Lise ve Altı	259	52,1
Üniversite ve Üzeri	238	47,9
<b>Medeni Durum</b>		
Bekar	140	28,2
Evli	357	71,8
<b>Gelir Düzeyi</b>		
3000 TL ve Altı	242	48,7
3000-4000 TL	214	43,1
4000-5000 TL	41	8,2
<b>Antrenörlük Belgesi Alındığı Yer</b>		
BESYO	69	13,9
Federasyon Kursu	391	78,7
Yurtdışı Kurs	37	7,4
<b>Antrenörlük Lisansı Türü</b>		
UEFA Pro, Elit ve A Lisans	58	11,7
UEFA B Lisans	158	31,8
TFF Grassroots C Lisans	281	56,5
<b>Antrenörlük Süresi</b>		
3 Yıl ve Altı	134	27,0
4-6 Yıl	115	23,1
7-9 Yıl	137	27,6
10 Yıl ve Üzeri	111	22,3
<b>Antrenörlüğe Başlamadan Önce Futbol Oynama Durumu</b>		
6 Yıl ve Altı	72	14,5
7-9 Yıl	153	30,8
10 Yıl ve Üzeri	272	54,7
<b>Antrenörlük Süresinde Şampiyonluk Sayısı</b>		
Hiç Yaşamadım	212	42,7
1	101	20,3
2	103	20,7
3 ve Üzeri	81	16,3

**Tablo 6.1:** (devam) Antrenörlerin Tanımlayıcı Özellikleri

<b>Başarıyı Şampiyonluk İle Ölçme Durumu</b>		
Evet	14	2,8
Hayır	483	97,2

Katılımcıların yaşa göre dağılımına bakıldığında, 156'sının (%31,4) 40 yaş altı, 207'sinin (%41,6) 40-44 yaş arası, 134'ünün (%27,0) 45 yaş üstü olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumuna göre dağılımına bakıldığında ise 259'unun (%52,1) lise ve altı, 238'inin (%47,9) üniversite ve üzeri düzeyinde eğitilmiş oldukları görülmektedir. Katılımcıların medeni duruma göre dağılımına gelince, 140'ı (%28,2) bekar, 357'si (%71,8) evlidir. Katılımcıların gelir durumuna göre dağılımına bakıldığında 242'sinin (%48,7) 3000 TL altı, 214'ünün (%43,1) 3000-4000 TL ve 41'inin ise (%8,2) 4000-5000 TL gelir sağladığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların antrenörlük belgesi alınan yere göre dağılımı şöyledir: 69'u (%13,9) besyo, 391'i (%78,7) federasyon kursu, 37'si (%7,4) yurtdışı kurslardan antrenörlük belgesi almıştır. Katılımcıların antrenörlük lisansı türüne göre dağılımına bakıldığında, 58'inin (%11,7) UEFA Pro, Elit A Lisansına, 158'inin (%31,8) UEFA B Lisansına ve 281'inin (%56,5) TFF Grassroots C Lisansına sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların antrenörlük süresine göre dağılımı şöyledir: 134'ü (%27,0) 3 yıl ve altı, 115'i (%23,1) 4-6 yıl, 137'si (%27,6) 7-9 yıl, 111'i (%22,3) 10 yıl ve üzeri süreyle antrenörlük yapmıştır. Katılımcıların antrenörlüğe başlamadan önce futbol oynama durumuna bakıldığında 72'sinin (%14,5) 6 yıl ve daha az, 153'ünün (%30,8) 7-9 yıl, 272'sinin (%54,7) 10 yıl ve daha fazla süreyle futbol oynamış olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların antrenörlük yaptıkları süre boyunca yaşadıkları şampiyonluk dağılımına bakıldığında 212'sinin (%42,7) hiç şampiyonluk yaşamadığı, 101'i (%20,3) 1 kez şampiyonluk yaşadığı, 103'ünün (%20,7) 2 kez şampiyonluk yaşadığı ve 81'inin ise (%16,3) 3 kez yahut daha fazla kez şampiyonluk yaşadığı görülmektedir. Katılımcıların başarıyı şampiyonluk ile mi ölçtükleri sorulduğunda 14'ü (%2,8) evet, 483'ü (%97,2) hayır yanıtı vermişlerdir.

## 6.2. ANTRENÖRLERİN EMPATİK EĞİLİM PUANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIMI

**Tablo 6.2:** Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Empatik Eğilim	40 Yaş Ve Altı	156	72,071	8,950	0,333	0,717
	40-44 Yaş Arası	207	72,396	6,546		
	45 Yaş Ve Üstü	134	72,799	7,329		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin empatik eğilim puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.3:** Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Empatik Eğilim	Bekar	140	72,514	7,818	0,206	495	0,837
	Evli	357	72,359	7,482			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Antrenörlerin empatik eğilim puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.4:** Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Empatik Eğilim	Lise ve Altı	259	71,599	7,478	-2,483	495	<b>0,013</b>
	Üniversite Ve Üzeri	238	73,277	7,588			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Antrenörlerin empatik eğilim puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(495)}=-2.483$ ;  $p=0.013<0,05$ ). Eğitim düzeyi üniversite ve üzeri olanların empatik eğilim puanları ( $\bar{x}=73,277$ ), eğitim düzeyi lise ve altı olanların empatik eğilim puanlarından ( $\bar{x}=71,599$ ) yüksek bulunmuştur.



**Tablo 6.5:** Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Empatik Eğilim	3000 TL ve Altı	242	71,467	7,877	5,311	0,005	2>1
	3000-4000 TL	214	73,664	7,377			
	4000-5000 TL	41	71,342	5,660			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin empatik eğilim puanlarının gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 494)}=5,311$ ;  $p=0,005<0.05$ ). Gelir durumu 3000-4000 TL arasında olanların empatik eğilim puanları ( $\bar{x}=73,664$ ), gelir düzeyi 3000 TL'nin altında olanların empatik eğilim puanlarından ( $\bar{x}=71,467$ ) yüksektir.

**Tablo 6.6:** Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Antrenörlük Süresine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Empatik Eğilim	3 Yıl ve Altı	134	71,896	7,169	1,128	0,337
	4-6 Yıl	115	73,113	7,377		
	7-9 Yıl	137	72,920	7,970		
	10 Yıl ve Üzeri	111	71,640	7,720		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin empatik eğilim puanlarının antrenörlük süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.7:** Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Antrenörlük Lisansı Türüne Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Empatik Eğilim	Uefa Pro Elit A Lisans	58	72,552	6,796	0,719	0,488
	Uefa B Lisans	158	72,956	7,451		
	TffGrassroots C Lisans	281	72,061	7,791		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin empatik eğilim puanlarının antrenörlük lisansı türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.8:** Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Antrenörlük Belgesini Aldıkları Yere Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Empatik Eğilim	Besyo	69	72,246	6,718	5,452	0,005	1>3 2>3
	Federasyon Kursu	391	72,795	7,221			
	Yurtdışı Kurs	37	68,541	11,067			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin empatik eğilim puanlarının antrenörlük belgesinin alındığı yere göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 494)}=5,452$ ;  $p=0,005<0.05$ ). Antrenörlük belgesini BESYO'dan almış olanların empatik eğilim puanları ( $\bar{x}=72,246$ ), antrenörlük belgesini yurtdışı kurslardan almış olanların empatik eğilim puanlarından ( $\bar{x}=68,541$ ) yüksektir. Antrenörlük belgesini federasyon kurslarından almış olanların empatik eğilim puanları ( $\bar{x}=72,795$ ), antrenörlük belgesini yurtdışı kurslardan almış olanların empatik eğilim puanlarından ( $\bar{x}=68,541$ ) daha yüksektir.

**Tablo 6.9:** Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Antrenörlüğe Başlamadan Önce Futbol Oynama Süresine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Empatik Eğilim	6 Yıl ve Altı	72	71,486	6,169	0,956	0,385
	7-9 Yıl	153	72,961	7,313		
	10 Yıl ve Üzeri	272	72,331	8,032		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin empatik eğilim puanlarının antrenörlüğe başlamadan önce futbol oynama durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.10:** Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Antrenörlük Süresinde Yaşadıkları Şampiyonluk Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Empatik Eğilim	Hiç Yaşamadım	212	72,241	6,434	1,937	0,123
	1	101	71,436	9,627		
	2	103	73,884	6,550		
	3 ve Üzeri	81	72,148	8,452		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin empatik eğilim puanlarının antrenörlük süresinde yaşadığı şampiyonluk sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.11:** Antrenörlerin Empatik Eğilim Puanlarının Başarıyı Sadece Şampiyonluk İle Ölçmeye Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Empatik Eğilim	Evet	14	69,286	6,402	-1,565	495	0,118
	Hayır	483	72,493	7,588			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Antrenörlerin empatik eğilim puanlarının başarıyı sadece şampiyonluk ile ölçme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

### 6.3. ANTRENÖRLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME PUANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERE GÖRE DAĞILIMI

**Tablo 6.12:** Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Analitiklik	40 Yaş ve Altı	156	48,135	4,078	0,044	0,957
	40-44 Yaş Arası	207	48,150	4,370		
	45 Yaş ve Üstü	134	48,276	4,974		
Açık fikirlilik	40 Yaş ve Altı	156	51,782	4,787	0,596	0,551
	40-44 Yaş Arası	207	51,324	4,712		
	45 Yaş ve Üstü	134	51,836	5,239		
Meraklılık	40 Yaş ve Altı	156	43,699	3,888	0,274	0,761
	40-44 Yaş Arası	207	43,903	3,595		
	45 Yaş ve Üstü	134	43,605	4,144		
Kendine Güven	40 Yaş ve Altı	156	31,532	3,013	2,927	0,054
	40-44 Yaş Arası	207	31,401	3,108		
	45 Yaş ve Üstü	134	30,724	2,972		
Doğruyu Arama	40 Yaş ve Altı	156	33,872	3,537	0,355	0,701
	40-44 Yaş Arası	207	33,802	3,704		
	45 Yaş ve Üstü	134	33,522	3,929		
Sistematiklik	40 Yaş ve Altı	156	26,609	2,791	0,541	0,582
	40-44 Yaş Arası	207	26,295	2,774		
	45 Yaş ve Üstü	134	26,500	3,288		
Eleştirel Düşünme Toplam	40 Yaş ve Altı	156	235,628	15,125	0,200	0,818
	40-44 Yaş Arası	207	234,874	15,927		
	45 Yaş ve Üstü	134	234,463	17,301		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt boyutları ile eleştirel düşünme toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.13:** Eleştirel Düşünme Puanlarının Medeni duruma Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Analitiklik	Bekar	140	48,014	4,320	-0,517	495	0,605
	Evli	357	48,244	4,499			
Açık fikirlilik	Bekar	140	51,400	4,883	-0,588	495	0,557
	Evli	357	51,686	4,881			
Meraklılık	Bekar	140	44,386	4,023	2,293	495	<b>0,022</b>
	Evli	357	43,513	3,737			
Kendine Güven	Bekar	140	31,300	3,347	0,185	495	0,862
	Evli	357	31,244	2,936			
Doğruyu Arama	Bekar	140	33,643	4,100	-0,397	495	0,709
	Evli	357	33,790	3,552			
Sistematiklik	Bekar	140	26,493	2,585	0,211	495	0,821
	Evli	357	26,431	3,049			
Eleştirel Düşünme Toplam	Bekar	140	235,236	16,918	0,205	495	0,838
	Evli	357	234,908	15,708			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Antrenörlerin eleştirel düşünme alt boyutlarından meraklılık alt boyut puanı medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(495)}=2.293$ ;  $p=0.022<0,05$ ). Bekarların meraklılık puanları ( $\bar{x}=44,386$ ), evlilerin meraklılık puanlarına kıyasla daha yüksek ( $\bar{x}=43,513$ ) bulunmuştur.

Antrenörlerin analitiklik, açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt boyutları ile eleştirel düşünme toplam puanları, medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.14:** Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Analitiklik	Lise ve Altı	259	47,846	4,501	-	495	0,081
	Üniversite ve Üzeri	238	48,542	4,367			
Açık fikirlilik	Lise ve Altı	259	51,556	4,757	-	495	0,814
	Üniversite ve Üzeri	238	51,660	5,017			
Meraklılık	Lise ve Altı	259	43,510	3,859	-	495	0,131
	Üniversite ve Üzeri	238	44,029	3,799			
Kendine Güven	Lise ve Altı	259	31,274	3,004	-	495	0,912
	Üniversite ve Üzeri	238	31,244	3,114			
Doğruyu Arama	Lise ve Altı	259	33,687	3,629	-	495	0,702
	Üniversite ve Üzeri	238	33,815	3,804			
Sistematiklik	Lise ve Altı	259	26,645	2,951	-	495	0,119
	Üniversite ve Üzeri	238	26,235	2,884			
Eleştirel Düşünme Toplam	Lise ve Altı	259	234,517	15,729	-	495	0,485
	Üniversite ve Üzeri	238	235,525	16,391			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Antrenörlerin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt boyutları ile eleştirel düşünme toplam puanları, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.15:** Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Analitiklik	3000 TL ve Altı	242	48,004	4,587	5,937	<b>0,003</b>	<b>1&gt;3</b> <b>2&gt;3</b>
	3000-4000 TL	214	48,748	4,345			
	4000-5000 TL	41	46,244	3,477			
Açık fikirlilik	3000 TL ve Altı	242	51,793	4,919	3,077	<b>0,047</b>	<b>1&gt;3</b> <b>2&gt;3</b>
	3000-4000 TL	214	51,738	4,889			
	4000-5000 TL	41	49,805	4,291			
Meraklılık	3000 TL ve Altı	242	43,360	3,515	4,076	<b>0,018</b>	<b>2&gt;1</b>
	3000-4000 TL	214	44,318	4,245			
	4000-5000 TL	41	43,195	3,010			
Kendine Güven	3000 TL ve Altı	242	31,413	3,198	1,795	0,167	
	3000-4000 TL	214	31,243	3,048			
	4000-5000 TL	41	30,439	1,924			
Doğruyu Arama	3000 TL ve Altı	242	33,587	3,565	1,531	0,217	
	3000-4000 TL	214	34,051	3,957			
	4000-5000 TL	41	33,122	3,124			
Sistematiklik	3000 TL ve Altı	242	26,417	2,923	0,554	0,575	
	3000-4000 TL	214	26,561	2,944			
	4000-5000 TL	41	26,049	2,846			
Eleştirel Düşünme Toplam	3000 TL ve Altı	242	234,574	15,440	4,295	<b>0,014</b>	<b>1&gt;3</b> <b>2&gt;3</b>
	3000-4000 TL	214	236,659	16,986			
	4000-5000 TL	41	228,854	12,786			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin gelir düzeyine göre incelendiğinde analitiklik alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir( $F_{(2, 494)}=5,937$ ;  $p=0,003<0.05$ ). Gelir düzeyi 3000 TL altı olanların analitiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=48,004$ ), gelir düzeyi 4000-5000 TL olanların analitiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=46,244$ ) daha yüksektir. Gelir düzeyi 3000-4000 TL olanların analitiklik alt boyut puanları ise ( $\bar{x}=48,748$ ), gelir düzeyi 4000-5000 TL olanların analitiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=46,244$ ) daha yüksektir. Antrenörlerin açık fikirlilik alt boyut puanları gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir( $F_{(2, 494)}=3,077$ ;  $p=0,047<0.05$ ). Gelir düzeyi 3000 TL altı olanların açık fikirlilik alt boyut puanları ( $\bar{x}=51,793$ ), gelir düzeyi 4000-5000 TL olanların açık fikirlilik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=49,805$ ) daha yüksektir. Gelir düzeyi 3000-4000 TL olanların açık fikirlilik alt boyut puanları ( $\bar{x}=51,738$ ), gelir düzeyi 4000-5000 TL olanların açık fikirlilik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=49,805$ ) daha yüksektir. Antrenörlerin meraklılık alt boyut puanları gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir( $F_{(2, 494)}=4,076$ ;  $p=0,018<0.05$ ).; Gelir düzeyi 3000-4000 TL olanların meraklılık alt boyut

puanları ( $\bar{x}=44,318$ ), gelir düzeyi 3000 TL altı olanların meraklılık alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=43,360$ ) daha yüksektir.

Antrenörlerin eleştirel düşünme toplam puanları gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir( $F_{(2, 494)}=4,295$ ;  $p=0,014<0.05$ ). Gelir düzeyi 3000 TL altında olanların eleştirel düşünme toplam puanları ( $\bar{x}=234,574$ ), gelir düzeyi 4000-5000 TL olanların eleştirel düşünme toplam puanlarından ( $\bar{x}=228,854$ ) daha yüksektir. Gelir düzeyi 3000-4000 TL olanların eleştirel düşünme toplam puanları ( $\bar{x}=236,659$ ), gelir düzeyi 4000-5000 TL olanların eleştirel düşünme toplam puanlarından ( $\bar{x}=228,854$ ) daha yüksektir.

Antrenörlerin kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt boyut puanları, gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.16:** Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Antrenörlük Süresine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Analitiklik	3 Yıl ve Altı	134	47,373	5,039	2,747	0,042	2>1 3>1
	4-6 Yıl	115	48,713	3,521			
	7-9 Yıl	137	48,693	3,880			
	10 Yıl ve Üzeri	111	47,964	5,051			
Açık fikirlilik	3 Yıl ve Altı	134	50,761	5,424	2,568	0,054	
	4-6 Yıl	115	52,348	5,325			
	7-9 Yıl	137	51,971	4,038			
	10 Yıl ve Üzeri	111	51,405	4,533			
Meraklılık	3 Yıl ve Altı	134	43,873	3,551	6,037	0,000	2>1 2>3 2>4
	4-6 Yıl	115	44,948	4,658			
	7-9 Yıl	137	43,197	3,380			
	10 Yıl ve Üzeri	111	43,081	3,483			
Kendine Güven	3 Yıl ve Altı	134	31,306	3,056	2,142	0,094	
	4-6 Yıl	115	31,809	3,120			
	7-9 Yıl	137	31,110	2,864			
	10 Yıl ve Üzeri	111	30,820	3,160			
Doğruyu Arama	3 Yıl ve Altı	134	33,978	4,103	2,119	0,097	
	4-6 Yıl	115	34,278	3,478			
	7-9 Yıl	137	33,591	3,237			
	10 Yıl ve Üzeri	111	33,117	3,931			
Sistematiklik	3 Yıl ve Altı	134	27,067	2,897	5,999	0,001	1>3 2>3 1>4 2>4
	4-6 Yıl	115	26,878	2,962			
	7-9 Yıl	137	26,058	2,849			
	10 Yıl ve Üzeri	111	25,739	2,811			
Eleştirel Düşünme Toplam	3 Yıl ve Altı	134	234,358	18,123	3,697	0,012	2>1 2>3 2>4
	4-6 Yıl	115	238,974	15,797			
	7-9 Yıl	137	234,620	12,979			
	10 Yıl ve Üzeri	111	232,126	16,455			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin antrenörlük süresine göre analitiklik alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir( $F_{(3, 493)}=2,747$ ;  $p=0,042<0.05$ ). Antrenörlük süresi 4-6 yıl olanların analitiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=48,713$ ), antrenörlük süresi 3 yıl ve altında olanların analitiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=47,373$ ) daha yüksektir. Antrenörlük süresi 7-9 yıl olanların analitiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=48,693$ ) ise antrenörlük süresi 3 yıl ve altı olanların analitiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=47,373$ ) daha yüksektir.

Antrenörlerin antrenörlük süresine göre meraklılık alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir( $F_{(3, 493)}=6,037$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Antrenörlük süresi 4-6 yıl olanların meraklılık alt boyut puanları ( $\bar{x}=44,948$ ), antrenörlük süresi 3 yıl ve altında



olanların meraklılık alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=43,873$ ) daha yüksektir. Antrenörlük süresi 4-6 yıl olanların meraklılık alt boyut puanları ( $\bar{x}=44,948$ ), antrenörlük süresi 7-9 yıl olanların meraklılık alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=43,197$ ) daha yüksektir. Antrenörlük süresi 4-6 yıl olanların meraklılık alt boyut puanları ( $\bar{x}=44,948$ ) ise antrenörlük süresi 10 yıl ve üzeri olanların meraklılık alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=43,081$ ) daha yüksektir.

Antrenörlerin antrenörlük süresine göre sistematiklik alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir( $F_{(3, 493)}=5,999$ ;  $p=0,001<0.05$ ). Antrenörlük süresi 3 yıl ve altında olanların sistematiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=27,067$ ), antrenörlük süresi 7-9 yıl olanların sistematiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=26,058$ ) daha yüksektir. Antrenörlük süresi 4-6 yıl olanların sistematiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=26,878$ ), antrenörlük süresi 7-9 yıl olanların sistematiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=26,058$ ) daha yüksektir. Antrenörlük süresi 3 yıl ve altında olanların sistematiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=27,067$ ), antrenörlük süresi 10 yıl ve üzerinde olanların sistematiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=25,739$ ) daha yüksektir. Antrenörlük süresi 4-6 yıl olanların sistematiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=26,878$ ), ise antrenörlük süresi 10 yıl ve üzerinde olanların sistematiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=25,739$ ) daha yüksektir.

Antrenörlerin antrenörlük süresine göre eleştirel düşünme toplam puanları da anlamlı farklılık göstermektedir( $F_{(3, 493)}=3,697$ ;  $p=0,012<0.05$ ). Antrenörlük süresi 4-6 yıl olanların eleştirel düşünme toplam puanları ( $\bar{x}=238,974$ ), antrenörlük süresi 3 yıl ve altı olanların eleştirel düşünme toplam puanlarından ( $\bar{x}=234,358$ ) daha yüksektir. Antrenörlük süresi 4-6 yıl olanların eleştirel düşünme toplam puanları ( $\bar{x}=238,974$ ), antrenörlük süresi 7-9 yıl olanların eleştirel düşünme toplam puanlarından ( $\bar{x}=234,620$ ) daha yüksektir. Antrenörlük süresi 4-6 yıl olanların eleştirel düşünme toplam puanları ( $\bar{x}=238,974$ ) ise antrenörlük süresi 10 yıl ve üzerinde olanların eleştirel düşünme toplam puanlarından ( $\bar{x}=232,126$ ) daha yüksektir.

Antrenörlerin açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama alt boyut puanları ise antrenörlük süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.17:** Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Antrenörlük Lisansı Türüne Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Analitiklik	UEFA Pro, Elit ve A Lisans	58	48,483	4,066	0,883	0,414
	UEFA B Lisans	158	48,481	4,460		
	TffGrassroots C Lisans	281	47,947	4,514		
Açık fikirlilik	UEFA Pro, Elit ve A Lisans	58	51,345	5,437	0,630	0,533
	UEFA B Lisans	158	51,962	4,448		
	TffGrassroots C Lisans	281	51,459	4,994		
Meraklılık	UEFA Pro, Elit ve A Lisans	58	43,328	3,918	0,929	0,395
	UEFA B Lisans	158	44,063	3,882		
	TffGrassroots C Lisans	281	43,676	3,794		
Kendine Güven	UEFA Pro, Elit ve A Lisans	58	30,810	2,619	1,169	0,312
	UEFA B Lisans	158	31,133	3,220		
	TffGrassroots C Lisans	281	31,424	3,038		
Doğruyu Arama	UEFA Pro, Elit ve A Lisans	58	33,414	3,319	0,675	0,509
	UEFA B Lisans	158	34,006	3,616		
	TffGrassroots C Lisans	281	33,673	3,841		
Sistematiklik	UEFA Pro, Elit ve A Lisans	58	26,328	3,187	0,057	0,944
	UEFA B Lisans	158	26,456	2,708		
	TffGrassroots C Lisans	281	26,470	2,993		
Eleştirel Düşünme Toplam	UEFA Pro, Elit ve A Lisans	58	233,707	16,308	0,628	0,534
	UEFA B Lisans	158	236,101	14,945		
	TffGrassroots C Lisans	281	234,648	16,592		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklikalt boyutları, eleştirel düşünme toplam puanları antrenörlük lisansı türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.18:** Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Antrenörlük Belgesini Aldıkları Yere Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Analitiklik	BESYO	69	49,290	3,911	5,284	0,005	1>2 3>2
	Federasyon Kursu	391	47,847	4,497			
	Yurtdışı Kurs	37	49,622	4,323			
Açık fikirlilik	BESYO	69	53,391	4,812	6,795	0,001	1>2
	Federasyon Kursu	391	51,202	4,905			
	Yurtdışı Kurs	37	52,541	3,841			
Meraklılık	BESYO	69	43,913	3,298	0,752	0,472	
	Federasyon Kursu	391	43,801	3,950			
	Yurtdışı Kurs	37	43,027	3,539			
Kendine Güven	BESYO	69	30,957	3,591	1,885	0,153	
	Federasyon Kursu	391	31,230	2,917			
	Yurtdışı Kurs	37	32,135	3,310			
Doğruyu Arama	BESYO	69	34,087	3,509	0,380	0,684	
	Federasyon Kursu	391	33,711	3,802			
	Yurtdışı Kurs	37	33,514	3,097			
Sistematiklik	BESYO	69	26,493	2,593	0,656	0,520	
	Federasyon Kursu	391	26,491	2,942			
	Yurtdışı Kurs	37	25,919	3,311			
Eleştirel Düşünme Toplam	BESYO	69	238,130	15,599	1,935	0,145	
	Federasyon Kursu	391	234,281	16,221			
	Yurtdışı Kurs	37	236,757	14,411			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin analitiklik alt boyut puanları antrenörlük belgesi aldıkları yere göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 494)}=5,284$ ;  $p=0,005<0.05$ ). Antrenörlük belgesini BESYO'dan alanların analitiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=49,290$ ), antrenörlük belgesini federasyon kursundan alanların analitiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=47,847$ ) daha yüksektir. Antrenörlük belgesini yurtdışı kurslardan alanların analitiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=49,622$ ), antrenörlük belgesini federasyon kurslarından alanların analitiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=47,847$ ) daha yüksektir. Antrenörlerin açık fikirlilik alt boyut puanları antrenörlük belgesini aldıkları yere göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 494)}=6,795$ ;  $p=0,001<0.05$ ). Antrenörlük belgesini BESYO'dan alanların açık fikirlilik alt boyut puanları ( $\bar{x}=53,391$ ), antrenörlük belgesini federasyon kurslarından alanların açık fikirlilik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=51,202$ ) daha yüksektir.

Antrenörlerin meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt boyutları, eleştirel düşünme toplam puanları antrenörlük belgesi alındığı yer değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.19:** Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Antrenörlüğe Başlamadan Önce Futbol Oynama Sürelerine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Analitiklik	6 Yıl ve Altı	72	49,375	3,732	4,012	<b>0,019</b>	<b>1&gt;3</b>
	7-9 Yıl	153	48,366	3,746			
	10 Yıl ve Üzeri	272	47,757	4,907			
Açık fikirlilik	6 Yıl ve Altı	72	51,847	3,192	0,106	0,900	
	7-9 Yıl	153	51,588	4,006			
	10 Yıl ve Üzeri	272	51,552	5,646			
Meraklılık	6 Yıl ve Altı	72	44,667	3,189	6,204	<b>0,002</b>	<b>1&gt;3</b> <b>2&gt;3</b>
	7-9 Yıl	153	44,281	3,689			
	10 Yıl ve Üzeri	272	43,224	3,996			
Kendine Güven	6 Yıl ve Altı	72	31,556	2,863	0,430	0,651	
	7-9 Yıl	153	31,157	3,099			
	10 Yıl ve Üzeri	272	31,239	3,083			
Doğruyu Arama	6 Yıl ve Altı	72	34,194	3,384	1,864	0,156	
	7-9 Yıl	153	34,052	3,636			
	10 Yıl ve Üzeri	272	33,460	3,820			
Sistematiklik	6 Yıl ve Altı	72	27,333	2,270	4,033	<b>0,018</b>	<b>1&gt;2</b> <b>1&gt;3</b>
	7-9 Yıl	153	26,203	2,535			
	10 Yıl ve Üzeri	272	26,353	3,230			
Eleştirel Düşünme Toplam	6 Yıl ve Altı	72	238,972	11,902	3,424	<b>0,033</b>	<b>1&gt;3</b>
	7-9 Yıl	153	235,647	14,237			
	10 Yıl ve Üzeri	272	233,585	17,712			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin antrenörlüğe başlamadan önce futbol oynama durumuna göre analitiklik alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 494)}=4,012$ ;  $p=0,019<0.05$ ). Antrenörlüğe başlamadan önce 6 yıl ve daha az süreyle futbol oynamış olanların analitiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=49,375$ ), antrenörlüğe başlamadan önce 10 yıl ve üzerinde futbol oynamış olanların analitiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=47,757$ ) daha yüksektir..

Antrenörlerin antrenörlüğe başlamadan önce futbol oynama durumuna göre meraklılık alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 494)}=6,204$ ;  $p=0,002<0.05$ ). Antrenörlüğe başlamadan önce 6 yıl ve daha az süreyle futbol oynamış olanların meraklılık alt boyut puanları ( $\bar{x}=44,667$ ), antrenörlüğe başlamadan önce 10 yıl ve üzerinde futbol oynamış olanların meraklılık alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=43,224$ ) yüksektir. Antrenörlüğe başlamadan önce 7-9 yıl arası süreyle futbol oynamış olanların meraklılık alt boyut puanları ( $\bar{x}=44,281$ ), antrenörlüğe başlamadan önce 10 yıl ve

üzerinde süreyle futbol oynamış olanların meraklılık alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=43,224$ ) daha yüksektir.

Antrenörlerin antrenörlüğe başlamadan önce futbol oynama sürelerine göre sistematiklik alt boyut puanları da anlamlı farklılık göstermektedir( $F_{(2, 494)}=4,033$ ;  $p=0,018<0.05$ ). Antrenörlüğe başlamadan önce 6 yıl ve altında futbol oynamış olanların sistematiklik alt boyut puanların ( $\bar{x}=27,333$ ), antrenörlüğe başlamadan önce 7-9 yıl arası süreyle futbol oynamış olanların sistematiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=26,203$ ) yüksektir. Antrenörlüğe başlamadan önce 6 yıl ve altında süreyle futbol oynamış olanların sistematiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=27,333$ ), antrenörlüğe başlamadan önce 10 yıl ve üzerinde süreyle futbol oynamış olanların sistematiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=26,353$ ) yüksektir.

Antrenörlerin antrenörlüğe başlamadan önce futbol oynama sürelerine göre eleştirel düşünme toplam puanları anlamlı farklılık göstermektedir( $F_{(2, 494)}=3,424$ ;  $p=0,033<0.05$ ). Antrenörlüğe başlamadan önce 6 yıl ve altında süreyle futbol oynamış olanların eleştirel düşünme toplam puanları ( $\bar{x}=238,972$ ), antrenörlüğe başlamadan önce 10 yıl ve üzerinde futbol oynamış olanların eleştirel düşünme toplam puanlarından ( $\bar{x}=233,585$ ) yüksektir. Antrenörlerin açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama alt boyut puanları antrenörlüğe başlamadan önce futbol oynama süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.20:** Antrenörlerin Eleştirel Düşünme Puanlarının Antrenörlük Süresinde Yaşadıkları Şampiyonluk Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Analitiklik	Hiç Yaşamadım	212	47,986	4,482	0,334	0,801	
	1	101	48,277	4,114			
	2	103	48,505	4,454			
	3 Ve Üzeri	81	48,148	4,783			
Açık fikirlilik	Hiç Yaşamadım	212	51,557	5,197	0,590	0,622	
	1	101	51,941	4,496			
	2	103	51,136	4,238			
	3 Ve Üzeri	81	51,914	5,256			
Meraklılık	Hiç Yaşamadım	212	43,863	3,811	2,608	0,051	
	1	101	43,970	4,014			
	2	103	44,165	3,633			
	3 Ve Üzeri	81	42,704	3,809			
Kendine Güven	Hiç Yaşamadım	212	31,283	3,139	0,486	0,692	
	1	101	31,505	2,852			
	2	103	31,204	3,001			
	3 Ve Üzeri	81	30,963	3,164			
Doğruyu Arama	Hiç Yaşamadım	212	34,019	3,773	1,025	0,381	
	1	101	33,644	3,202			
	2	103	33,738	3,951			
	3 Ve Üzeri	81	33,185	3,818			
Sistematiklik	Hiç Yaşamadım	212	27,118	2,868	8,745	<b>0,000</b>	<b>1&gt;2</b>
	1	101	25,703	2,394			<b>3&gt;2</b>
	2	103	26,495	3,140			<b>1&gt;4</b>
	3 Ve Üzeri	81	25,568	2,979			<b>3&gt;4</b>
Eleştirel Düşünme Toplam	Hiç Yaşamadım	212	235,826	16,322	0,860	0,462	
	1	101	235,040	14,124			
	2	103	235,243	15,584			
	3 Ve Üzeri	81	232,482	18,038			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin antrenörlük süresinde yaşadığı şampiyonluk sayısına göre sistematiklik alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(3, 493)}=8,745$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Antrenörlük süresinde hiç şampiyonluk yaşamayanların sistematiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=27,118$ ), antrenörlük süresinde şampiyonluk sayısı 1 olanların sistematiklik puanlarından ( $\bar{x}=25,703$ ) yüksektir. Antrenörlük süresinde yaşadığı şampiyonluk sayısı 2 olanların sistematiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=26,495$ ), antrenörlük süresinde şampiyonluk sayısı 1 olanların sistematiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=25,703$ ) daha yüksektir. Antrenörlük süresinde hiç şampiyonluk yaşamayanların sistematiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=27,118$ ), antrenörlük süresinde şampiyonluk sayısı 3 ve daha fazla olanların sistematiklik puanlarından ( $\bar{x}=25,568$ ) daha yüksektir.

Antrenörlük süresinde yaşadığı şampiyonluk sayısı 2 olanların sistematiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=26,495$ ), antrenörlük süresinde şampiyonluk sayısı 3 ve daha fazla olanların sistematiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=25,568$ ) yüksektir. Antrenörlerin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama alt boyutları, eleştirel düşünme toplam puanları antrenörlük süresinde yaşadığı şampiyonluk sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ )

**Tablo 6.21:** Eleştirel Düşünme Puanlarının Başarıyı Sadece Şampiyonluk İle Ölçmeye Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Analitiklik	Evet	14	48,357	5,108	0,152	495	0,879
	Hayır	483	48,174	4,431			
Açık fikirlilik	Evet	14	50,214	4,191	-1,083	495	0,279
	Hayır	483	51,646	4,895			
Meraklılık	Evet	14	41,286	2,946	-2,459	495	<b>0,014</b>
	Hayır	483	43,830	3,837			
Kendine Güven	Evet	14	32,143	3,183	1,098	495	0,273
	Hayır	483	31,234	3,050			
Doğruyu Arama	Evet	14	32,000	3,486	-1,792	495	0,074
	Hayır	483	33,799	3,708			
Sistematiklik	Evet	14	27,286	1,858	1,087	495	0,278
	Hayır	483	26,424	2,946			
Eleştirel Düşünme Toplam	Evet	14	231,286	11,303	-0,879	495	0,380
	Hayır	483	235,108	16,153			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Antrenörlerin başarıyı sadece şampiyonluk ile ölçme durumuna göre meraklılık alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(495)}=-2.459$ ;  $p=0.014<0,05$ ). Başarıyı şampiyonluk ile ölçmeyenlerin meraklılık alt boyut puanları ( $\bar{x}=43,830$ ), başarıyı şampiyonluk ile ölçenlerin meraklılık alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=41,286$ ) yüksek bulunmuştur.

Antrenörlerin analitiklik, açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt boyutları, eleştirel düşünme toplam puanları başarıyı sadece şampiyonluk ile ölçme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

#### 6.4. ANTRENÖRLERİN TAKIM LİDERLİĞİ PUANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERE GÖRE DAĞILIMI

**Tablo 6.22:** Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Takım Liderliği	40 Yaş ve Altı	156	68,500	6,793	4,449	<b>0,012</b>	<b>3&gt;1</b> <b>3&gt;2</b>
	40-44 Yaş Arası	207	68,570	6,475			
	45 Yaş ve Üstü	134	70,575	7,114			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin takım liderliği puanlarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 494)}=4,449$ ;  $p=0,012<0,05$ ). 45 yaş ve üstü antrenörlerin takım liderliği puanları ( $\bar{x}=70,575$ ), 40 yaş ve altı antrenörlerin takım liderliği puanlarından ( $\bar{x}=68,500$ ) daha yüksektir. 45 yaş ve üstü olan antrenörlerin takım liderliği puanları ( $\bar{x}=70,575$ ), 40-44 yaş arasında olan antrenörlerin takım liderliği puanlarından ( $\bar{x}=68,570$ ) daha yüksektir.

**Tablo 6.23:** Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Takım Liderliği	Bekar	140	68,114	7,172	-2,007	495	<b>0,045</b>
	Evlü	357	69,471	6,618			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Antrenörlerin takım liderliği puanlarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(495)}=-2,007$ ;  $p=0,045<0,05$ ). Evlilerin takım liderliği puanları ( $\bar{x}=69,471$ ), bekarların takım liderliği puanlarından ( $\bar{x}=68,114$ ) yüksek bulunmuştur.

**Tablo 6.24:** Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Takım Liderliği	Lise ve Altı	259	69,112	6,880	0,080	495	0,936
	Üniversite ve Üzeri	238	69,063	6,723			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Antrenörlerin takım liderliği puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).



**Tablo 6.25:** Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Takım Liderliği	3000 TL ve Altı	242	68,484	6,962	4,314	0,014	2>1 2>3
	3000-4000 TL	214	70,070	6,579			
	4000-5000 TL	41	67,537	6,388			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin takım liderliği puanlarının gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 494)}=4,314$ ;  $p=0,014<0,05$ ). Gelir düzeyi 3000-4000 TL arasında olanların takım liderliği puanları ( $\bar{x}=70,070$ ), gelir düzeyi 3000 TL'nin altında olanların takım liderliği puanlarından ( $\bar{x}=68,484$ ) daha yüksektir. Gelir düzeyi 3000-4000 TL arasında olanların takım liderliği puanları ( $\bar{x}=70,070$ ), gelir düzeyi 4000-5000 TL arasında olanların takım liderliği puanlarından ( $\bar{x}=67,537$ ) daha yüksektir.

**Tablo 6.26:** Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Antrenörlük Süresine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Takım Liderliği	3 Yıl ve Altı	134	68,090	7,490	2,316	0,075
	4-6 Yıl	115	68,670	6,134		
	7-9 Yıl	137	69,504	6,094		
	10 Yıl ve Üzeri	111	70,216	7,266		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin takım liderliği puanlarının antrenörlük süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.27:** Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Antrenörlük Lisansı Türüne Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Takım Liderliği	Uefa Pro Elit A Lisans	58	69,948	6,840	0,529	0,589
	Uefa B Lisans	158	68,930	6,657		
	TffGrassroots C Lisans	281	69,000	6,880		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin takım liderliği puanlarının antrenörlük lisans türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.28:** Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Antrenörlük Belgesinin Alındığı Yere Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Takım Liderliği	BESYO	69	68,435	7,051	0,400	0,670
	Federasyon Kursu	391	69,169	6,723		
	Yurtdışı Kurs	37	69,460	7,233		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin takım liderliği puanlarının antrenörlük belgesinin alındığı yer değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.29:** Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Antrenörlüğe Başlamadan Önce Futbol Oynama Sürelerine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Takım Liderliği	6 Yıl Ve Altı	72	67,875	6,459	1,365	0,256
	7-9 Yıl	153	69,386	6,777		
	10 Yıl Ve Üzeri	272	69,243	6,888		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin takım liderliği puanlarının antrenörlüğe başlamadan önce futbol oynama süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.30:** Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Antrenörlük Süresinde Yaşadıkları Şampiyonluk Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Takım Liderliği	Hiç Yaşamadım	212	68,184	6,926	3,041	<b>0,029</b>	<b>3&gt;1</b>
	1	101	69,010	7,288			
	2	103	70,505	6,275			
	3 Ve Üzeri	81	69,753	6,186			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Antrenörlerin antrenörlük süresinde yaşadığı şampiyonluk sayısına göre takım liderliği puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ( $F(3, 493)=3,041$ ;  $p=0,029<0.05$ ). Antrenörlük süresinde yaşadığı şampiyonluk sayısı 2 olanların takım liderliği puanları ( $\bar{x}=70,505$ ), antrenörlük süresinde hiç şampiyonluk yaşamayanların takım liderliği puanlarından ( $\bar{x}=68,184$ ) daha yüksektir.

**Tablo 6.31:** Antrenörlerin Takım Liderliği Puanlarının Başarıyı Sadece Şampiyonluk İle Ölçme Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Takım Liderliği	Evet	14	66,786	7,536	-1,286	495	0,199
	Hayır	483	69,155	6,773			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Antrenörlerin takım liderliği puanlarının başarıyı sadece şampiyonluk ile ölçme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

## 6.5. ANTRENÖRLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME, TAKIM LİDERLİĞİ VE EMPATİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

**Tablo 6.32:** Antrenörlerin Eleştirel Düşünme, Takım Liderliği ve Empatik Eğilim Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi

	Analitiklik	Açık fikirlilik	Meraklılık	Kendine Güven	Doğruyu Arama	Sistematiklik	Eleştirel Düşünme Toplam	Takım Liderliği	Empatik Eğilim	
Analitiklik	r	1,000								
	p	0,000								
Açık fikirlilik	r	0,496**	1,000							
	p	0,000	0,000							
Meraklılık	r	0,414**	0,353**	1,000						
	p	0,000	0,000	0,000						
Kendine Güven	r	0,351**	0,461**	0,289**	1,000					
	p	0,000	0,000	0,000	0,000					
Doğruyu Arama	r	0,439**	0,423**	0,365**	0,416**	1,000				
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000				
Sistematiklik	r	0,265**	0,377**	0,279**	0,322**	0,425**	1,000			
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000			
Eleştirel Düşünme Toplam	r	0,744**	0,780**	0,652**	0,652**	0,726**	0,597**	1,000		
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		
Takım Liderliği	r	0,289**	0,148**	0,117**	0,160**	0,217**	0,120**	0,256**	1,000	
	p	0,000	0,001	0,009	0,000	0,000	0,007	0,000	0,000	
Empatik Eğilim	r	0,260**	0,180**	0,246**	0,175**	0,170**	0,190**	0,293**	0,125**	1,000
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,005	0,000

\* $<0,05$ ; \*\* $<0,01$

Analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt boyutları, eleştirel düşünme toplam puanı, takım liderliği ve empatik

eğilim arasındaki korelasyon analizleri incelendiğinde; Futbol antrenörlerinin eleştirel düşünme alt boyutları açık fikirlilik ile analitiklik arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.496$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Meraklılık ile analitiklik alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.414$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Meraklılık ile açık fikirlilik alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.353$ ;  $p=0,000<0.05$ ) Kendine güven ile analitiklik alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.351$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Kendine güven ile açık fikirlilik alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.461$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Kendine güven ile meraklılık alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.289$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Doğruyu arama ile analitiklik alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.439$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Doğruyu arama ile açık fikirlilik alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.423$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Doğruyu arama ile meraklılık alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.365$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Doğruyu arama ile kendine güven alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.416$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Sistematiiklik ile analitiklik alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.265$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Sistematiiklik ile açık fikirlilik alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.377$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Sistematiiklik ile meraklılık alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.279$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Sistematiiklik ile kendine güven alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.322$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Sistematiiklik ile doğruyu arama alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.425$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel düşünme toplam puanı ile analitiklik arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.744$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel düşünme toplam puanı ile açık fikirlilik arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.78$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel düşünme toplam puanı ile meraklılık arasında orta, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.652$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel düşünme toplam puanı ile kendine güven arasında orta, pozitif yönde anlamlı bir ilişki

bulunmaktadır ( $r=0.652;p=0,000<0.05$ ). Eleştirel düşünme toplam puanı ile doğruyu arama arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.726;p=0,000<0.05$ ). Eleştirel düşünme toplam puanı ile sistematiklik arasında orta, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.597;p=0,000<0.05$ ). Takım liderliği ile analitiklik arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.289;p=0,000<0.05$ ). Takım liderliği ile açık fikirlilik arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.148;p=0,001<0.05$ ), Takım liderliği ile meraklılık arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.117;p=0,009<0.05$ ). Takım liderliği ile kendine güven arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.16;p=0,000<0.05$ ). Takım liderliği ile doğruyu arama arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.217;p=0,000<0.05$ ). Takım liderliği ile sistematiklik arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.12;p=0,007<0.05$ ). Takım liderliği ile eleştirel düşünme toplam arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.256; p=0,000<0.05$ ). Empatik eğilim ile analitiklik arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.26;p=0,000<0.05$ ), Empatik eğilim ile açık fikirlilik arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.18;p=0,000<0.05$ ), Empatik eğilim ile meraklılık arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.246; p=0,000<0.05$ ). Empatik eğilim ile kendine güven arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.175;p=0,000<0.05$ ), Empatik eğilim ile doğruyu arama arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.17;p=0,000<0.05$ ). Empatik eğilim ile sistematiklik arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.19;p=0,000<0.05$ ). Empatik eğilim ile eleştirel düşünme toplam puanı arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.293;p=0,000<0.05$ ). Empatik eğilim ile takım liderliği arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.125;p=0,005<0.05$ ).

## 6.6. TAKIM KAPTANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİ

**Tablo 6.33:** Takım Kaptanlarının Tanımlayıcı Özellikleri

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
<b>Yaş</b>		
18-22	112	59,3
23 ve Üzeri	77	40,7
<b>Eğitim Düzeyi</b>		
Lise ve Altı	137	72,5
Üniversite ve Üzeri	52	27,5
<b>Medeni Durum</b>		
Bekar	172	91,0
Evli	17	9,0
<b>Gelir Düzeyi</b>		
1000-2000 TL	94	49,7
2000-3000 TL	72	38,1
3000 TL ve Üzeri	23	12,2
<b>Futbol Oynama Süresi</b>		
3 Yıl ve Altı	25	13,2
4-6 Yıl	24	12,7
7-9 Yıl	78	41,3
10 Yıl ve Üzeri	62	32,8
<b>Takım Kaptanlığı Süresi</b>		
1 Yıldan Az	43	22,8
1-3 Yıl	80	42,3
4 Yıl ve Üzeri	66	34,9
<b>Şampiyonluk Yaşama Durumu</b>		
Hiç Yaşamadım	74	39,2
1	63	33,3
2 ve Üzeri	52	27,5
<b>Başarıyı Sadece Şampiyonluk İle Ölçme Durumu</b>		
Evet	16	8,5
Hayır	173	91,5

Takım kaptanlarının yaşlarının dağılımı şöyledir: Kaptanlardan 112'si (%59,3) 18 ile 22 yaşlarında, 77'si ise (%40,7) 23 ve üzeri yaşadılar. Takım kaptanlarının eğitim düzeyine bakıldığında 137'sinin (%72,5) lise ve altı, 52'sinin ise (%27,5) üniversite ve üzeri eğitim düzeyinde oldukları görülmektedir. Takım kaptanlarının medeni durumlarına göre dağılımı şöyledir: Kaptanlardan 172'si (%91,0) bekar, 17'si (%9,0) ise evlidir. Takım kaptanları gelir düzeylerine göre dağılımı şöyledir: Kaptanların 94'ü (%49,7) 1000-2000 TL arası, 72'si (%38,1) 2000-3000 TL arası, 23'ü ise (%12,2) 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahiptir. Takım kaptanlarının spor yapma sürelerinin dağılımı şöyledir: Takım kaptanlarının 25'i (%13,2) 3 yıl ve daha az

süreyile, 24'ü (%12,7) 4-6 yıl, 78'i (%41,3) 7-9 yıl, 62'si ise (%32,8) 10 yıl ve daha fazla süreden beni spor yapmaktadır.

Takım kaptanlarının takım kaptanlığı yaptığı süreler gelince; 43'ü (%22,8) 1 yıldan az süredir, 80'i (%42,3) 1-3 yıl arasında bir süredir ve 66'sı (%34,9) ise 4 yıl ve daha fazla süreden beridir takım kaptanlığı yapmaktadır. Takım kaptanları şampiyonluk deneyimlerine bakıldığında 74'ünün (%39,2) hiç şampiyonluk yaşamadığı, 63'ünün (%33,3) 1 kez şampiyonluk yaşadığı ve 52'sinin ise (%27,5) 2 yahut daha fazla kez şampiyonluk yaşadığı görülmektedir. Takım kaptanlarına başarıyı sadece şampiyonluk ile ölçüp ölçmedikleri sorulduğunda, 16'sı (%8,5) evet, 173'ü (%91,5) ise hayır yanıtı vermişlerdir.

## 6.7. TAKIM KAPTANLARINDA EMPATİK EĞİLİM PUANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERE GÖRE DAĞILIMI

**Tablo 6.34:** Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Empatik Eğilim	18-22 Yaş	112	67,188	7,482	-1,882	187	0,061
	23 Yaş ve Üzeri	77	69,091	5,756			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Takım Kaptanlarının empatik eğilim puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.35:** Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Empatik Eğilim	Bekar	172	67,826	6,897	-0,873	187	0,384
	Evli	17	69,353	6,736			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Takım Kaptanlarının empatik eğilim puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.36:** Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Empatik Eğilim	Lise ve Altı	137	67,715	6,989	-0,803	187	0,423
	Üniversite ve Üzeri	52	68,615	6,601			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Takım Kaptanlarının empatik eğilim puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.37:** Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Empatik Eğilim	1000-2000 TL	94	68,255	7,376	2,740	0,067
	2000-3000 TL	72	68,569	6,603		
	3000 TL Ve Üzeri	23	64,870	4,703		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Takım Kaptanlarının empatik eğilim puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.38:** Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Takım Kaptanlığı Süresine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Empatik Eğilim	1 Yıldan Az	43	66,930	8,924	2,056	0,131
	1-3 Yıl	80	67,400	5,882		
	4 Yıl ve Üzeri	66	69,318	6,356		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Takım Kaptanlarının empatik eğilim puanlarının takım kaptanlığı süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.39:** Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Futbol Oynama Süresine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Empatik Eğilim	3 Yıl ve Altı	25	67,440	8,094	0,489	0,690
	4-6 Yıl	24	66,583	6,839		
	7-9 Yıl	78	68,180	5,681		
	10 Yıl ve Üzeri	62	68,436	7,781		

Tek Yönlü Varyans Analizi



Takım Kaptanlarının empatik eğilim puanlarının futbol oynama süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.40:** Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Şampiyonluk Yaşama Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Empatik Eğilim	Hiç Yaşamadım	74	68,000	7,054	5,424	0,005	3>2
	1	63	66,064	7,141			
	2 Ve Üzeri	52	70,212	5,623			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Takım Kaptanlarının empatik eğilim puanları şampiyonluk yaşama sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir( $F_{(2, 186)}=5,424$ ;  $p=0,005<0.05$ ). Şampiyonluk yaşama sayısı 2 ve üzeri olanların empatik eğilim puanları ( $\bar{x}=70,212$ ), şampiyonluk yaşama sayısı 1 olanların empatik eğilim puanlarından ( $\bar{x}=66,064$ ) yüksektir.

**Tablo 6.41:** Takım Kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Başarıyı Sadece Şampiyonluk İle Ölçme Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Empatik Eğilim	Evet	16	65,438	5,379	-1,540	187	0,125
	Hayır	173	68,197	6,968			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Takım Kaptanlarının empatik eğilim puanlarının başarıyı sadece şampiyonluk ile ölçme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

## 6.8. TAKIM KAPTANLARINDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME PUANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERE GÖRE DAĞILIMI

**Tablo 6.42:** Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p																																																																				
Analitiklik	18-22 yaş	112	43,223	5,782	-0,989	187	0,302																																																																				
	23 ve Üzeri	77	44,000	4,516				Açık fikirlilik	18-22 yaş	112	46,518	5,859	0,734	187	0,448	23 ve Üzeri	77	45,922	4,874	Meraklılık	18-22 yaş	112	39,536	4,800	-0,989	187	0,324	23 ve Üzeri	77	40,208	4,265	Kendine Güven	18-22 yaş	112	28,330	3,660	2,087	187	<b>0,029</b>	23 ve Üzeri	77	27,312	2,682	Doğruyu Arama	18-22 yaş	112	30,464	4,492	-0,212	187	0,832	23 ve Üzeri	77	30,597	3,840	Sistematiklik	18-22 yaş	112	23,741	3,683	-1,513	187	0,132	23 ve Üzeri	77	24,494	2,822	Eleştirel Düşünme Toplam	18-22 yaş	112	211,813	20,381	-0,255	187	0,799
Açık fikirlilik	18-22 yaş	112	46,518	5,859	0,734	187	0,448																																																																				
	23 ve Üzeri	77	45,922	4,874				Meraklılık	18-22 yaş	112	39,536	4,800	-0,989	187	0,324	23 ve Üzeri	77	40,208	4,265	Kendine Güven	18-22 yaş	112	28,330	3,660	2,087	187	<b>0,029</b>	23 ve Üzeri	77	27,312	2,682	Doğruyu Arama	18-22 yaş	112	30,464	4,492	-0,212	187	0,832	23 ve Üzeri	77	30,597	3,840	Sistematiklik	18-22 yaş	112	23,741	3,683	-1,513	187	0,132	23 ve Üzeri	77	24,494	2,822	Eleştirel Düşünme Toplam	18-22 yaş	112	211,813	20,381	-0,255	187	0,799	23 ve Üzeri	77	212,533	16,996								
Meraklılık	18-22 yaş	112	39,536	4,800	-0,989	187	0,324																																																																				
	23 ve Üzeri	77	40,208	4,265				Kendine Güven	18-22 yaş	112	28,330	3,660	2,087	187	<b>0,029</b>	23 ve Üzeri	77	27,312	2,682	Doğruyu Arama	18-22 yaş	112	30,464	4,492	-0,212	187	0,832	23 ve Üzeri	77	30,597	3,840	Sistematiklik	18-22 yaş	112	23,741	3,683	-1,513	187	0,132	23 ve Üzeri	77	24,494	2,822	Eleştirel Düşünme Toplam	18-22 yaş	112	211,813	20,381	-0,255	187	0,799	23 ve Üzeri	77	212,533	16,996																				
Kendine Güven	18-22 yaş	112	28,330	3,660	2,087	187	<b>0,029</b>																																																																				
	23 ve Üzeri	77	27,312	2,682				Doğruyu Arama	18-22 yaş	112	30,464	4,492	-0,212	187	0,832	23 ve Üzeri	77	30,597	3,840	Sistematiklik	18-22 yaş	112	23,741	3,683	-1,513	187	0,132	23 ve Üzeri	77	24,494	2,822	Eleştirel Düşünme Toplam	18-22 yaş	112	211,813	20,381	-0,255	187	0,799	23 ve Üzeri	77	212,533	16,996																																
Doğruyu Arama	18-22 yaş	112	30,464	4,492	-0,212	187	0,832																																																																				
	23 ve Üzeri	77	30,597	3,840				Sistematiklik	18-22 yaş	112	23,741	3,683	-1,513	187	0,132	23 ve Üzeri	77	24,494	2,822	Eleştirel Düşünme Toplam	18-22 yaş	112	211,813	20,381	-0,255	187	0,799	23 ve Üzeri	77	212,533	16,996																																												
Sistematiklik	18-22 yaş	112	23,741	3,683	-1,513	187	0,132																																																																				
	23 ve Üzeri	77	24,494	2,822				Eleştirel Düşünme Toplam	18-22 yaş	112	211,813	20,381	-0,255	187	0,799	23 ve Üzeri	77	212,533	16,996																																																								
Eleştirel Düşünme Toplam	18-22 yaş	112	211,813	20,381	-0,255	187	0,799																																																																				
	23 ve Üzeri	77	212,533	16,996																																																																							

Bağımsız Gruplar T-Testi

Takım Kaptanlarının yaşa göre kendine güven alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(187)}=2.087$ ;  $p=0.029<0,05$ ). Yaşı 18-22 arasında olanların kendine güven alt boyut puanları ( $\bar{x}=28,330$ ), yaşı 23 ve üzerinde olanların kendine güven alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=27,312$ ) yüksek bulunmuştur.

Takım Kaptanlarının analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, doğruyu arama, sistematiklik alt boyutları, eleştirel düşünme toplam puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.43:** Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Analitiklik	Bekar	172	43,541	5,350	0,008	187	0,993
	Evli	17	43,529	4,964			
Açık fikirlilik	Bekar	172	46,279	5,595	0,031	187	0,975
	Evli	17	46,235	4,176			
Meraklılık	Bekar	172	39,773	4,640	-0,345	187	0,731
	Evli	17	40,177	4,157			
Kendine Güven	Bekar	172	27,971	3,383	0,730	187	0,466
	Evli	17	27,353	2,714			
Doğruyu Arama	Bekar	172	30,657	4,282	1,436	187	0,153
	Evli	17	29,118	3,444			
Sistematiklik	Bekar	172	23,988	3,373	-0,768	187	0,444
	Evli	17	24,647	3,390			
Eleştirel Düşünme Toplam	Bekar	172	212,209	19,365	0,237	187	0,813
	Evli	17	211,059	15,690			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Takım Kaptanlarının analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklikalt boyutları ile eleştirel düşünme toplam puanları medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.44:** Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Analitiklik	Lise ve Altı	137	43,292	5,359	-	187	0,299
	Üniversite ve Üzeri	52	44,192	5,149			
Açık fikirlilik	Lise ve Altı	137	45,774	5,136	-	187	<b>0,041</b>
	Üniversite ve Üzeri	52	47,596	6,133			
Meraklılık	Lise ve Altı	137	39,766	4,659	-	187	0,835
	Üniversite ve Üzeri	52	39,923	4,445			
Kendine Güven	Lise ve Altı	137	27,964	3,030	0,322	187	0,748
	Üniversite ve Üzeri	52	27,789	4,036			
Doğruyu Arama	Lise ve Altı	137	30,416	4,163	-	187	0,590
	Üniversite ve Üzeri	52	30,789	4,425			
Sistematiklik	Lise ve Altı	137	23,745	3,451	-	187	<b>0,045</b>
	Üniversite ve Üzeri	52	24,846	3,038			
Eleştirel Düşünme Toplam	Lise ve Altı	137	210,956	18,186	-	187	0,178
	Üniversite ve Üzeri	52	215,135	20,979			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Takım Kaptanlarının eğitim düzeyine göre açık fikirlilikalt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir( $t_{(187)}=-2.062$ ;  $p=0.041<0,05$ ). Eğitim düzeyi üniversite

ve üzeri olanların açık fikirlilik alt boyut puanları ( $\bar{x}=47,596$ ), eğitim durumu lise ve altı olanların açık fikirlilik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=45,774$ ) daha yüksek bulunmuştur. Takım Kaptanlarının eğitim düzeyine göre sistematiklik alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $t_{(187)}=-2.023$ ;  $p=0.045<0,05$ ). Eğitim düzeyi Üniversite ve üzeri olanların sistematiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=24,846$ ), eğitim düzeyi lise ve altı olanların sistematiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=23,745$ ) yüksek bulunmuştur. Takım Kaptanlarının analitiklik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama alt boyutları ile eleştirel düşünme toplam puanları eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.45:** Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Analitiklik	1000-2000 TL	94	43,085	4,881	3,858	<b>0,023</b>	2>1 2>3
	2000-3000 TL	72	44,750	5,518			
	3000 TL ve Üzeri	23	41,609	5,647			
Açıkfikirlilik	1000-2000 TL	94	46,106	5,675	2,249	0,108	
	2000-3000 TL	72	47,097	5,615			
	3000 TL ve Üzeri	23	44,391	3,474			
Meraklılık	1000-2000 TL	94	39,489	4,754	2,669	0,072	
	2000-3000 TL	72	40,681	4,344			
	3000 TL ve Üzeri	23	38,391	4,314			
Kendine Güven	1000-2000 TL	94	28,032	2,749	6,840	<b>0,001</b>	1>3 2>3
	2000-3000 TL	72	28,486	3,820			
	3000 TL ve Üzeri	23	25,652	3,009			
Doğruyu Arama	1000-2000 TL	94	30,181	3,946	4,385	<b>0,014</b>	2>1 2>3
	2000-3000 TL	72	31,514	4,289			
	3000 TL ve Üzeri	23	28,783	4,552			
Sistematiklik	1000-2000 TL	94	23,904	3,038	1,942	0,146	
	2000-3000 TL	72	24,556	3,673			
	3000 TL ve Üzeri	23	23,044	3,548			
Eleştirel Düşünme Toplam	1000-2000 TL	94	210,798	17,600	6,354	<b>0,002</b>	2>1 1>3 2>3
	2000-3000 TL	72	217,083	20,438			
	3000 TL ve Üzeri	23	201,870	15,469			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Takım Kaptanlarının gelir düzeyine göre analitiklik alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 186)}=3,858$ ;  $p=0,023<0,05$ ). Gelir düzeyi 2000-3000 TL arasında olanların analitiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=44,750$ ), gelir durumu 1000-2000 TL arasında olanların analitiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=43,085$ ) daha yüksektir. Gelir düzeyi 2000-3000 TL olanların analitiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=44,750$ ), gelir düzeyi

3000 TL üzeri olanların analitiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=41,609$ ) daha yüksektir. Takım Kaptanlarının gelir düzeyine göre kendine güven alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 186)}=6,840$ ;  $p=0,001<0.05$ ). Gelir düzeyi 1000-2000 TL arasında olanların kendine güven alt boyut puanları ( $\bar{x}=28,032$ ), gelir düzeyi 3000 TL ve üzeri olanların kendine güven alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=25,652$ ) yüksektir. Gelir düzeyi 2000-3000 TL arasında olanların kendine güven alt boyut puanları ( $\bar{x}=28,486$ ), gelir düzeyi 3000 TL ve üzeri olanların kendine güven alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=25,652$ ) yüksektir.

Takım Kaptanlarının gelir düzeyine göre doğruyu arama alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 186)}=4,385$ ;  $p=0,014<0.05$ ). Gelir durumu 2000-3000 TL arasında olanların doğruyu arama alt boyut puanları ( $\bar{x}=31,514$ ), gelir düzeyleri 1000-2000 TL arasında olanların doğruyu arama alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=30,181$ ) yüksektir. Gelir düzeyi 2000-3000 TL arasında olanların doğruyu arama alt boyut puanları ( $\bar{x}=31,514$ ), gelir düzeyleri 3000 TL ve üzeri olanların doğruyu arama alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=28,783$ ) yüksektir. Takım Kaptanlarının gelir düzeylerine göre eleştirel düşünme toplam puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 186)}=6,354$ ;  $p=0,002<0.05$ ). Gelir durumu 2000-3000 TL arasında olanların eleştirel düşünme toplam puanları ( $\bar{x}=217,083$ ), gelir düzeyleri 1000-2000 TL arasında olanların eleştirel düşünme toplam puanlarından ( $\bar{x}=210,798$ ) yüksektir. Gelir durumu 1000-2000 TL arasında olanların eleştirel düşünme toplam puanları ( $\bar{x}=210,798$ ), gelir düzeyleri 3000 TL ve üzeri olanların eleştirel düşünme toplam puanlarından ( $\bar{x}=201,870$ ) yüksektir. Gelir düzeyleri 2000-3000 TL arasında olanların eleştirel düşünme toplam puanları ( $\bar{x}=217,083$ ), gelir düzeyleri 3000 TL ve üzeri olanların eleştirel düşünme toplam puanlarından ( $\bar{x}=201,870$ ) yüksektir. Takım Kaptanlarının açık fikirlilik, meraklılık, sistematiklik alt boyut puanları gelir düzeyleri değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.46:** Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Takım Kaptanlığı Süresine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Analitiklik	1 Yıldan Az	43	43,116	5,435	0,178	0,837
	1-3 Yıl	80	43,638	5,579		
	4 Yıl ve Üzeri	66	43,697	4,930		
Açık fikirlilik	1 Yıldan Az	43	45,791	5,788	0,972	0,380
	1-3 Yıl	80	45,913	5,441		
	4 Yıl ve Üzeri	66	47,030	5,303		
Meraklılık	1 Yıldan Az	43	39,302	5,050	1,277	0,281
	1-3 Yıl	80	39,488	4,816		
	4 Yıl ve Üzeri	66	40,530	3,931		
Kendine Güven	1 Yıldan Az	43	28,302	3,751	0,731	0,483
	1-3 Yıl	80	28,013	3,309		
	4 Yıl ve Üzeri	66	27,546	3,059		
Doğruyu Arama	1 Yıldan Az	43	29,977	5,198	0,455	0,635
	1-3 Yıl	80	30,688	3,880		
	4 Yıl ve Üzeri	66	30,667	3,963		
Sistematiklik	1 Yıldan Az	43	23,419	3,600	1,019	0,363
	1-3 Yıl	80	24,313	3,637		
	4 Yıl ve Üzeri	66	24,136	2,839		
Eleştirel Düşünme Toplam	1 Yıldan Az	43	209,907	21,539	0,490	0,614
	1-3 Yıl	80	212,050	20,076		
	4 Yıl ve Üzeri	66	213,606	15,885		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Takım Kaptanlarının analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklikalt boyut puanları, eleştirel düşünme toplam puanları takım kaptanlığı süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.47:** Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Futbol Oynama Süresine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Analitiklik	3 Yıl ve Altı	25	43,360	6,350	1,513	0,213	
	4-6 Yıl	24	45,667	6,512			
	7-9 Yıl	78	43,308	5,183			
	10 Yıl ve Üzeri	62	43,081	4,343			
Açık fikirlilik	3 Yıl ve Altı	25	45,480	4,529	1,249	0,293	
	4-6 Yıl	24	48,167	7,112			
	7-9 Yıl	78	46,269	5,474			
	10 Yıl ve Üzeri	62	45,871	5,052			
Meraklılık	3 Yıl ve Altı	25	40,160	5,367	0,366	0,777	
	4-6 Yıl	24	40,208	4,139			
	7-9 Yıl	78	39,962	4,661			
	10 Yıl ve Üzeri	62	39,323	4,397			
Kendine Güven	3 Yıl ve Altı	25	27,320	3,262	2,803	<b>0,041</b>	<b>2&gt;1</b> <b>2&gt;3</b> <b>2&gt;4</b>
	4-6 Yıl	24	29,667	4,479			
	7-9 Yıl	78	27,846	2,981			
	10 Yıl ve Üzeri	62	27,565	3,108			
Doğruyu Arama	3 Yıl ve Altı	25	29,240	4,666	1,836	0,142	
	4-6 Yıl	24	31,750	5,144			
	7-9 Yıl	78	30,872	3,916			
	10 Yıl ve Üzeri	62	30,113	3,951			
Sistematiklik	3 Yıl ve Altı	25	24,000	3,873	0,553	0,647	
	4-6 Yıl	24	24,708	4,309			
	7-9 Yıl	78	24,141	3,069			
	10 Yıl ve Üzeri	62	23,694	3,150			
Eleştirel Düşünme Toplam	3 Yıl ve Altı	25	209,560	19,935	1,966	0,121	
	4-6 Yıl	24	220,167	24,293			
	7-9 Yıl	78	212,397	18,620			
	10 Yıl ve Üzeri	62	209,645	16,283			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Takım Kaptanlarının futbol oynama Süresine Göre kendine güven alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(3, 185)}=2,803$ ;  $p=0,041<0.05$ ). Futbol oynama süresi 4-6 yıl arasında olanların kendine güven alt boyut puanları ( $\bar{x}=29,667$ ), futbol oynama süresi 3 yıl ve altı olanların kendine güven alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=27,320$ ) yüksektir. Futbol oynama süresi 4-6 yıl arasında olanların kendine güven alt boyut puanları ( $\bar{x}=29,667$ ), futbol oynama süresi 7-9 yıl arasında olanların kendine güven alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=27,846$ ) yüksektir. Futbol oynama süresi 4-6 yıl arasında olanların kendine güven alt boyut puanları ( $\bar{x}=29,667$ ), futbol oynama süresi 10 yıl ve Üzeri olanların kendine güven alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=27,565$ ) yüksektir. Takım Kaptanlarının analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, doğruyu arama, sistematiklikalt

boyut puanları, eleştirel düşünme toplam puanları futbol oynama süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.48:** Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Şampiyonluk Yaşama Deneyimine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Analitiklik	Hiç Yaşamadım	74	43,905	5,852	2,671	0,072	
	1	63	42,333	5,288			
	2 ve Üzeri	52	44,481	4,217			
Açıkfikirlilik	Hiç Yaşamadım	74	46,716	6,177	2,886	0,058	
	1	63	44,968	5,045			
	2 ve Üzeri	52	47,231	4,643			
Meraklılık	Hiç Yaşamadım	74	39,716	4,934	1,865	0,158	
	1	63	39,127	4,199			
	2 ve Üzeri	52	40,769	4,457			
Kendine Güven	Hiç Yaşamadım	74	28,689	3,871	4,464	<b>0,013</b>	<b>1&gt;2</b>
	1	63	27,016	3,008			
	2 ve Üzeri	52	27,904	2,546			
Doğruyu Arama	Hiç Yaşamadım	74	29,851	4,154	1,914	0,150	
	1	63	30,635	5,052			
	2 ve Üzeri	52	31,327	2,975			
Sistematiklik	Hiç Yaşamadım	74	24,149	3,019	5,286	<b>0,006</b>	<b>3&gt;2</b>
	1	63	23,079	3,726			
	2 ve Üzeri	52	25,077	3,118			
Eleştirel Düşünme Toplam	Hiç Yaşamadım	74	213,027	21,567	3,907	<b>0,022</b>	<b>3&gt;2</b>
	1	63	207,159	18,169			
	2 ve Üzeri	52	216,789	14,633			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Takım Kaptanlarının şampiyonluk yaşama süresine göre kendine güven alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir( $F_{(2, 186)}=4,464$ ;  $p=0,013<0.05$ ). Şampiyonluk yaşama süresi hiç yaşamayanların kendine güven alt boyut puanları ( $\bar{x}=28,689$ ), şampiyonluk yaşama süresi 1 olanların kendine güven alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=27,016$ ) yüksektir. Takım Kaptanlarının şampiyonluk yaşama süresine göre sistematiklik alt boyut puanları anlamlı farklılık göstermektedir( $F_{(2, 186)}=5,286$ ;  $p=0,006<0.05$ ). Şampiyonluk yaşama süresi 2 ve üzeri olanların sistematiklik alt boyut puanları ( $\bar{x}=25,077$ ), şampiyonluk yaşama süresi 1 olanların sistematiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=23,079$ ) yüksektir.

Takım Kaptanlarının şampiyonluk yaşama süresine göre eleştirel düşünme toplam puanları anlamlı farklılık göstermektedir( $F_{(2, 186)}=3,907$ ;  $p=0,022<0.05$ ). Şampiyonluk yaşama süresi 2 ve üzeri olanların eleştirel düşünme toplam puanları



( $\bar{x}=216,789$ ), şampiyonluk yaşama süresi 1 olanların eleştirel düşünme toplam puanlarından ( $\bar{x}=207,159$ ) yüksektir. Takım Kaptanlarının analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, doğruyu arama alt boyut puanları şampiyonluk yaşama durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir( $p>0.05$ ).

**Tablo 6.49:** Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Başarıyı Sadece Şampiyonluk İle Ölçmeye Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Analitiklik	Evet	16	41,625	6,632	-1,514	187	0,237
	Hayır	173	43,717	5,152			
Açıkfikirlilik	Evet	16	45,875	6,500	-0,305	187	0,761
	Hayır	173	46,312	5,389			
Meraklılık	Evet	16	37,813	6,595	-1,830	187	0,213
	Hayır	173	39,994	4,340			
Kendine Güven	Evet	16	28,563	2,966	0,813	187	0,417
	Hayır	173	27,856	3,360			
Doğruyu Arama	Evet	16	29,063	5,709	-1,444	187	0,150
	Hayır	173	30,653	4,060			
Sistematiklik	Evet	16	25,000	3,777	1,182	187	0,239
	Hayır	173	23,960	3,330			
Eleştirel Düşünme Toplam	Evet	16	207,938	24,211	-0,915	187	0,474
	Hayır	173	212,491	18,519			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Takım Kaptanlarının analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt boyut puanları, eleştirel düşünme toplam puanları başarıyı sadece şampiyonluk ile ölçme durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

## 6.9. TAKIM KAPTANLARINDA TAKIM LİDERLİĞİ PUANLARININ TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIMI

**Tablo 6.50:** Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Takım Liderliği	18-22 Yaş	112	69,063	8,196	-1,546	187	0,124
	23 ve Üzeri	77	70,857	7,294			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Takım kaptanlarının takım liderliği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.51:** Takım Liderliği Puanlarının Medeni Duruma Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Takım Liderliği	Bekar	172	69,459	7,885	-1,870	187	0,063
	Evli	17	73,177	7,073			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Takım kaptanlarının takım liderliği puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.52:** Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Takım Liderliği	Lise ve Altı	137	69,949	8,203	0,439	187	0,638
	Üniversite ve Üzeri	52	69,385	6,979			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Takım kaptanlarının takım liderliği puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.53:** Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Takım Liderliği	1000-2000 TL	94	69,904	7,761	2,235	0,110
	2000-3000 TL	72	70,639	8,226		
	3000 TL ve Üzeri	23	66,696	6,629		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Takım kaptanlarının takım liderliği puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.54:** Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Takım Kaptanlığı Süresine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Takım Liderliği	1 Yıdan Az	43	68,372	8,092	0,918	0,401
	1-3 Yıl	80	70,125	8,205		
	4 Yıl Ve Üzeri	66	70,318	7,300		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Takım kaptanlarının takım liderliği puanlarının takım kaptanlığı süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 6.55:** Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Futbol Oynama Süresine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Takım Liderliği	3 Yıl Ve Altı	25	70,400	6,892	0,719	0,542
	4-6 Yıl	24	67,708	7,681		
	7-9 Yıl	78	69,782	8,059		
	10 Yıl Ve Üzeri	62	70,371	8,112		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Takım kaptanlarının takım liderliği puanlarının futbol oynama süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0.05$ ).

**Tablo 6.56:** Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Şampiyonluk Yaşama Sayısına Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Takım Liderliği	Hiç Yaşamadım	74	69,324	7,332	7,015	0,001	3>1 3>2
	1	63	67,714	8,564			
	2 Ve Üzeri	52	72,981	6,801			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Takım kaptanlarının takım liderliği puanlarının şampiyonluk yaşama sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(2, 186)} = 7,015$ ;  $p = 0,001 < 0.05$ ). Şampiyonluk yaşama durumu 2 ve üzeri olanların takım liderliği puanları ( $\bar{x} = 72,981$ ), şampiyonluk yaşama sayısı hiç yaşamadım olanların takım liderliği puanlarından ( $\bar{x} = 69,324$ ) yüksektir. Şampiyonluk yaşama süresi 2 ve üzeri olanların takım liderliği puanları ( $\bar{x} = 72,981$ ), şampiyonluk yaşama süresi 1 olanların takım liderliği puanlarından ( $\bar{x} = 67,714$ ) yüksektir.

**Tablo 6.57:** Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Başarıyı Sadece Şampiyonluk İle Ölçme Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	Ort	Ss	t	sd	p
Takım Liderliği	Evet	16	69,813	6,167	0,010	187	0,992
	Hayır	173	69,792	8,025			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Takım Kaptanlarının takım liderliği puanlarının başarıyı sadece şampiyonluk ile ölçme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0,05$ ).

## 6.10. TAKIM KAPTANLARINDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME, TAKIM LİDERLİĞİ VE EMPATİK EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

**Tablo 6.58:** Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme, Takım Liderliği ve Empatik Eğilim Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi

	Analitiklik	Açık fikirlilik	Meraklılık	Kendine Güven	Doğruyu Arama	Sistematiklik	Eleştirel Düşünme Toplam	Takım Liderliği	Empatik Eğilim	
<b>Analitiklik</b>	r	1,000								
	p	0,000								
<b>Açık fikirlilik</b>	r	0,491**	1,000							
	p	0,000	0,000							
<b>Meraklılık</b>	r	0,547**	0,478**	1,000						
	p	0,000	0,000	0,000						
<b>Kendine Güven</b>	r	0,297**	0,369**	0,179*	1,000					
	p	0,000	0,000	0,014	0,000					
<b>Doğruyu Arama</b>	r	0,502**	0,488**	0,408**	0,346**	1,000				
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000				
<b>Sistematiklik</b>	r	0,398**	0,482**	0,293**	0,376**	0,489**	1,000			
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000			
<b>Eleştirel Düşünme Toplam</b>	r	0,786**	0,798**	0,705**	0,550**	0,748**	0,672**	1,000		
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		
<b>Takım Liderliği</b>	r	0,252**	0,217**	0,167*	0,228**	0,180*	0,228**	0,293**	1,000	
	p	0,000	0,003	0,021	0,002	0,013	0,002	0,000	0,000	
<b>Empatik Eğilim</b>	r	0,239**	0,270**	0,169*	0,184*	0,269**	0,308**	0,332**	0,308**	1,000
	p	0,001	0,000	0,020	0,011	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

\*<0,05; \*\*<0,01

Takım kaptanlarının Analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt boyut puanları, eleştirel düşünme toplam puanı, takım liderliği ve empatik eğilim puanları arasındaki korelasyon analizleri incelendiğinde;

Takım kaptanlarının eleştirel düşünme eğilim alt boyutlarında, Açık fikirlilik ile analitiklik alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.491:p=0,000<0.05$ ). Meraklılık ile analitiklik alt boyut puanları arasında orta, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.547:p=0,000<0.05$ ). Meraklılık ile açık fikirlilik alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.478:p=0,000<0.05$ ). Kendine güven ile analitiklik alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır

( $r=0.297$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Kendine güven ile açık fikirlilik alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır( $r=0.369$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Kendine güven ile meraklılık alt boyut puanları arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır( $r=0.179$ ;  $p=0,014<0.05$ ). Doğruyu arama ile analitiklik alt boyut puanları arasında orta, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır(  $r=0.502$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Doğruyu arama ile açık fikirlilik alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.488$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Doğruyu arama ile meraklılık alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (  $r=0.408$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Doğruyu arama ile kendine güven alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.346$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Sistematiiklik ile analitiklik alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.398$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Sistematiiklik ile açık fikirlilik alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır( $r=0.482$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Sistematiiklik ile meraklılık alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır( $r=0.293$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Sistematiiklik ile kendine güven alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır( $r=0.376$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Sistematiiklik ile doğruyu arama alt boyut puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.489$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel düşünme toplam puanı ile analitiklik arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.786$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel düşünme toplam puanı ile açık fikirlilik arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.798$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel düşünme toplam puanı ile meraklılık arasında yüksek, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.705$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel düşünme toplam puanı ile kendine güven arasında orta, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.55$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel düşünme toplam puanı ile doğruyu arama arasındayüksek, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.748$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Eleştirel düşünme toplam puanı ile sistematiiklik arasında orta, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır( $r=0.672$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Takım liderliği ile analitiklik arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.252$ ;  $p=0,000<0.05$ ). Takım liderliği ile açık fikirlilik arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.217$ ;  $p=0,003<0.05$ ). Takım liderliği ile meraklılık arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır

( $r=0.167;p=0,021<0.05$ ). Takım liderliği ile kendine güven arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.228;p=0,002<0.05$ ). Takım liderliği ile doğruyu arama arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.18;p=0,013<0.05$ ). Takım liderliği ile sistematiklik arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.228;p=0,002<0.05$ ). Takım liderliği ile eleştirel düşünme toplam puanı arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.293;p=0,000<0.05$ ). Empatik eğilim ile analitiklik arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.239;p=0,001<0.05$ ).

Empatik eğilim ile açık fikirlilik arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.27; p=0,000<0.05$ ). Empatik eğilim ile meraklılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.169; p=0,020<0.05$ ), Empatik eğilim ile kendine güven arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.184;p=0,011<0.05$ ). Empatik eğilim ile doğruyu arama arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.269;p=0,000<0.05$ ). Empatik eğilim ile sistematiklik arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.308;p=0,000<0.05$ ). Empatik eğilim ile eleştirel düşünme toplam puanı arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.332;p=0,000<0.05$ ). Empatik eğilim ile takım liderliği arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=0.308;p=0,000<0.05$ ).

### 6.11. EMPATİK EĞİLİM, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE TAKIM LİDERLİĞİ PUANLARININ ANTRENÖRLER VE TAKIM KAPTANLARINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

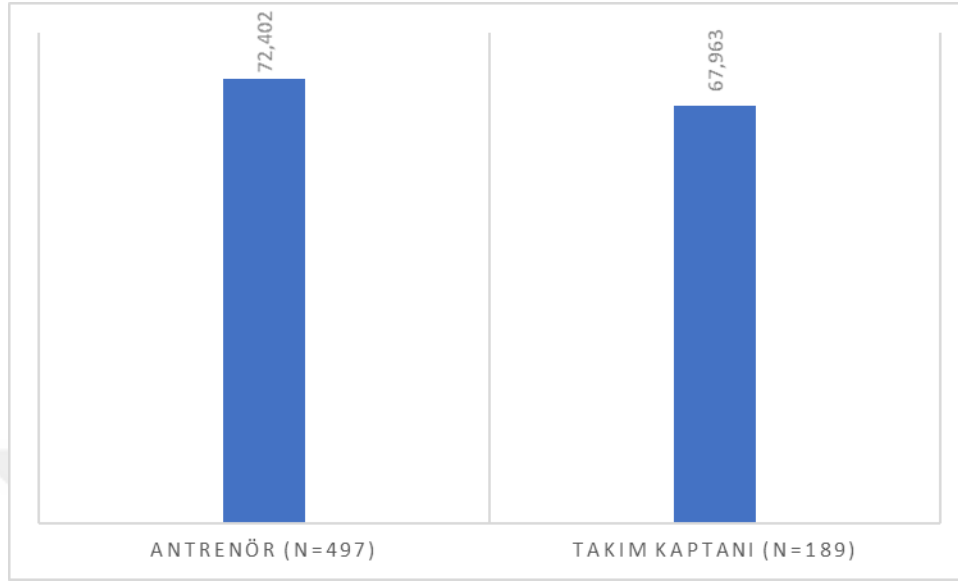
**Tablo 6.59:** Antrenörlerin ve takım kaptanlarının Empatik Eğilim Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumu

Gruplar	Antrenör (n=497)		Takım Kaptanı (n=189)		t	sd	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Empatik Eğilim	72,402	7,570	67,963	6,879	7,033	684	<b>0,000</b>

Bağımsız Gruplar T-Testi

Antrenörlerin empatik eğilim puanları ( $\bar{x}=72,402$ ), takım kaptanların empatik eğilim puanlarından ( $\bar{x}=67,963$ ) yüksek bulunmuştur( $t_{(684)}=7,033; p=0,000<0,05$ ).

**Şekil 6.1:** Antrenörler ve Takım Kaptanlarında Empatik Eğilim Puanlarına İlişkin Diyagram



**Tablo 6.60:** Antrenörlerin ve Takım Kaptanlarının Eleştirel Düşünme Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumu

Gruplar	Antrenör (n=497)		Takım Kaptanı (n=189)		t	sd	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Analitiklik	48,179	4,446	43,540	5,304	11,557	684	<b>0,000</b>
Açık fikirlilik	51,606	4,879	46,275	5,473	12,354	684	<b>0,000</b>
Meraklılık	43,759	3,836	39,810	4,590	11,390	684	<b>0,000</b>
Kendine Güven	31,260	3,054	27,915	3,327	12,498	684	<b>0,000</b>
Doğruyu Arama	33,749	3,711	30,519	4,228	9,792	684	<b>0,000</b>
Sistematiklik	26,449	2,923	24,048	3,371	9,203	684	<b>0,000</b>
Eleştirel Düşünme Toplam	235,000	16,041	212,106	19,030	15,838	684	<b>0,000</b>

Bağımsız Gruplar T-Testi

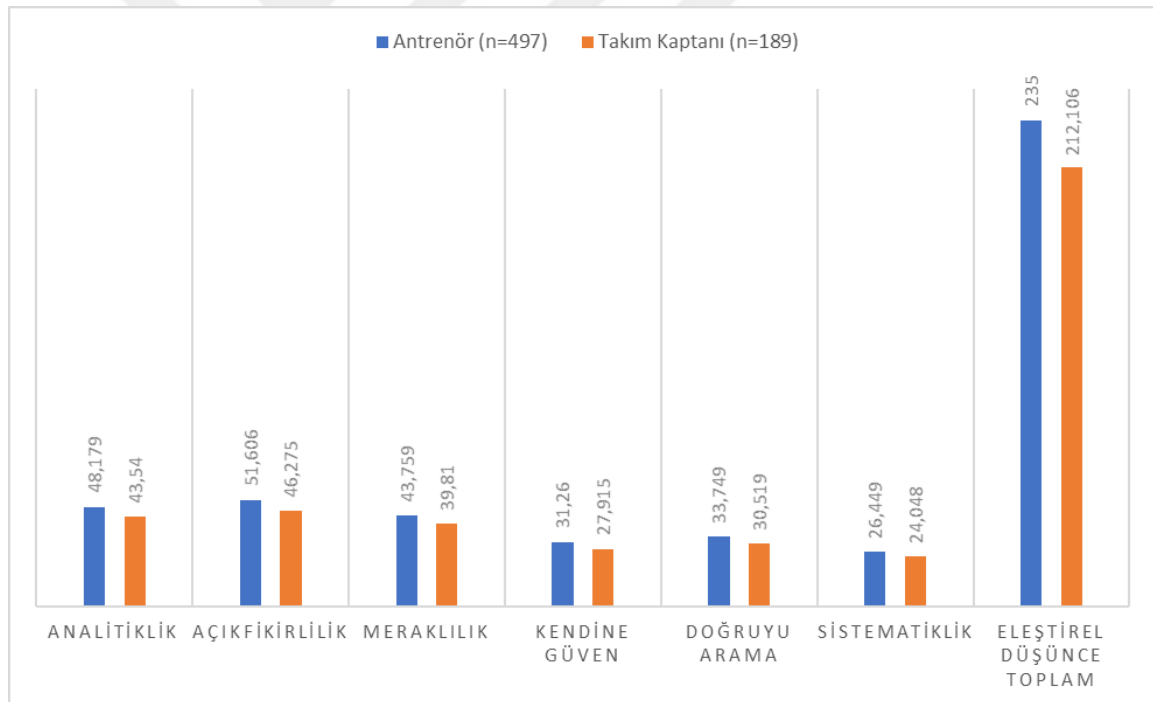
Antrenörlerin eleştirel düşünme alt boyutlarından analitiklik puanları ( $\bar{x}=48,179$ ), takım kaptanların analitiklik alt boyut puanlarından ( $\bar{x}=43,540$ ) yüksek bulunmuştur( $t_{(684)}=11,557$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Antrenörlerin açık fikirlilik alt boyutpuanları ( $\bar{x}=51,606$ ), takım kaptanların açık fikirlilik alt boyutpuanlarından ( $\bar{x}=46,275$ ) yüksek bulunmuştur( $t_{(684)}=12,354$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Antrenörlerin meraklılık alt boyutpuanları ( $\bar{x}=43,759$ ), takım kaptanların meraklılık alt boyutpuanlarından ( $\bar{x}=39,810$ ) yüksek bulunmuştur( $t_{(684)}=11,390$ ;

$p=0,000<0,05$ ). Antrenörlerin kendine güven alt boyutpuanları ( $\bar{x}=31,260$ ), takım kaptanların kendine güven alt boyutpuanlarından ( $\bar{x}=27,915$ ) yüksek bulunmuştur( $t_{(684)}=12,498$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

Antrenörlerin doğruyu arama alt boyutpuanları ( $\bar{x}=33,749$ ), takım kaptanların doğruyu arama alt boyutpuanlarından ( $\bar{x}=30,519$ ) yüksek bulunmuştur( $t_{(684)}=9,792$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Antrenörlerin sistematiklik alt boyutpuanları ( $\bar{x}=26,449$ ), takım kaptanların sistematiklik alt boyutpuanlarından ( $\bar{x}=24,048$ ) yüksek bulunmuştur( $t_{(684)}=9,203$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Antrenörlerin eleştirel düşünme toplam puanları ( $\bar{x}=235,000$ ), takım kaptanların eleştirel düşünme toplam puanlarından ( $\bar{x}=212,106$ ) yüksek bulunmuştur( $t_{(684)}=15,838$ ;  $p=0,000<0,05$ ).

**Şekil 6.2:** Antrenörler ve Takım Kaptanlarında Eleştirel Düşünme Puanlarına İlişkin Diyagram





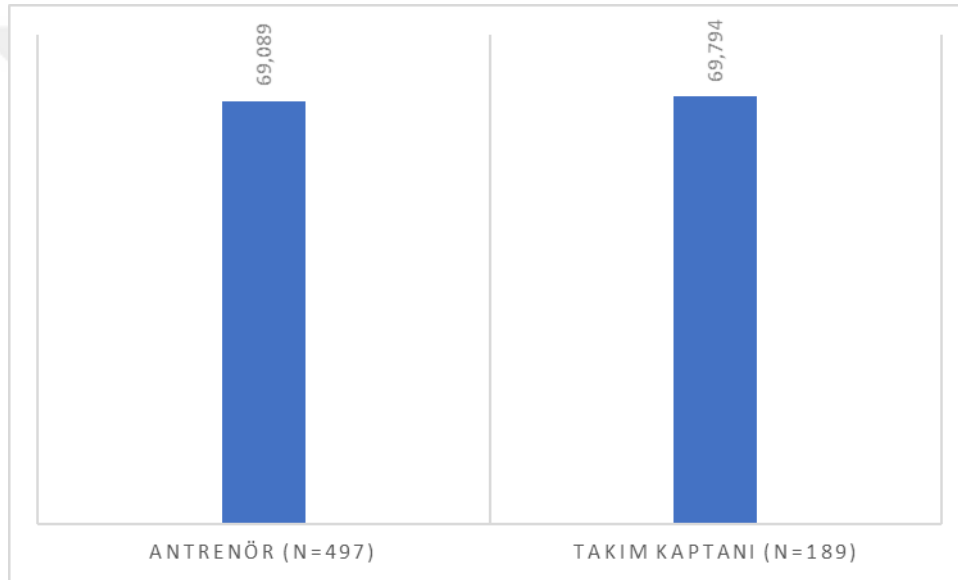
**Tablo 6.61:** Antrenörlerin ve Takım Kaptanlarının Takım Liderliği Puanlarının Gruplara Göre Farklılaşma Durumu

Gruplar	Antrenör (n=497)		Takım Kaptanı (n=189)		t	sd	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Takım Liderliği	69,089	6,799	69,794	7,871	-1,161	684	0,278

Bağımsız Gruplar T-Testi

Antrenörlerin ve takım kaptanların Takım Liderliği puanlarının grup değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir( $t_{(684)}=-1,161$ ;  $p=0,278>0,05$ ).

**Şekil 6.3:** Antrenörler ve Takım Kaptanlarında Takım Liderliği Puanlarına İlişkin Diyagram



## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda konuya ilişkin literatür taraması yapılmış, yapılan tarama sonucunda ulaşılan benzer nitelikteki çalışmalar değerlendirilmiş; bulgularımız literatürden elde edilen bilgiler ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Yapmış olduğumuz çalışmada ele aldığımız antrenörlerin empatik eğilim, eleştirel düşünme eğilimi ve takım liderliği düzeyleri arasındaki çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarına bakıldığında, öncelikleAntrenörlerin empatik eğilim puanlarının eğitim durumu değişkenine göre üniversite ve üzeri mezunların lehine farklılaştığı görülmüştür. Antrenörlerin empatik eğilim puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre 3000-4000 TL arası gelire sahip olanların empatik eğilim düzeyleri, 3000 TL ve altı gelire sahip olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Antrenörlerin empatik eğilim puanlarının Antrenörlük belgesini BESYO'dan alanların empatik eğilim düzeyleri, belgesini yurt dışı kurslarından alanlardan daha yüksek olduğu, federasyon kurslarından alınan belgelerin ise empatik eğilim düzeyleri yurt dışı kurslarından alınanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

AncakAntrenörlerin empatik eğilim puanlarının yaş, medeni durum, antrenörlük yılı, antrenörlük lisans türü, antrenörlüğe başlamadan önce sporcu geçmişi, şampiyonluk sayısı ve başarıyı sadece şampiyonluk ile ölçme değişkenlerine göreistatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda futbol antrenörlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, antrenörlük yılı, antrenörlük lisans türü, antrenörlük belgesinin alındığı yer, sporcu geçmişi, şampiyonluk sayısı, başarıyı sadece şampiyonluk ile ölçme durumu) arasında farklılık vardır yönündeki (H1) hipotezimiz kısmen kabul edilmiştir. Antrenörlerin eleştirel düşünme alt boyut puanlarının meraklılık alt boyutunun medeni durum değişkenine göre incelendiğinde bekarlar lehine olduğu; gelir düzeyine göre analitiklik alt boyutunda 3000 TL'nin altında gelire sahip olanların 4000-5000 TL arası gelire sahip olanlardan daha yüksek olduğu, 3000-4000 TL arası gelire sahip olanların ise 4000-5000 TL arasında gelire sahip olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Açık fikirlilik alt boyutunda 3000 TL'nin altında gelire sahip olanların 4000-5000 TL arasında gelire sahip olanlardan daha yüksek olduğu,

3000-4000 TL gelire sahip olanların ise 4000-5000 TL arasında gelire sahip olanlardan daha yüksek olduğu ve meraklılık alt boyutunda 3000-4000 TL arasında gelire sahip olanların 3000 TL'nin altında gelire sahip olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Antrenörlük belgesinin alındığı yer değişkenine göre incelendiğinde analitiklik alt boyutunda; antrenörlük belgesini BESYO'dan alanların, antrenörlük belgesini federasyon kursundan alanlara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu, yurt dışı kurslarından antrenörlük belgesi alanların ise federasyon kurslarından antrenörlük belgesi alanlara kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Açık fikirlilik alt boyut değişkenine göre değerlendirildiğinde ise belgesini BESYO'dan almış olanların, federasyon kurslarından belge alanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Antrenörlük süresi değişkenine göre incelendiğinde, analitiklik alt boyutunda antrenörlük süresi 4-6 yıl arasında olanların antrenörlük süresi 3 yıl ve altında olanlardan daha yüksek olduğu; aynı şekilde antrenörlük süresi 7-9 yıl arasında olanların 3 yıl ve altında antrenörlük yapmış olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Meraklılık alt boyut değişkenine göre değerlendirildiğinde, antrenörlük süresi 4-6 yıl arasında olanların, antrenörlük süresi 3 yıl ve altında olanlardan daha yüksek düzeyde olduğu; antrenörlük süresi 4-6 yıl arasında olanların, antrenörlük süresi 7-9 yıl arasında olanlardan daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Sistematiiklik alt boyutunda ise antrenörlük süresi 4-6 yıl arasında olanların, antrenörlük süresi 10 yıl ve üzerinde olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Antrenörlüğe başlamadan önce futbol oynama durumuna göre incelendiğinde, analitiklik alt boyut düzeyi, antrenörlüğe başlamadan önce 6 yıl ve altında futbol oynamış olanların, antrenörlüğe başlamadan önce 10 yıl ve üzerinde futbol oynamış olanlara göre daha yüksek olduğu; meraklılık alt boyutunda ise antrenörlüğe başlamadan önce 6 yıl ve altında futbol oynamış olanların, antrenörlüğe başlamadan önce 10 yıl ve üzerinde süreyle futbol oynamış olanlardan daha yüksek düzeyde olduğu; antrenörlüğe başlamadan önce 7-9 yıl arası futbol oynamış olanların, antrenörlüğe başlamadan önce 10 yıl ve üzerinde futbol oynamış olanlardan daha yüksek düzeyde olduğu; sistematiiklik alt boyut değişkeni incelendiğinde antrenörlüğe başlamadan önce 6 yıl ve altında futbol oynamış olanların, antrenörlüğe başlamadan önce 7-9 yıl arası süreyle futbol oynamış olanlardan daha yüksek; antrenörlüğe başlamadan önce 6 yıl ve

altında futbol oynamış olanların, antrenörlüğe başlamadan önce 10 yıl ve üzerinde süreyle futbol oynamış olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Antrenörlük süresince yaşanan şampiyonluk sayısı değişkenine göre incelendiğinde sistematiklik alt boyut düzeyinde hiç şampiyonluk yaşamayanların 1 kez şampiyonluk yaşayanlardan daha yüksek olduğu; 2 kez şampiyonluk yaşayanların ise 1 kez şampiyonluk yaşayanlardan daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Antrenörlük süresince hiç şampiyonluk yaşamayanların 3 ve üzerinde şampiyonluk yaşayanlardan daha yüksek olduğu, 2 kez şampiyonluk yaşayanların 3 ve üzerinde şampiyonluk yaşayanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Başarıyı şampiyonluk ile ölçme değişkenine göre değerlendirildiğinde antrenörlerin meraklılık alt boyut düzeyinde hayır diyenler lehine farklılık olduğu görülmüştür. Ancak antrenörlerin eleştirel düşünme alt boyut puanlarının yaş, eğitim düzeyi ve antrenörlük lisansı türü değişkenlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuçlara göre Futbol Antrenörlerinin eleştirel düşünme alt boyutlarının çeşitli değişkenler arasında farklılık vardır yönündeki H2 hipotezimiz kısmen kabul edilmiştir. Futbol antrenörlerinin takım liderliği puanlarına ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi karşılaştırıldığında yaş almışlık lehine olduğu: 45 yaş ve üzeri olanların takım liderliği düzeylerinin 40 yaş ve altı olanlardan daha yüksek olduğu, 45 yaş ve üzeri olanların 40-44 yaş arasında olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Antrenörlerin takım liderliği puanlarının medeni durum değişkenine göre incelendiğinde evli antrenörler lehine farklılık görülmüştür. Antrenörlerin takım liderliği puanları ile gelir düzeyleri arasında 3000-4000 tl arası gelire sahip olanların 3000 tl ve altı gelire sahip olanlardan daha yüksek olduğu, 3000-4000 tl arası gelire sahip olanların ise 4000-5000 tl arası gelire sahip olanlardan daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Antrenörlük boyunca şampiyonluk sayısı değişkenine göre takım liderliği düzeyi 2 kez şampiyonluk yaşayanların hiç şampiyonluk yaşamayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak antrenörlerin takım liderliği düzeyinin eğitim düzeyi, antrenörlük süresi, antrenörlük lisans türü, antrenörlük belgesi alındığı yer, sporcu geçmişi ve başarıyı sadece şampiyonluk ile ölçme değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna dayanarak Futbol Antrenörlerinin takım liderliği düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu, antrenörlük yılı, antrenör lisans türü, antrenörlük belgesinin alındığı yer, sporcu geçmişi, şampiyonluk sayısı, başarıyı şampiyonluk ile

ölçme durumu) arasında farklılık vardır yönündeki hipotezimiz (H3) bazı değişkenlerin farklılık göstermesi nedeniyle kısmen kabul edilmiştir.

***Antrenörlerin Empatik eğilim düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçların amaca yönelik tartışılması:***

Futbol antrenörlerin empati kurma eğilimlerinin yaş değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (bkz. Tablo 2). Dolayısıyla hipotezimiz (H1) reddedilmiştir. Yapılan literatür taramasında bulgularımızı destekleyen çalışmalara rastlanmıştır, Hoffman (1978) çalışmalarında empati gelişimini yaş ve sınıf değişkenine bağlı olarak dört aşamada ele alındığı ve on yaşın üzerindeki kişilerin empati gelişimlerinin son aşamada olduğunu, bu yaştan sonra empatinin yaşla birlikte gelişmediğini, sadece empatinin dışavurumunun (ifade edilmesinin) bir şekilde değiştiği üzerinde durmuştur Köksal, Akyol & Koçer, Çiftçi (2005).

Warner (1984) tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerini farklı parametreler yönünden değerlendirmiş ve elde ettiği bulgular sonucunda, beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim seviyelerinin yaş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığının olmadığını belirlemiştir. Benzer bir çalışmada Çimer (1998) “Farklı Meslek Gruplarının Empatik Eğilimleri” isimli çalışmada, yaş değişkeninin empatik eğilim üstünde anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bir başka çalışmada Günaydın (1999) tarafından yapılan “Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Benzer bir çalışmada da Zekiöğlü ve Tatar (2006) üniversitede eğitim gören futbolcuların empatik becerilerine yönelik yapmış oldukları çalışmalarında, yaş değişkeni ile empatik eğilim sonuçları arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Çalışma bulgularımızı destekleyen bir başka çalışmada Topuz (2008) tarafından yapılan çalışmada futbolcuların saldırganlık alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamıştır.

Farklı bir çalışmada da Katman (2010), “Okul Yöneticilerinin Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında okul yöneticilerin empatik eğilimleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Benzer bir araştırma sonucu da Gülle'nin “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bölümlerine Göre Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin yaş değişkeni ile karşılaştırılması dikkate alındığında öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini bulgulamıştır Gülle (2015). Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Futbol antrenörlerinin empati kurma eğilim puanları ile medeni durumu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (bkz. Tablo 3). Dolayısıyla hipotezimiz (H1) reddedilmiştir. Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde Demir ve Abdullah (2017: 288) “Empati, medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?” araştırma sorusuna cevap aranan bir meta analiz çalışmasında, empatik eğilim düzeyinin medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Literatürde yapılan çalışmalarda evlilik ve empatinin istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiye sahip olmadığına dair çalışmalar daha fazladır Çelik, (2008: 103-111), Akbulut ve Sağlam (2010: 1069-108).

Benzer bir çalışmada, Sevimligül (2002); hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini inceleyen araştırmasında örneklem bulgularının, medeni durum değişkeni ile empatik beceri düzeyi arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu sonucuna varmıştır. Taştemir (1999), tarafından yapılan çalışmada, Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin iş doyumu düzeyleri ile empatik eğilim arasındaki ilişkiyi incelemiş, hemşirelerin empatik eğilim puan ortalamaları ile medeni halleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptamıştır. Benzer bir sonuç da Erçoban'ın İlköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi adlı çalışmada medeni durum ve empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna varmıştır Erçoban (2003). Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan çalışmaların olduğu görülmektedir.

Futbol antrenörlerin empatik eğilim puanları ile eğitim düzeyi değişkeni incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 4). Dolayısıyla hipotezimiz (H1) desteklemiştir. Literatüre bakıldığında yapılan çalışmalarda benzer şekilde anlamlı farklılıklar görülmüştür, Kılıç (2005) tarafından yapılan “İstanbul’daki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında Eğitim düzeyi değişkeni arttıkça empatik beceri düzeyinin de paralel olarak arttığını bulgularıyla tespit etmiştir. Benzer bir sonuç da Kumbaroğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada, Kişilerin empati düzeylerindeki artışa yaşın değil de almış oldukları eğitim sürelerinin etkisinin olduğu saptamıştır. Mete ve Gerçek (2005), Probleme Dayalı Öğrenim (PDÖ) yöntemiyle eğitim alan hemşirelik bölümü öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, öğrencilerin eğitimle birlikte empatik becerilerinde pozitif yönde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sevimligül (2002), hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini inceleyen araştırmasının örneklem bulgularında, hemşirelerin mesleki eğitim düzeyi arttıkça empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin de arttığı tespit etmiştir. 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 ulaşmıştır. Ancak farklı araştırma sonuçlarında Taşdemir (1999), Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi’nde çalışan hemşirelerin iş doyumu düzeyleri ve empatik eğilim arasındaki ilişkiyi incelemiş, hemşirelerin empatik eğilim puan ortalamaları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir çalışmada da Dev (2010) tarafından yapılan “İlköğretimde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması” adlı çalışmasında empati beceri düzeylerinin mezuniyet durumu değişkenine göre grupların ortalama sıralamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öztürk ve arkadaşlarının. “Antrenör ve hakemlerin Empati Durumlarının Araştırılması” isimli çalışmalarında eğitim ile empatik yaklaşım arasında önemli bir farklılık olmadığı sonucunu bulmuşlardır. Öztürk ve ark. (2004). Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Futbol antrenörlerinin empatik eğilim puanları ile gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir (bkz. Tablo 5). Dolayısıyla

hipotezimiz (H1) kabul edilmiştir. Literatürde yapılan incelemelerde sonucumuzla örtüşen çalışmalar görülmüştür, Gülle(2015) tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerini incelemiş, inceleme sonucunda öğrencilerin gelir düzeyleri ile empati düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Gülle(2015). Benzer bir çalışmada da Erduran (2018) tarafından yapılan çalışma sonucunda, gelir düzeyi değişkeni ile empatik eğilim ölçeği ortalama puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Başka bir çalışmada Pala (2008) ekonomik düzeyiyüksek olan öğrencilerin empati kurma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu, ekonomik durumu kötü olanların ise empati kurma becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Benzer bir çalışmada da Tartuk (2015) tarafından yapılan araştırmada, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının empati kurma eğilimlerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Düşük sosyo-ekonomik düzey ile empati kurma eğilimi arasında doğru orantı olduğu düşünülebilir.

Ancak yapılan literatür incelemesi sonucunda farklı sonuçlar da bulunmuştur, Ercoşkun'un Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi adlı çalışmasında gelir düzeyi ile empati eğilim arasında fark olmadığını bulmuştur Ercoşkun (2005). Kiraz (2011), eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada gelir düzeyinin katılımcılar açısından, empatik eğilim puan ortalamaları dikkate alındığında herhangi bir farklılık oluşmadığı sonucuna varmıştır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir

Futbol antrenörlerin empati kurma eğilim puanları ile antrenörlük yılı değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (bkz. Tablo 6). Dolayısıyla hipotezimiz (H1) reddedilmiştir. Literatürde yapılan incelemeler sonucunda çalışmamızı destekleyen sonuçlar bulunmuştur: Sülün'ün Futbol hakemlerinin empatik eğilim düzeylerini araştırmış, araştırma sonucunda hakemlik yılı ile empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı ilişki olmadığını tespit etmiştir Sülün (2013: 18). Benzer bir çalışmada Pişmişoğlu (1997), devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin empati düzeylerini incelemiş, inceleme bulgularında, empatik eğilim ile hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.



Öztürk ve ark, (2002: 19-25)Örnekleme grubunun hakemler ve antrenörlerden oluştuğu çalışmalarında meslekte olma yılı ile empati beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dizer ve İyigün'ün Yoğun bakım hemşirelerinde empatik eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler adlı çalışmalarında katılımcıların empatik becerileri ve çalışma yılları arasında anlamlı farka rastlamamışlardır. Dizer ve İyigün, 10 yıl üstü çalışan katılımcıların empatik düşünme eğilimlerinde düşüş olduğunu tespit etmişlerDizer ve İyigün (2009). Günaydın (1999) tarafından yapılan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ve çatışma eğilimi düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelenmesi adlı çalışmasında, hizmet yılınınempatik eğilim düzeyi açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Ancak yapılan inceleme sonucunda farklı sonuçlar da bulunmuştur Yavuz Eroğlu (2018) tarafından yapılan“hakemlerin ahlaki olgunluk ve empati düzeylerinin karar verme stillerine etkisi” adlı tez çalışmasında hakemlik yılı arttıkça empatik eğilim düzeyinin de arttığı sonucuna varmıştır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir

Futbol antrenörlerin empatik eğilim puanları ile antrenörlük lisans türü değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. (bkz. Tablo 7). Dolayısıyla hipotezimiz (H1) reddedilmiştir. Bu araştırma sorusuna yönelik literatürde benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum bulgularımızın değerlendirilmesini sınırlamıştır.

Futbol antrenörlerinempatik eğilim puanları ile antrenörlük belgesinin alındığı yer değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 8).Dolayısıyla hipotezimiz (H1) desteklemiştir. Bu araştırma sorusuna yönelik literatürde benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum bulgularımızın değerlendirilmesini sınırlamıştır.

Futbol antrenörlerin empatik kurma eğilim puanları ile futbol oynama yılı değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (bkz. Tablo 9). Dolayısıyla hipotezimiz (H1) desteklememiştir. Literatürde yapılan incelemeler sonucunda çalışmamızı destekleyen sonuçlar bulunmuştur, Elik

(2017) tarafından yapılan çalışmada, amatör futbolcuların empatik eğilim düzeyleri ve alt boyutlarının spor yaşideğişkenine göre karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit etmiştir. Benzer bir çalışmada da Şakar'ın (2012) tarafından yapılan ‘‘Voleybolcuların Empati Düzeylerinin İncelenmesi’’ adlı yüksek lisans çalışmasında voleybolcuların spor yapma süreleri ile empatik beceri düzeyleri arasında herhangi bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır. Voleybolcuların empati beceri düzeylerinin yüksek olduğu, fakat kaç yıldır voleybol oynayıp oynamadığı değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığına dikkat çekmiştir. Warner'ın beden eğitimi ve spor öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, adayların empati seviyelerini çeşitli değişkenlere göre ele almış, bulgularında spor tecrübesideğişkenlerinin, empatik eğilimi etkilemediği bilgisine ulaşmıştır Warner (1984).

Fakat farklı bir çalışmada Erkmen'in beden eğitimi ve spor yüksek okulunda öğrenim gören öğrencilerin empatik eğilim düzeyi değişkenleri üzerinde yaptığı çalışmada spor yapma yılı yüksek olan bireylerin empatik eğilim düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır Erkmen (2007). Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Futbol antrenörlerinempatik eğilim puanları ile şampiyonluk sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (bkz. Tablo 10). Dolayısıyla hipotezimiz (H1) desteklememiştir. Bu araştırma sorusuna yönelik literatürde benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum bulgularımızın değerlendirilmesini sınırlamıştır

Futbol antrenörlerinempatik eğilim puanları ile başarı sadece şampiyonluk mudur? Değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (bkz. Tablo 11). Dolayısıyla hipotezimiz (H1) desteklememiştir. Bu araştırma sorusuna yönelik literatürde benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum bulgularımızın değerlendirilmesini sınırlamıştır.

***Eleştirel düşünmeye yönelik elde edilen sonuçların amaca yönelik tartışılması:***

Futbol antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarının yaşdeğişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (bkz. tablo 12). Dolayısıyla hipotezimiz (H2) desteklememiştir Yapılan literatür incelemesinde benzer sonuçlar bulunmuştur, Işık ve ark.(2011) tarafından yapılan “Hemşirelerde Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ve yaşları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer bir çalışmada, Leaver-Dunm ve arkadaşlarının “Spor Hekimliği Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Eğilimleri” konulu bir çalışmalarında yaş değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimi arasında ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Leaver-Dunm ve ark. (2002). Korur (2014) tarafından yapılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarını konu alan çalışmasında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yaş değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ifade edilmiştir. Benzer bir çalışmada Swiger’ineleştirel düşünmenin belli bir zaman diliminde çok değişiklik göstermediği, fakat ek eğitim uygulamaları ve olgunlukla birlikte değişebileceğini ifade etmiştir Swiger (2005).

Diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuşturörneğin, Gülveren (2007) ve Kürüm (2002) tarafından yapılan eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler hakkındaki çalışma sonuçları ile Çıkrıkçı (1996) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinde yaşın eleştirel düşünme alt boyutları üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığını göstermiştir. Literatürde yaş değişkenine göre yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak kişilerin yaşının büyük veya küçük olmasının eleştirel düşünme eğilimi için önemli bir faktör olmadığını belirtilmektedir Dirimeşe (2006); Kürüm (2002); Rudd ve diğerleri (2000); Thompson (2001); Lundy ve diğerleri (2002), Williams ve diğerleri (2006); Kuvaç ve Koç, (2014). Farklı bir çalışmada, Ay ve Akgöl (2008) birlikte yürüttükleri bir çalışmada yaşartıkça öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinde artış tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir

Futbol antrenörlerin eleştirel düşünme alt boyutlarının medeni durumu değişkeni puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 13). Dolayısıyla hipotezimiz (H2) desteklemiştir. Yapılan literatür incelemesinde Kanbay(2012) tarafından yapılan “Akademik Personelde Eleştirel Düşünme Eğiliminin İncelenmesi “ adlı çalışma bulgularında, medeni durumunun eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Başka bir çalışmada da Aslan’ın “Antrenörlerin Liderlik Davranış Tiplerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında antrenörlerin medeni durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptamıştır Aslan(2015).

Literatürde yapılan incelemelerde benzer sonuçlar bulunmuştur. Işık ve arkadaşlarının “Hemşirelerde Eleştirel düşünme Eğilimlerinin belirlenmesi” adlı çalışmalarında, evli ve bekar bireyler arasında eleştirel düşünme becerisi bakımından anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varmışlardır. Işık ve ark. (2011).Yapılan çalışma bulgularında bireylerin medeni durum değişkeninin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkisiz olduğunu gösteren çalışmalar bulunmuştur. Öztürk (2006); Şen (2009); Korkmaz ( 2009); Dil ve Öz (2005).Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla farklı doğrultuda olan çalışmaların olduğu görülmektedir

Futbol antrenörlerinin eleştirel düşünme alt boyutlarının eğitim düzeyi değişkeni puan ortalama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (bkz. Tablo 14). Dolayısıyla hipotezimiz (H2) desteklememiştir. Araştırma bulgumuzu destekleyen bir çalışmada, Gülşah ve Ark (2009) “Hemşirelerde Eleştirel Düşünme Eğilimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi” adlı araştırmalarında, hemşirelerin öğrenim durumuna göre incelendiğinde, eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının, eleştirel düşünme eğilimi ve alt ölçek puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Ancak Giroto (2000) ve Kökdemir (2003) tarafından yapılan çalışmalarda eğitim düzeylerinin eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olduğunu, eleştirel düşünme becerisinin eğitimle artırılabilceğini ve eğitim seviyesi arttıkça bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin de arttığını tespit etmişlerdir. Benzer bir çalışmada Zambak ve ark. (2016)futbol antrenörleri üzerinde yaptıkları çalışmada üniversite ve

üstü eğitime sahip antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ve eğitim düzeyi ile eleştirel düşünme becerisi arasında olumlu ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir

Futbol antrenörlerin eleştirel düşünme alt boyutlarının gelir düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 15). Dolayısıyla hipotezimiz (H2) desteklemiştir. Literatürde yapılan incelemelerde benzer sonuçlar bulunmuştur. Çekin (2013) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların aylık gelir düzeyleriyle eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlam yönünden fark gözlemlenmiş ve aylık gelirleri yüksek olanların aylık geliri düşük olanlara göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer bir şekilde Güllü (2015) çalışmasında beden eğitimi spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi ile ölçek alt boyutlarının gelir düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılmasını incelemiş, inceleme sonucunda, öğrencilerin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçekleri ile eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin geneline ait puan ortalamalarının, anlamlı düzeyde farklılaşmaya yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun'un (2001) deneysel çalışmasında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme seviyelerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Karafil'in (2014) yapmış olduğu çalışmada kendilerini yüksek sosyoekonomik durumda gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin, kendilerini orta ve düşük sosyoekonomik durumda gören öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Kürüm (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi konulu çalışmasında, gelir düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin düşük, orta ve yüksek gelir düzeyinde olan öğretmen adaylarının ise eleştirel düşünme becerisinin yüksek olduğunu bulmuştur.

Zambak ve ark. (2016) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile aylık gelirleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Fakat Gülleryük (2008), Ekinci (2009) ve Kızıldağ (2011) tarafından yapılan çalışmalarda ise gelir düzeyinin eleştirel düşünme eğilimine etkisinin olmadığına dikkat çekmişlerdir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir

Futbol antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimi alt boyutlarının antrenörlük süresideğişkeni düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 16). Dolayısıyla hipotezimiz (H2) desteklemiştir. Literatüre bakıldığında benzer sonuçlar bulunmuştur. Örneğin, Aybek ve Narin (2009) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ile çalışma yılları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Aybek ve Narin 21 yıl ve üzerinde çalışma süresi olan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin, 0-5 yıl ve 6-10 yıl arasında çalışma süresi olan çalışanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada Gülşahve ark. (2009)'nın "Hemşirelerde Eleştirel Düşünme Eğilimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi" adlı araştırmalarında, 11 yıl ve üzerinde çalışma deneyimi olan hemşirelerin açık fikirlilik ve kendine güven alt ölçeklerinden anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları tespit etmişlerdir. Fakat yapılan literatür incelemesinde farklı sonuçlar da bulunmuştur. Hakan (2015)'nin "Antrenörlerin Liderlik Davranış Tiplerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında antrenörlerin kıdemlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Benzer bir çalışmada Zambak ve ark. (2016) tarafından yapılan çalışmada Eleştirel düşünme eğilim sonuçları ile antrenörlük yılları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamışlardır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Futbol antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimi alt boyut puanları ile antrenörlük lisans türüdeğişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık görünmemektedir (bkz. Tablo 17). Dolayısıyla hipotezimiz (H2) kabul edilmemiştir. Antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimi alt boyut puanları ile antrenörlük lisans türü değişkenini değerlendirildiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durum bulgularımızın değerlendirilmesini sınırlamıştır.

Futbol antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimi puanı ile alt boyutlarının antrenörlük belgesinin alındığı yer değişkeni açısından karşılaştırılması sonucunda anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 18). Dolayısıyla hipotezimiz (H2) kabul edilmiştir. Literatüre bakıldığında farklı bir sonuç tespit edilmiştir. Hakan (2015)'nin "Antrenörlerin Liderlik Davranış Tiplerine Göre Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi" adlı çalışma bulgularında, antrenörlük belgesini beden

eğitimi spor yüksekokulundan alan antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin federasyondan alan antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit etmiştir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla farklı doğrultuda olan çalışmaların olduğu görülmektedir.

Futbol antrenörlerin eleştirel düşünme alt boyutları ile futbol oynama yılı değişkeni arasında puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 19). Dolayısıyla hipotezimiz (H2) kabul edilmiştir. Antrenörlerin eleştirel düşünme alt boyutları ile futbol oynama yılı değişkenini değerlendirildiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durum bulgularımızın değerlendirilmesini sınırlamıştır.

Futbol antrenörlerin eleştirel düşünme alt boyutları ile şampiyonluk sayısı değişkeni arasında puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir (bkz. Tablo 20). Dolayısıyla hipotezimiz (H2) kabul edilmiştir. Antrenörlerin eleştirel düşünme alt boyutları ile şampiyonluk sayısı değişkenini değerlendirildiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durum bulgularımızın değerlendirilmesini sınırlamıştır.

Futbol antrenörlerin eleştirel düşünme alt boyutları ile başarı sadece şampiyonluk mudur? değişkeni arasında puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 21). Dolayısıyla hipotezimiz (H2) kabul edilmiştir. Antrenörlerin eleştirel düşünme alt boyutları ile başarı sadece şampiyonluk mudur? Değişkenini değerlendirildiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu durum bulgularımızın değerlendirilmesini sınırlamıştır.

***Takım liderliği düzeylerine yönelik elde edilen sonuçların amaca yönelik tartışılması:***

Futbol antrenörlerinin takım liderliği puanlarına bakıldığında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmaktadır (bkz. Tablo 22). Dolayısıyla hipotezimiz (H3) kabul edilmiştir. Yapılan literatür incelemesinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Bezirci (2019) ve Çetin (2018) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcılarına yaş değişkenine göre liderlik tarzlarında anlamlı düzeyde farklılık tespit etmişlerdir. Benzer bir sonuç da Dinçer'in (2014) çalışma bulgularında yaş değişkeni ve katılımcıların liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Yurt (2009) tarafından yapılan çalışma sonucunda taekwondo antrenörlerinin yaş gruplarında

tercih ettikleri liderlik tarzında antrenörlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır.

Fakat Yapılan literatür incelemesinde farklı bulgular bulunmuştur. Yılmaz'ın, (2008) sporcu algıları çerçevesinde farklı spor branşlarındaki antrenörlerin liderlik davranış analizleri ve iletişim beceri düzeyleri adlı çalışmasında, liderlik boyutunun yaş değişkenleri açısından sporcuların algılamaları arasındaki ilişkide anlamlı farklılık bulunmamıştır. Benzer bir sonuç da Özkan'ın (2012) yaptığı çalışmada hemşirelik öğrencilerinin liderlik yönelimleri ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erkmən'in (2007) Selçuk Üniversitesi BESYO'daki öğrencilerin sporda tercih ettikleri lider davranışlarına yönelik yapmış olduğu araştırmada yaş değişkeni ile liderlik yönelimleri alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Baş'ın (2018) "Lise müdürlerinin liderlik stilleri ile değişimi yönetme yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" ve İncirkuş'un (2012) "Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve katılımcıların performansına etkileri" adlı çalışmaları sonucundakı katılımcıların yaş değişkenine göre liderlik tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit etmemişlerdir. Ağırman'ın (2016) sınıf öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algılarında yaş düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Senger'in (2014) yapmış olduğu araştırmaya bakıldığında katılım sağlayan öğretmenlerin, liderlik ölçeğinin alt boyutlarında aldıkları puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Buna göre öğretmenlerin liderlik yönelimlerini sergilerken yaşın bu yönelimler üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Futbol antrenörlerinin takım liderliği puanlarına incelendiğinde medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür (bkz. Tablo 23). Dolayısıyla hipotezimiz (H3) kabul edilmiştir. Yapılan literatür incelemesinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Kak(2018) tarafından yapılan çalışmada Elazığ ilinde farklı spor branşlarındaki profesyonel takımlarda çalışan antrenörlerin liderlik tarzlarını incelemiş ve medeni durum ile liderlik tarzı arasında demokratik liderlik tarzında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Timurkan (2016) Malatya ilinde futbol antrenörlüğü yapanların liderlik tarzlarını incelemiş ve medeni duruma göre liderlik tarzı olarak her iki grubunda



Otokratik liderlik tarzını sergilediklerini saptamıştır. Ancak yapılan literatür incelemesinde farklı sonuçlar da bulunmuştur. Üstün'ün (2014) çalışmasında yöneticilerin medeni durumlarına göre genel liderlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını, benzer bir çalışma sonucu da Bakan (2008) tarafından yapılan çalışmada demografik özelliklerden medeni durum ile liderlik tarzları değişkenleri arasında anlamlı ilişkilere rastlanılmadığını tespit etmiştir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Futbol antrenörlerinin takım liderliği puanları ile eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (bkz. Tablo 24). Dolayısıyla hipotezimiz (H3) kabul edilmemiştir. Yapılan literatür incelemesinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Güllü ve Arslan (2009) tarafından yapılan çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrenme ve öğretme sürecinde bazı değişkenlere göre öğretmenlerin liderlik stillerini incelemiş, inceleme sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre liderlik stilleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirtmişlerdir. Karayol'un (2013), yapmış olduğu çalışmada takım sporları ve doğa sporları yapan erkek sporcuların liderlik özelliklerini incelemiş ve hem takım sporu yapan hem de doğa sporu yapan sporcuların eğitim durumu ile liderlik tarzları arasında anlamlı farklılık olmadığını bulmuştur. Temel (2010) "Konya İlinde Bireysel ve Takım Spor Antrenörlüğü Yapan Sporcuların Liderlik Tarzlarının Karşılaştırılması" adlı araştırmasında antrenörün başarılı olabilmesi onun eğitimi ile doğrudan ilişkili olmadığını tespit etmiştir. Senger (2014) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin, liderlik ölçeğinin alt boyutlarındaki puanlar ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çiçek (2010) ve Kadak'ın (2008) yapmış oldukları çalışmada eğitim durumu ile liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz'ın (2008) sporcu algıları çerçevesinde farklı spor branşlarındaki antrenörlerin liderlik davranış analizleri ve iletişim beceri düzeyleri adlı çalışmasında, liderlik boyutunda eğitim düzeyi değişkeni açısından branşlar da sporcuların algılamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Fakat yapılan literatür incelemesinde farklı çalışma sonuçları da bulunmuştur. Örneğin, Özsarı (2010) yapmış olduğu çalışmada amatör futbolcuların antrenörlerde

bulunmasını istedikleri liderlik tarzlarının incelemiş ve eğitim durumu ile liderlik tarzı arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Timurkaan (2016)Malatya ilinde futbol antrenörlüğü yapan bireylerin liderlik tarzlarını incelemiş ve eğitim durumuna göre liderlik tarzı olarak Otokratik liderlik tarzını benimsediklerini tespit etmiştir. Aygün'ün (2018) yaptığı çalışmada da liderlik yönelimi alt boyutlarının eğitim düzeyi değişkenine göre bakıldığında insana yönelik liderlik alt boyutu ile eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Futbol antrenörlerinin takım liderliği puanları ile gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (bkz. Tablo 25). Dolayısıyla hipotezimiz (H3) kabul edilmiştir. Yapılan literatür incelemesinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Atçı (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin liderlik yönelimlerinin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Fakat yapılan literatür incelemesinde farklı çalışma sonuçları da bulunmuştur. Toklu'nun (2010) yaptığı çalışmada tenis antrenörlerinde liderlik özellikleri ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ekonomik durum ile liderlik tarzı arasında anlamlı farklılık olmadığını görmüştür. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Futbol antrenörlerinin takım liderliği puanı ile antrenörlük yılı değişkenleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (bkz. Tablo 26). Dolayısıyla hipotezimiz (H3) kabul edilmemiştir. Yapılan literatür incelemesinde çalışmamızı destekleyen benzer sonuçlar bulunmuştur. Toklu (2010) tenis antrenörlerinin liderlik özellikleri ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmasında, antrenörlerin liderlik değişkenleri ile antrenörlük süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptamıştır. Güllü ve Arslan'ın (2009) beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecinde bir takım değişkenlere göre öğretmenlerin liderlik stillerini inceledikleri çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet yıllarına ile liderlik stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Köksal (2008)antrenörlerin liderlik tarzları ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve görev yapma süre ile liderlik tarzı arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Senger'in (2014)yapmış olduğu çalışmada, araştırmaya katılan

öğretmenlerin, liderlik ölçeğinin alt boyutlarında almış olduğu puanlar ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuş, bu sonuca göre öğretmenlerin meslek yaşlarının liderlik davranışlarında herhangi bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna benzer bir çalışma sonucu da Kiriş (2013) ve Gün'ün (2012) yapmış oldukları çalışmada katılımcıların mesleki yaşları ile liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır. Ancak yapılan literatür incelemesinde farklı sonuçlar da bulunmuştur. Öz'ün (2018) yaptığı çalışmada katılımcıların antrenörlükmeslek yaşı değişkenine göre araştırmaya katılmış olan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik yönelimi alt boyutları ile anlamlı bir farklılık göstermiştir. Çelik (2014) tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi öğretmenlerin liderlik yönelimlerinin meslek yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadaki farklılığın nedeni 21 yıl ve üzeri meslek yaşı olan öğretmenler ile 15, 11-15 ve 16-20 yıl aralığında meslek yaşı farkından kaynaklanır. Kılınç ve Receptoğlu'nun (2013) yaptıkları araştırmada ise öğretmenlerin liderlik yönelimlerine ilişkin algılarının meslek yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit etmişlerdir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Futbol antrenörlerinin takım liderliği puanları ile antrenörlük lisans türü değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (bkz. Tablo 27). Dolayısıyla hipotezimiz (H3) kabul edilmemiştir. Yapılan literatür incelemesinde çalışmamızı destekleyen benzer sonuçlar bulunmuştur. Adem (2019) tarafından yapılan araştırmada antrenörlük lisans türü değişkeni ile yapılan analiz bulgularında sporda liderlik puanı ve ölçek alt boyutları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Benzer konuda çalışma yapan Acet (2017) "Futbol antrenörlerinin liderlik özellikleri" adlı çalışmasında antrenörlerin liderlik değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Ancak yapılan literatür incelemesinde farklı sonuçlar da bulunmuştur. Serin'in (2016) boks antrenörleri ile gerçekleştirdiği araştırmasında demokratik davranış alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu belirlemiş 2. ve 4. kademe antrenörlerin ortalama puanlarının yüksek olduğunu vurgulamıştır. Köksal da (2008) benzer sonuçlar elde ettiği araştırmasında farklı spor branşlarından antrenörlere yer vererek antrenörlük kademesinin artışına bağlı demokratik davranışın arttığını belirtmiştir. Atalay'ın (2018) muay-thai antrenörleri ile gerçekleştirdiği araştırma

sonucunda katılımcıların antrenörlük kademelerine bağlı, sosyal destek alt boyutunda anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Yapılan bir diğer çalışmada ise Timurkaan(2016) lisans türleri ile liderlik tarzları arasında farklılık tespit ettiğini belirtmiştir. Lisans türünü yükseltmek için alınan eğitimin içeriği ve antrenöre kazandırdığı yetiler, bilgi ve beceriler, antrenörün durumlara ve sporculara yaklaşım şekilleri ile liderlik tarzlarını da etkileyip, şekillendireceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Futbol antrenörlerinin takım liderliği puanları ile antrenörlük belgesinin alındığı yer karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (bkz. Tablo 28). Dolayısıyla hipotezimiz (H3) reddedilmiştir. Yapılan literatür incelemesinde çalışmamızı destekleyen sonuçlar bulunmuştur. Adem( 2019) yaptığı çalışmada antrenörlük belgesinin alındığı yer değişkeni ile sporda liderlik puanları, eğitim-öğretim, demokratik davranış, sosyal destek ve pozitif geri bildirim alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Benzer bir çalışma da Timurkaan (2016) tarafından yapılan çalışmada antrenörlerin antrenörlük belgelerini aldıkları kurumlar ile sergiledikleri liderlik tarzları arasında farklılık olmadığını bulmuştur. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan çalışmaların olduğu görülmektedir.

Futbol antrenörlerinin takım liderliği puanları ile futbol oynama yılı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (bkz. Tablo 29). Dolayısıyla hipotezimiz (H3) kabul edilmemiştir. Yapılan literatür incelemesinde çalışmamızı destekleyen sonuçlar bulunmuştur. Yılmaz'ın, (2008) "Sporcu Algıları Çerçevesinde Farklı Spor Branşlarındaki Antrenörlerin Liderlik Davranış Analizleri Ve İletişim Beceri Düzeyleri" adlı çalışmasında, liderlik boyutunda futbol oynama yılı değişkenleri açısından branşlarda, sporcuların algılamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Fakat yapılan literatür incelemesinde Özsarı (2010) tarafından yapılan çalışmada amatör futbolcuların antrenörlerde bulunmasını istedikleri liderlik tarzlarını incelemiş ve futbolculuk deneyimleri ile liderlik tarzı arasında anlamlı farklılık olduğunu gözlemlemiştir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Futbol antrenörlerinin takım liderliği puanları ile şampiyonluk sayısı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. (bkz. Tablo 30). Dolayısıyla hipotezimiz (H3) kabul edilmiştir. Futbol antrenörlerinin takım liderliği puanları ile şampiyonluk sayısı değişkeni düzeylerinin değerlendirildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durumun bulgularımızın değerlendirilmesini sınırlamıştır.

Futbol antrenörlerinin takım liderliği puanları ile başarı sadece şampiyonluk mudur? Değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (bkz. Tablo 31). Dolayısıyla hipotezimiz (H3) kabul edilmemiştir. Futbol antrenörlerinin takım liderliği puanları ile başarı sadece şampiyonluk mudur? Değişkenlerinin değerlendirildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durumun bulgularımızın değerlendirilmesini sınırlamıştır.

Futbol antrenörlerinin empatik eğilim, eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları, eleştirel düşünme toplam puanları ve takım liderliği puan değişkenleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bulunmuştur (bkz. Tablo 32). Araştırma sonucu hipotezimizi (H4) desteklemiştir. Antrenörlerinin eleştirel düşünme alt boyutları (analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik), eleştirel düşünme toplam puanı, takım liderliği ve empatik eğilimi arasında korelasyon analizleri incelendiğinde;

Futbol antrenörlerinin eleştirel düşünme alt boyut değişkenleri (açık fikirlilik, analitiklik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik) arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Antrenörlerin Eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları ile alt boyut değişkenleri (analitiklik, açık fikirlilik, doğruyu arama) arasındaki ilişkiyi incelendiğinde istatistiksel olarak yüksek, pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme toplam puanı ile (meraklılık, kendine güven ve sistematiklik) alt boyut düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, orta, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Antrenörlerin Takım liderliği puanı ile eleştirel düşünme alt boyut değişkeni analitiklik alt boyut arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Fakat Takım liderliği ile açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyut düzeyleri arasında ise çok zayıf, pozitif yönde

anlamli iliŒki olduğu grlmŒtir. Takım liderliği ile eleŒtirel dŒnme toplam puanı arasındaki iliŒki incelendiğinde ok zayıf, pozitif yönde anlamli iliŒki tespit edilmiŒtir.

Empatik eğilim ile eleŒtirel dŒnme alt boyut deĐiŒkeni analitiklik arasında zayıf, pozitif yönde anlamli iliŒki bulunmaktadır. Empatik eğilim ile aık fikirlilik, meraklılık, kendine güven doğruyu ve sistematiklik arasında istatistiksel olarak ok zayıf, pozitif yönde anlamli iliŒki tespit edilmiŒtir. Antrenörlerin empatik eğilim puanı ile eleŒtirel dŒnme toplam puanı arasındaki iliŒki de ise zayıf, pozitif yönde anlamli olduğu tespit edilmiŒtir. Empatik eğilim toplam puanı ile takım liderliği toplam puanı arasında ok zayıf, pozitif yönde anlamli iliŒki bulunmuŒtur. Antrenörlerinin empatik eğilim puanı, eleŒtirel dŒnme alt boyutları toplam puanları ve takım liderliği düzeyi deĐiŒkenleri arasındaki iliŒkinin değerlendirildiği alıŒmalara rastlanılmamıŒtır. Bu durumun bulgularımızın değerlendirilmesini sınırlamıŒtır.

YapmıŒ olduğumuz alıŒmada ele aldığımız takım kaptanların empatik eğilim, eleŒtirel dŒnme alt boyut puanları ve takım liderliği gibi farklı deĐiŒkenlere göre farklılaŒma durumlarına bakıldığında;öncelikle Takım kaptanlarının empatik eğilim düzeylerinin Œampiyonluk sayısı deĐiŒkenine göre 2 ve zeri Œampiyonluk yaŒayanların, 1 kez Œampiyonluk yaŒayanlardan daha yüksek olduğu grlmŒtir. Ancak diğer deĐiŒkenlere göre anlamli farklılık grlmemiŒtir. Bu durumda Takım kaptanlarının empatik eğilim düzeylerinin eŒitli deĐiŒkenlere göre (yaŒ, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, kaptanlık yılı, futbol oynama yılı, Œampiyonluk sayısı, baŒarıyı sadece Œampiyonluk ile lme durumu) deĐiŒkenleri arasında farklılık vardır yönündeki hipotezimiz (H5) kısmen kabul edilmiŒtir.

Takım kaptanların eleŒtirel dŒnme eğilimi alt boyut düzeyinde, kendine güven alt boyutunun yaŒ deĐiŒkenine göre incelendiğinde, 18-22 yaŒ aralığında olanların lehine olduğu tespit edilmiŒtir. Aık fikirlilik ve sistematiklik alt boyutlarının eğitim düzeyi deĐiŒkenine göre incelendiğinde ise niversite ve üzeri mezun olanların lehine anlamli düzeyde farklılıklar grlmŒtir. Takım kaptanların gelir düzeyi deĐiŒkeni ile analitiklik alt boyutu karŒılaŒtırıldıĐında, gelir düzeyi yüksek olanların lehine olduğu; 2000-3000 tl arasında gelire sahip olanların 1000-2000 tl arasında gelire sahip olanlardan daha yüksek düzeyde olduğu, 2000-3000 tl arası gelire sahip olanların ise 3000 tl ve üzeri gelire sahip olanlardan daha yüksek olduğu grlmŒtir. Gelir

düzeyi ile kendine güven alt boyutu karşılaştırıldığına, gelir düzeyi düşük olanların lehine olduğu; 1000-2000 tl arası gelire sahip olanların 3000 tl ve üzeri gelire sahip olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi ile kendine güven alt boyutu karşılaştırıldığında, 2000-3000 tl arası gelire sahip olanların 3000 tl ve üzeri gelire sahip olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Gelir düzeyi ile doğruyu arama alt boyutu karşılaştırıldığında ise 2000-3000 tl arası gelire sahip olanların 1000-2000 tl arası gelire sahip olanlardan daha yüksek düzeyde olduğu, 2000-3000 tl arası gelire sahip olanların ise 3000 tl ve üzeri gelire sahip olanlardan yüksek olduğu görülmüştür.

Takım kaptanların futbol oynama süresi değişkenine göre kendine güven alt boyutunda 4-6 yıl arasında futbol oynayanların 3 yıl ve altı, 7-9 yıl arası ve 10 yıl ve üzeri futbol oynayanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Takım kaptanlığı süresince yaşadığı şampiyonluk sayısı değişkenine göre kendine güven alt boyut düzeyi incelendiğinde, hiç şampiyonluk yaşamayanların 1 kez şampiyonluk yaşayanlardan daha yüksek olduğu, takım kaptanlığı süresince şampiyonluk sayısı değişkenine göre sistematiklik alt boyut düzeyinde 2 ve üzeri şampiyonluk yaşayanların 1 kez şampiyonluk yaşayanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak takım kaptanlarının eleştirel düşünme alt boyutu ve toplam puanların medeni durum, takım kaptanlığı süresi ve başarıyı sadece şampiyonluk ile ölçme değişkenlerine göre incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Bu bulgulara göre Takım kaptanlarının eleştirel düşünme düzeylerinin alt boyutlarının çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir durumu, kaptanlık yılı, futbol oynama yılı, şampiyonluk sayısı, başarıyı şampiyonluk ile ölçme durumu) arasında anlamlı farklılık vardır yönündeki hipotezimizi (H6) kısmen kabul edilmiştir.

Takım kaptanlığı süresince yaşadığı şampiyonluk sayısı değişkeninin takım liderliği düzeylerine göre incelendiğinde 2 ve üzeri şampiyonluk yaşayanların 1 kez şampiyonluk yaşayanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak takım kaptanlarının takım liderliği düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, kaptanlık yılı, futbol oynama yılı, şampiyonluk sayısı, başarıyı sadece şampiyonluk ile ölçme durumu) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Takım kaptanlarının takım liderliği düzeyleri çeşitli değişkenleri arasında farklılık vardır yönündeki hipotezimizi (H7) kısmen kabul görmüştür.

***Takım kaptanlarının Empatik eğilim düzeyine ilişkin elde edilen sonuçların amaca yönelik tartışılması:***

Takım kaptanlarının, empatik eğilim puanlarının yaş değişkeni açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (bkz. Tablo 34). Araştırma sonucu hipotezimizi (H5) reddetmiştir. Yapılan literatür incelemesinde çalışmamızı destekleyen sonuçlar bulunmuştur. Elik (2017) tarafından yapılan çalışmada amatör futbolcuların, empatik eğilim düzeyleri ve alt boyutlarının yaş değişkenine göre incelemiş, inceleme sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir. Benzer bir çalışmada Pınar'ın (2004) yaptığı "Doğum Salonlarında Çalışan Ebe ve Hemşirelerin Empati Beceri Düzeyleri ve Etkileyen Faktörleri İncelenmesi" isimli çalışmasında ebe ve hemşirelerin yaş değişkeni ile empati beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit etmiştir. Cengiz (2008) hemşireler üzerinde yaptığı çalışmada yaş değişkeni ile empati arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Korkmaz, Şahin, Kahraman ve Öztürk'ün (2003) beden eğitimi ve spor bölümü öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, yaş gruplarına göre empatik beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Warner (1984) beden eğitimi ve spor öğretmeni olacak kişiler üzerinde yaptığı çalışmada, adayların empati seviyelerini çeşitli değişkenlere göre ele aldığı, yaş değişkeninin empatik eğilimi etkilemediği bilgisine ulaşmıştır. Yapılan bu çalışma sonuçları çalışmamızı desteklemektedir.

Fakat yapılan literatür incelemesinde farklı sonuçlar da bulunmuştur. Önemli Türk'ün (1998) "Lise Yöneticilerinin Kendini Gerçekleştirme ve Empati Düzeyleri" adlı çalışması ile Ulusoy'un (1997) "Okul Yöneticilerin Stres, Empati ve Kişilik Özelliklerine İlişkin Bir Tarama" isimli çalışmasında, yöneticilerin yaşları ilerledikçe empati becerilerinin de arttığını tespit etmişlerdir. Özbek'in (2002) "Çalışma Hayatında Empati ve Bir Uygulama" konulu araştırmasında, yaş ilerledikçe empatik davranış becerisinde artış olduğunu bulgularıyla gözlemlenmiştir. Katman'ın (2010) yaptığı "Okul Yöneticilerinin Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi" isimli çalışmasında okul yöneticilerinin empatik eğilimleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı derecede yüksek farklılık bulmuştur. Bu çalışmalara ek olarak Şahin ve Özdemir (2015) tarafından yapılan çalışmada yaş arttıkça empati düzeylerinde de artma yaşandığını



ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Takım kaptanlarının, empatik eğilim puanları ile medeni durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (bkz. Tablo 35).Araştırma sonucuhipotezimizi (H5) reddetmiştir. Yapılan literatür incelemesinde benzer sonuçlar bulunmuştur; Özkan'ın (2019) yaptığı çalışmada, kadın sporcuların empatik eğilim düzeyleri ile antrenörlerin medeni durumlarıarasındaistatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Pişmişoğlu (1997) tarafından yapılan araştırmada devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin empati düzeylerini incelemiş, inceleme bulgularında empatik eğilim ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamıştır. Benzer bir çalışmada Erçoban (2003) "İlköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" adlı araştırmasonucunda medeni durum ile empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna varmıştır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan çalışmaların olduğu görülmektedir.

Takım kaptanlarının empatik eğilim puanları ile eğitim düzeyleri değişkeni arasındaistatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (bkz. Tablo 36).Araştırma sonucuhipotezimizi (H5) reddetmiştir. Yapılan literatür incelemesinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Elik'in (2017) çalışmasına katılan amatör futbolcuların empatik eğilim düzeyleri ve alt boyutlarının eğitim düzeyleri değişkenine göre incelenmiş, inceleme sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı tespit etmiştir. Benzer bir şekildeKolayış ve Yiğiter (2010)tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin empati becerilerini araştırmışlar, araştırma sonucunda empati eğilim ile eğitim düzeyiarasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan çalışmaların olduğu görülmektedir.

Takım kaptanlarının empatik eğilim puanları ile gelir düzeyleri değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (bkz. Tablo 37). Araştırma sonucuhipotezimizi (H5) reddetmiştir. Yapılan literatür incelemesinde benzer bulgular bulunmuştur. Kolayış ve Yiğiter'in (2010) yaptığı çalışmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin empati beceri düzeyleri ile empatik beceri puanlarının orta

düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca empatik eğilim ile gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan çalışmaların olduğu görülmektedir.

Takım kaptanlarının empatik eğilim puanları ile kaptanlık yılı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir (bkz. Tablo 38). Araştırma sonucu hipotezimizi (H5) reddetmiştir. Yapılan literatür incelemesinde benzer bulgular bulunmuştur. Bakır (2019) “Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Eğilimlerinin Sporda Tercih Ettikleri Liderlik Davranışlarıyla Karşılaştırılması” adlı çalışmasında kaptanlık yapma durumu ile empatik eğilim puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir. Bir başka çalışmada Şakar’ın (2012) voleybolcular üzerinde yaptığı çalışmada, voleybolcuların empati beceri düzeylerinin yüksek olduğu, kaptanlık tecrübesinin olup olmadığı değişkenleri bakımından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ayrıca yapılan literatür incelemesinde farklı sonuçlar da bulunmuştur. Dökmen (1988), Akçakoyun, Çalışkan, Karlı (2010), Körük (2003) ve Tamer (2010)’in çalışmalarında kaptanlık yapanların empatik eğilim puan ortalamaları, kaptanlık yapmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Takım kaptanlarının empatik eğilim puanları ile futbol oynama süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (bkz. Tablo 39). Araştırma sonucu hipotezimizi (H5) reddetmiştir. Yapılan literatür incelemesinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Elik’in (2017) çalışmasına katılan amatör futbolcuların empatik eğilim düzeyleri ve alt boyutları ile spor yaşı değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Benzer bir çalışmada Yiğiter’in (2008) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin empati becerilerine yönelik yaptığı çalışmada spor yapma değişkeninin empatik eğilim üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Solak (2011) spor yapan ve yapmayan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerine yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Akçakoyunve ark. (2010) tarafından yapılan araştırmada dövüş ve takım sporcularının empati düzeylerinin karşılaştırılmış, spor yaşı gibi değişkenlerin empati düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir çalışmada Özman'ın (2019) yaptığı araştırmada kadın sporcuların spor yapma sürelerine göre empatik eğilim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. şakar (2012) voleybolcular üzerinde yaptığı çalışmada, voleybolcuların empati beceri düzeylerinin yüksek olduğunu, kaç yıldır voleybol oynadığı değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Bu açıdan çalışmamızın bulguları yazınla aynı yönde olduğu görölmüştür.

Ancak yapılan literatür incelemesinde farklı sonuçlar da bulunmuştur. Erkmek (2007) tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi ve spor yüksekokuluöğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile spor yapma yılıyüksek olan öğrencilerin, empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğunu bulgulanıştır. Benzer bir çalışmada Yılmaz (2013) "Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ile Saldırganlık Düzeyleri" isimli çalışmasında spor yapan öğrencilerin empatik eğilim puanları, spor yapmayan öğrencilerin empatik eğilim puanlarından daha yüksek bulmuştur. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görölmektedir.

Takım kaptanlarının, empatik eğilim puanları ile şampiyonluk sayısı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır(bkz. Tablo 40). Araştırma sonucutakım kaptanlarının empatik eğilim puanlarının şampiyonluk sayısı değişkenine göre hipotezimiz ile (H5) aynı doğrultuda bulunmuştur. Ancak yapılan literatür incelemesinde takım kaptanlarının, empatik eğilim puanları ile şampiyonluk sayısı değişkenindeğerlendirildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum bulgunun tartışılmasını sınırlamaktadır.

Takım kaptanlarının, empatik eğilim puanları ile başarı sadece şampiyonluk mudur? Değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır(bkz. Tablo 41).Araştırma sonucutakım kaptanlarının empatik eğilim puanlarını başarı sadece şampiyonluk mudur? değişkenine sonucuna göre hipotezimizi (H5) desteklememektedir. Ancak yapılan literatür incelemesinde takım kaptanlarının empatik

eğilim puanları ile başarı sadece şampiyonluk mudur? Değişkeninin değerlendirildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum bulgunun tartışılmasını sınırlamaktadır.

### **Eleştirel düşünmeye yönelik elde edilen sonuçların amaca yönelik tartışılması**

Takım kaptanların eleştirel düşünme eğilimlerinin alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 42). Araştırma sonucu hipotezimizi (H6) desteklemiştir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Keskin'in (2012) yaptığı araştırmada aday yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaşları arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Başka bir araştırmada Karafil'in (2014) "Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında eleştirel düşünme düzeyi ve yaş ilişkisini incelemiş, inceleme sonucunda katılımcıların yaşları ve eleştirel düşünme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdelikara, Bingöl ve Görgeç (2012) "Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve bunu Etkileyen Faktörler" adlı çalışmalarında katılımcıların yaş değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı derecede farklılık olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer bir çalışmada Ricketts'in (2003) gençlik liderleri ile yapmış olduğu araştırmada, eleştirel düşünme beceri puanlarını en iyi yordayan değişkenler arasında yaşın da bulunduğunu ifade etmesi araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmamız yazınla aynı yönde olduğu görülmüştür.

Fakat yapılan literatür incelemesinde farklı çalışma sonuçları da bulunmuştur. Işık ve ark.(2011) "Hemşirelerde Eleştirel düşünme Eğilimlerinin belirlenmesi" adlı çalışmasında, katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ve yaşları arasında anlamlı ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Eleştirel düşünme becerisi bilişsel bir beceri olması nedeni ile eğitim ile kazanılabilecek ya da geliştirilebilecek bir beceri olduğu düşünülebilir. Yapılan benzer çalışmalarda eleştirel düşünme becerisinin eğitim ile geliştirilebileceği belirtilmektedir Bulut ve ark. (2009); Kökdemir(2003); Öztürk, Ulusoy, (2008). Kanbay'ın(2012) "Akademik Personelde Eleştirel Düşünme Eğiliminin İncelenmesi " adlı çalışma bulgularında yaş ile eleştirel düşünme puanları arasında

anlamli bir farklılık bulunmadığını saptamıştır. Kantek, Öztürk ve Gezer'in (2010) birlikte yaptıkları çalışmada da eleştirel düşünme eğilimi ile yaş faktörü arasında anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Takım kaptanların eleştireldüşünme alt boyutlarının medeni durumu değişkeni puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamli düzeyde bir farklılık görülmemiştir. (bkz. Tablo43). Dolayısıyla hipotezimizi (H6) desteklememiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda benzer sonuçlar bulunmuştur. Kanbay'ın (2012)“Akademik Personelde Eleştirel Düşünme Eğiliminin İncelenmesi” adlı çalışma bulgularında medeni durum ile eleştirel düşünme puanları arasında anlamli bir farklılık olmadığını bulgalamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmamızın, yazınla aynı yönde olduğu görülmüştür. Ancak Girot (2000) ve Kökdemir'in (2003) çalışmalarında medeni durum ve eğitim durumunun eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olduğu, eleştirel düşünme becerisinin eğitimle artırılabilceği ve eğitim seviyesi arttıkça bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin de arttığını saptamışlardır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Takım kaptanların eleştireldüşünme alt boyutlarının eğitim düzeyleri değişkeni puan ortalamalarına bakıldığında anlamli düzeyde bir farklılık bulunmaktadır (bkz. Tablo 44).Araştırma sonucu hipotezimizi (H6) desteklemiştir. Yapılan literatür incelemesinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Girot (2000) ve Kökdemir (2003) tarafından yapılan çalışmada eğitim durumunun eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olduğunu, eleştirel düşünme becerisinin eğitimle artırılabilceğini ve eğitim seviyesi arttıkça bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin de arttığını belirten sonuçlar bulmuştur. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan çalışmaların olduğu görülmektedir.

Takım kaptanların eleştireldüşünme alt boyutlarının gelir düzeyi değişkeni puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamli düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. (bkz. Tablo 45). Araştırma sonucu hipotezimizi (H6) desteklemektedir. Yapılan literatür incelemesinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Kaya'nın (1997) İstanbul Üniversitesi öğrencileri ile yürüttüğü eleştirel düşünme gücü ile eleştirel düşünme

gücünü etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme güçlerinin de arttığını belirtmiştir. Benzer bir çalışmada Öztürk (2006) tarafından yapılan çalışmada lisans öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça eleştirel düşünme beceri düzeylerinin de arttığını belirlemiştir.

Cheung ve ark. (2001) ve Klau'nun (1996), yaptığı çalışmalarda Hong Kong Üniversitesi öğrencileriyle eleştirel düşünme eğilimlerini, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelemiş, inceleme sonucunda orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde aileleri olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, aileleri alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmamızın yazınla benzer yönde olduğu görülmüştür. Fakat yapılan literatür incelemelerinde farklı çalışma sonuçları da bulunmaktadır. Kaloç (2005) ve Kızıltaş'ın (2011) yapmış oldukları çalışmada, gelir düzeyinin eleştirel düşünme eğilimine etkisi olmadığını bulgulamışlardır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Takım kaptanların eleştireldüşünme alt boyutlarının kaptanlık yılı değişkeni açısından puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır (Bkz.Tablo 46). Araştırma sonucu hipotezimizi (H6) reddetmiştir. Literatürdetakım kaptanların eleştireldüşünme alt boyutlarının kaptanlık yılı değişkeninin değerlendirildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum bulgunun tartışılmasını sınırlamaktadır.

Takım kaptanların eleştireldüşünme alt boyutlarının futbol oynama yılı değişkeni açısından puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır (bkz. Tablo 47). Araştırma sonucu hipotezimizi (H6) desteklemiştir. Literatürdetakım kaptanların eleştireldüşünme alt boyutlarının futbol oynama yılı değişkeninin değerlendirildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum bulgunun tartışılmasını sınırlamaktadır.

Takım kaptanların eleştireldüşünme alt boyutlarının şampiyonluk sayısıdeğişkeni açısından puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir (bkz. Tablo 48). Araştırma sonucu hipotezimizi (H6) desteklemiştir. Literatürdetakım kaptanların eleştireldüşünme alt boyutlarının şampiyonluk sayısı

değişkeninin değerlendirildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum bulgunun tartışılmasını sınırlamaktadır.

Takım kaptanların eleştireldüşünme alt boyutlarının başarı sadece şampiyonluk mudur? Değişkeni açısından puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır(bkz. Tablo 49). Dolayısıyla hipotezimizi (H6) reddetmiştir. Literatürde takım kaptanlarının eleştireldüşünme alt boyutlarının başarı sadece şampiyonluk mudur? Değişkenindeğerlendirildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum bulgunun tartışılmasını sınırlamaktadır.

***Takım Liderliği düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçların amaca yönelik tartışılması:***

Takım kaptanlarının takım liderliği puanları ile yaş değişkeni arasındaki puan ortalamalarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (bkz. Tablo 50). Dolayısıyla sonuçhipotezimizi (H7) reddetmiştir. Yapılan literatür incelemesinde benzer çalışmalar bulunmuştur. Yurt'un (2009) yapmış olduğu çalışmada taekwondoantrenörlerinin liderlik tarzlarını incelemiş ve inceleme sonucunda yaş değişkeni ile liderlik tarzı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Benzer bir çalışmada Kadak (2008) ve Akçadağ (2008) tarafından yapılan çalışmalarda yaş değişkeni ile liderlik yönelimleri alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Aytekin'in (2014) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin liderlik yönelimleri algısı ile yaş değişkeninegöre farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Köleşoğlu'nun (2009) ilköğretim öğretmenlerinin liderlik yönelimini incelediği çalışmada, öğretmenlerin liderlik yönelimi alt boyutları ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karataş (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin yaş değişkeni ile liderlik yönelimleri alt boyutlarının puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Hasançebioğlu'nun (2002) yapmış olduğuarştırmada katılımcıların liderlik tarzlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmamızın yazınla benzer yönde olduğu görülmüştür.

Ancak yapılan literatür incelemesinde farklı bulgular bulunmuştur. Kılınçarslan'ın (2013) yaptığı araştırmada yaş değişkeni ile liderlik yönelimleri alt

boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Benzer bir çalışmada Atçı (2018) yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin liderlik yönelimlerinin yaşa göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Takım kaptanlarının, takım liderliği puanları ile medeni durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (bkz. Tablo 51). Çalışma sonucunda hipotezimizi (H7) reddetmiştir. Yapılan literatür incelemesinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Ayten'in (2019) yaptığı araştırma sonucunda okul sporlarında antrenör olarak çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin genel liderlik algılarının, dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ve liderlik davranış sonuçları, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Ancak Karayol'un (2013) yaptığı çalışmada, doğa sporu ile uğraşan erkek sporcuların medeni durumlarına göre liderlik davranış puanları arasında Model Olma değişkeninde anlamlı bir fark ortaya çıkarken Mücadele Destek, Öğretici Davranış, Demokratik Karar, Grup Etkileşimi, risk yönetimi ve çevre duyarlılığı değişkenleri içerisinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Takım kaptanlarının, takım liderliği puanları ile eğitim düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (bkz. Tablo 52). Dolayısıyla sonuç hipotezimizi (H7) reddetmiştir. Yapılan literatür incelemesinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Çiçek (2010) ve Kadak'ın (2008) yapmış oldukları çalışmada eğitim düzeyi ile liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir çalışmada Öz'ün (2018) yaptığı çalışmada öğrenim düzeyi değişkeni ile ele aldığı çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik yönelimi alt boyutları ile eğitim düzeyi arasında herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Arslan ve Güllü'nün (2009) yaptığı çalışmada da beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik yönelimlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.



Ancak yapılan literatür incelemesinde Erpalayık'ın (2018) yapmış olduğu araştırmada, üniversite öğrencilerinin algılarına göre genel olarak gençlik lider özellikleri daha iyi düzeyde sergilediklerini, yüksek düzeyde benlik saygısına sahip oldukları ve gençlerin özgüvenlerinin yüksek olduğu belirlenmiş, eğitim düzeyi arttıkça liderlik ve karar verme özelliklerinin de arttığı tespit etmiştir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Takım kaptanlarının, takım liderliği puanları ile gelir düzeyi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (bkz. Tablo 53). Araştırmasonucuhipotezimizi (H7) reddetmiştir. Yapılan literatür incelemesinde çalışmamızı destekleyen sonuçlar bulunmuştur. Toklu (2010) tarafındayapılan araştırmada tenis antrenörlerinin liderlik yönelimlerinin gelir düzeylerini etkilemediği yönünde sonuç elde etmiştir. AncakKarayol'un (2013) yaptığı çalışmada ise takım sporları ile uğraşan erkek sporcuların takım liderliği düzeyleri ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Takım kaptanlarının, takım liderliği puanları ile kaptanlık yılı değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır (bkz. Tablo 54). Araştırma sonucuhipotezimizi (H7) reddetmiştir. Yapılan literatür incelemesinde çalışmamıza benzer sonuçlara ulaşılmıştır, Karayol (2013) "Takım Sporları ve Doğa Sporları Yapan Erkek Sporcuların Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasında takım ve doğa sporları yapan erkek sporcuların liderlik özellikleriyle, kaptanlık yılları değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, inceleme sonucunda takım sporları ile doğa sporu yapanerkek sporcuların takım liderliği düzeyleri ile kaptanlık yapma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Ancak Çimen'in (2019) çalışmasında Kaptanlık yapma değişkeniile tercih edilen lider davranış alt boyutu arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulmuştur Kaptanlık yapanların, yapmayanlara göre daha otoriter davrandığı gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan veya benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Takım kaptanlarının takım liderliği puanları ile futbol oynama süresi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (bkz. Tablo 55). Araştırma sonucu hipotezimizi (H7) reddetmiştir. Yapılan literatür incelemesinde benzer sonuçlar bulunmuştur, Çakıcı'nın (2019) yapmış olduğu çalışma bulgularında amatör futbolcuların liderlik yönelimi ölçeği ile alt boyut ve toplam puanlarının futbol oynama yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit etmiştir. Benzer bir çalışmada Karayol'un (2013) yaptığı çalışmada takım ve doğa sporlarıyla uğraşan erkek sporcuların liderlik özellikleriyle, futbol oynama yılı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızla aynı doğrultuda olan çalışmaların olduğu görülmektedir.

Takım kaptanlarının, takım liderliği puanları ile şampiyonluk sayısı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir (bkz. Tablo 56). Araştırma sonucu hipotezimizi (H7) desteklemektedir. Ancak literatürde takım kaptanlarının, takım liderliği puanları ile şampiyonluk sayısı değişkeninin değerlendirildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum bulgunun tartışılmasını sınırlamaktadır.

Takım kaptanlarının takım liderliği puanları ile başarı sadece şampiyonluk mudur? Değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (bkz. Tablo 57). Araştırma sonucu hipotezimizi (H7) reddetmiştir. Ancak literatürde takım kaptanlarının takım liderliği puanları ile başarı sadece şampiyonluk mudur? Değişkeninin değerlendirildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum bulgunun tartışılmasını sınırlamaktadır.

Takım kaptanlarının Empatik eğilim puanları, eleştirel düşünme alt boyutu, eleştirel düşünme toplam puanı ve takım liderliği düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (bkz. Tablo 58). Araştırma sonucu hipotezimizi (H8) desteklemektedir. Takım kaptanlarının eleştirel düşünme alt boyutları (analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik), eleştirel düşünme toplam puanı, takım liderliği düzeyleri ve empatik eğilim arasındaki ilişki incelendiğinde;

Takım kaptanlarının eleştirel düşünme alt boyut değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde açık fikirlilik ile analitiklik, meraklılık ile açık fikirlilik, kendine güven

ile analitiklik, kendine güven ile açık fikirlilik, kendine güven ile meraklılık, doğruyu arama ile açık fikirlilik, doğruyu arama ile meraklılık, doğruyu arama ile kendine güven, sistematiklik ile analitiklik, sistematiklik ile açık fikirlilik, sistematiklik ile meraklılık, sistematiklik ile kendine güven ve sistematiklik ile doğruyu arama alt boyutları arasında istatistiksel olarak zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Meraklılık ile analitiklik ve doğruyu arama ile analitiklik alt boyut arasında iseorta, pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Eleştirel düşünme toplam puanı ile analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık ve doğruyu arama alt boyut değişkenleri arasındayüksek, pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme toplam puanı ile kendine güven ve sistematiklik alt boyut değişkeni arasında iseorta, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Takım kaptanlarının takım liderliği düzeyleri ile analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyut değişkenleri arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Takım liderliği ile eleştirel düşünme eğilimi toplam puanı arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Empatik eğilim düzeyleri ile analitiklik, meraklılık ve kendine güvenalt boyut değişkenleri arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Takım kaptanlarının empatik eğilim düzeyleri ile açık fikirlilik, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyut değişkenleri arasındazayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Empatik eğilim düzeyi ile eleştirel düşünme toplam puanı arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Takım kaptanlarının empatik eğilim düzeyleri ile takım liderliği düzeyleri arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Takım kaptanlarının Empatik eğilim, eleştirel düşünme eğilimi alt boyutu, eleştirel düşünme toplam puanı ve takım liderliği düzeyleri değişkenleri arasındaki ilişkinin değerlendirildiğiçalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum bulgunun tartışılmasını sınırlamaktadır.

Antrenörlerin ve takım kaptanlarının empatik eğilim puanlarının gruplara göre farklılaşma düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, istatistiksel olarak antrenörler lehine anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir (bkz. Tablo 59). Çalışma sonucu hipotezimizi ( H9) desteklemiştir. Ancak literatürde antrenörlerin ve takım kaptanlarının empatik eğilim puanlarının gruplara göre farklılaşma düzeylerinin değerlendirildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum bulgunun tartışılmasını sınırlamaktadır.

Antrenörlerin ve takım kaptanlarının Eleştirel düşünme eğilimi alt boyut puanlarının gruplara göre farklılaşma düzeyleri incelendiğinde, analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde antrenörler lehine farklılık görülmüştür (bkz. Tablo 60). Çalışma sonucu hipotezimizi ( H10) kabul edilmiştir. Ancak literatürde antrenörlerin ve takım kaptanlarının eleştirel düşünme eğilimi alt boyut puanlarının gruplara göre farklılaşma düzeylerinin değerlendirildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum bulgunun tartışılmasını sınırlamaktadır.

Antrenörlerin ve takım kaptanlarının takım liderliği puanlarının gruplara göre farklılaşma düzeyleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir (bkz. Tablo 61) Çalışma sonucu hipotezimizi ( H11) reddetmiştir. Ancak literatürde antrenörlerin ve takım kaptanlarının takım liderliği puanlarının gruplara göre farklılaşma düzeylerinin değerlendirildiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum bulgunun tartışılmasını sınırlamaktadır.

## **Sonuç**

Sonuç olarak; empati kavramı ve eleştirel düşünme becerisi liderde bulunması gereken ve sporcular arasındaki iletişimi etkileyen önemli kavramlardır. Spor alanında liderlerin, başarıya ulaştırılmasında bu kavramların önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir. Geleceğin antrenörlerini ve sporcularını yetiştirmek için eğitim veren Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulları, Spor Bilimleri Fakülteleri ve Federasyonların açmış olduğu eğitim seminerlerinin içeriği konusunda empatik eğilim ve eleştirel düşünme becerileri ile takım liderliği düzeyleri arasındaki pozitif ilişkinin varlığı eğitim öğretime yansıtılmalıdır. Spordaki takım liderliğinin, beden eğitiminde ve spor müsabakalarında başarının elde edilmesinde bu pozitif ilişkinin önemi göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte, sosyal ve beşeri bir konu olan empati kurma, eleştirel düşünme ve takım liderliği arasındaki ilişkinin doğru bir şekilde değerlendirilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Antrenörlerin empatik eğilim düzeylerinin yaş değişkenine göre değerlendirildiğinde anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Antrenörlerin empatik eğilim düzeylerinin medeni durum değişkenine göre değerlendirildiğinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Antrenörlerin empatik eğilim düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Antrenörlerin empatik eğilim düzeylerinin gelir düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Antrenörlerin empatik eğilim düzeylerinin antrenörlük yılı değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Antrenörlerin empatik eğilim düzeylerinin antrenörlük lisans türü değişkenine göre değerlendirildiğinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Antrenörlerin empatik eğilim düzeylerinin antrenörlük belgesinin alındığı yer değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Antrenörlerin empatik eğilim düzeylerinin sporcu geçmişi değişkenine göre değerlendirildiğinde anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Antrenörlerin empatik eğilim düzeylerinin şampiyonluk sayısı değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Antrenörlerin empatik eğilim düzeylerinin başarı sadece şampiyonluk mudur değişkenine göre değerlendirildiğinde anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin yaş değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin medeni durum değişkenine göre değerlendirildiğinde anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin gelir düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin antrenörlük yılı değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür.

Antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin antrenörlük lisans türü değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin antrenörlük belgesinin alındığı yer değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin sporcu geçmişi değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin şampiyonluk sayısı değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Antrenörlerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin başarı sadece şampiyonluk mudur değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Antrenörlerin takım liderliği düzeylerinin yaş değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Antrenörlerin takım liderliği düzeylerinin medeni durum değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür.

Antrenörlerin takım liderliği düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Antrenörlerin takım liderliği düzeylerinin gelir düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Antrenörlerin takım liderliği düzeylerinin antrenörlük yılı değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Antrenörlerin takım liderliği düzeylerinin antrenörlük lisans türü değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Antrenörlerin takım liderliği düzeylerinin antrenörlük belgesinin alındığı yer değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Antrenörlerin takım liderliği düzeylerinin sporcu geçmişi değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Antrenörlerin takım liderliği düzeylerinin şampiyonluk sayısı değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Antrenörlerin takım liderliği düzeylerinin başarı sadece şampiyonluk mudur değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Antrenörlerin empatik eğilim puanları, eleştirel düşünme alt boyut değişkenleri puanı (analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik), eleştirel düşünme toplam puanı ile takım liderliği puanları arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Takım kaptanlarının empatik eğilim düzeylerinin yaş değişkenine göre değerlendirildiğinde anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Takım kaptanlarının empatik eğilim düzeylerinin medeni durum değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Takım kaptanlarının empatik eğilim düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Takım kaptanlarının empatik eğilim düzeylerinin gelir düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Takım kaptanlarının empatik eğilim düzeylerinin kaptanlık yılı değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Takım kaptanlarının empatik eğilim düzeylerinin futbol oynama yılı değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Takım kaptanlarının empatik eğilim düzeylerinin şampiyonluk sayısı değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Takım kaptanlarının empatik eğilim düzeylerinin başarı sadece şampiyonluk mudur değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Takım kaptanlarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin yaş değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Takım kaptanlarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin medeni durum değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Takım kaptanlarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Takım kaptanlarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin gelir düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür.

Takım kaptanlarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin kaptanlık yılıdeğişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Takım kaptanlarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin futbol oynama yılıdeğişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Takım kaptanlarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin şampiyonluk sayısidedişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Takım kaptanlarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin başarı sadece şampiyonlukmudurdeğişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.



Takım kaptanlarının takım liderliği düzeylerinin yaş değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Takım kaptanlarının takım liderliği düzeylerinin medeni durum değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Takım kaptanlarının takım liderliği düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Takım kaptanlarının takım liderliği düzeylerinin gelir düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Takım kaptanlarının takım liderliği düzeylerinin kaptanlık yılı değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Takım kaptanlarının takım liderliği düzeylerinin futbol oynama yılı değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Takım kaptanlarının takım liderliği düzeylerinin şampiyonluk sayısı değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Takım kaptanlarının takım liderliği düzeylerinin başarı sadece şampiyonluk mudur değişkenine göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Takım kaptanlarının empatik eğilim puanları, eleştirel düşünme alt boyut değişkenleri puanı (analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik), eleştirel düşünme toplam puanı ile takım liderliği puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Antrenörlerin ve takım kaptanlarının empatik eğilim puanlarının gruplara göre farklılaşma durumuna göre değerlendirildiğinde antrenörlerin empatik eğilim puanları takım kaptanlarının empatik eğilim puanlarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Antrenörlerin ve takım kaptanlarının eleştirel düşünme eğilim puanlarının gruplara göre farklılaşma durumuna göre değerlendirildiğinde antrenörlerin eleştirel düşünme eğilim puanları takım kaptanlarının eleştirel düşünme eğilim puanlarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Antrenörlerin ve takım kaptanlarının takım liderliği puanlarının gruplara göre farklılaşma durumuna göre değerlendirildiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

### **Öneriler**

Araştırma süresinde yapılan analiz ve değerlendirmelerden elde edilen bulgu ve yorumlar doğrultusunda araştırmanın sonuçlarına göre öneriler geliştirilmiştir.

Antrenörler ve takım kaptanlarıyla yapılacak derinlemesine mülakat yöntemi ile empatik eğilim, eleştirel düşünme ve takım liderliği düzeyleri arasındaki ilişkinin anlaşılması açısından daha yararlı olabilir.

Bu çalışmanın evren ve örneklemini İzmir İlinde bulunan TÜFAD'a kayıtlı 497 antrenör ve ASKF'e kayıtlı takımların 189 kaptanı ile sınırlıdır. Araştırmanın örneklemini sayı olarak artırılıp ve farklı yerlerden örnekler dahil edilerek daha geniş kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

Türkiye Futbol Federasyonu'nun organize ettiği kurslarda empati kurma becerisi, eleştirel düşünme eğilimi, ve takım liderliği gelişimi hakkında derslere veya konulara yer verilmelidir.

BESYO veya SBF'nin Antrenörlük Eğitimi bölümlerine ait müfredatlarda empatik eğilim, eleştirel düşünme ve liderlik konularına yönelik yeni dersler eklenmesi veya mevcut olanların geliştirilmesi

Gelecekte yapılabilecek benzer araştırmalarda ulusal ve uluslararası düzeyde antrenörlerin ve takım kaptanlarının empatik eğilim eleştirel düşünme ve liderlik özelliklerinin karşılaştırılması konusunda çalışmalar yapılabilir.

Kulüplerin alt yapısında görev alan antrenörlerin empati kurma becerisi, eleştirel düşünme yeteneği ve takım liderliği konusunda farklı yöntem ve teknikleri uygulayarak alt yapıdaki oyunculara yeni bakış açılarını kazandırabilir.

Futbol kulüplerinde sezon içerisinde belirli aralıklarla antrenörlere ve sporculara empati kurma, eleştirel düşünme ve takım liderliğinin önemini hatırlatarak, bununla ilgili yapılacak teorik ve pratik uygulamalar ile sporcuların farklı özelliklerini tespit etmede yardımcı olabilir.

Kulüplerin alt yapısındaki her yaş kategorisinde dönüşümlü olarak kaptanlık sistemi getirilerek tüm genç sporculara özgüven duygusunun geliştirilmesi, takım birlikteliği ve sorumluluk alma bilincininin kazandırılması konusunda farklı çalışma yöntemleri uygulanabilir.

Araştırma, profesyonel ve amatör takımlarında görev yapan antrenörlere ve kaptanlık görevi yapan futbolculara uygulanabilir.

Amatör takımlardaki antrenörler ile profesyonel takımlardaki antrenörlerin empatik kurma becerileri, eleştirel düşünme yetenekleri ve takım liderliği düzeyleri arasındaki farklılık ya da benzerliklere yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırma takım sporlarında kaptan olarak görev yapan sporcular ile hiç kaptanlık yapmamış sporcuların karşılaştırılması için uygulanabilir.

Futbol antrenörlerinin vizyon ve misyon edinmeleri sağlanabilir, başarılı sayılan antrenörlerin öncülüğünde kurslar, seminerler ve benzeri etkinlikler düzenlenebilir.

Akademik çevreler tarafından spor alanındaki gelişmeler yakından takip edilirken, bu gelişmeler ve değişimlerden, antrenörler ve sporcuların çoğunlukla haberdar olmadıkları, Bu gelişmelerin ancak hizmet içi eğitim yoluyla daha geniş kitlelere aktarılabilceği düşünülmektedir. Empati kurma becerisi eleştirel düşünme yeteneği ve takım liderliği becerilerinin, takım sporlarını daha ileriye taşıdığı göz önüne alınarak, Gençlik ve Spor Bakanlığı ve yüksek öğretim kurumları arasında, istikrarlı ve özenli çalışmaların yapılması, spora önemli katkı sağlayacaktır.

Antrenörlerin almış olduğu eğitim, sahip olduğu nitelikler ile beraber amaca ulaşmada her zaman ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Bu nedenle antrenörleri yetiştiren kurumların, empati kurma becerisi ile eleştirel düşünme yeteneği ve takım liderliği becerisi arasındaki ilişkinin geliştirilmesine yönelik derslerin verilmesi, bu niteliğe sahip antrenörlerin yetişmesinde önemli bir etkisi olacaktır.

Sağlıklı bir sporcu jenerasyonunun yetiştirilmesi için okullarda, özellikle beden eğitim derslerinde çocuklara empati kurma, eleştirel düşünme ve liderlik düzeylerinin geliştirilmesine fırsat tanıyacak şekilde derslere yer verilmesi önemlidir. Bu noktadan hareketle, bu alanda mevcut durumun tespiti ve neler yapılabileceğine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Günümüzde ortalama iki haftalık kurslarla antrenörlük belgesi edinilebilmektedir. Böylesi kısa zaman dilimlerinde alınan antrenörlük belgeleri antrenörlerin yeterlilik düzeylerine katkı sunmayacaktır. Dolayısıyla antrenörlük belgesi, eğitim sürelerini uzun zaman dilimlerine yayarak başarılı olan antrenörlere verilmelidir. Ayrıca antrenörlerin yeni yaklaşımlara ayak uydurabilmeleri için her yıl belli sayıda mesleki eğitimden geçmeleri sağlanmalıdır.



**EKLER**

**Ek-1: Demografik Özellikler (Futbol Antrenörleri)****(FUTBOL ANTRENÖRLERİ)**

Değerli Katılımcı, bu anket bilimsel bir çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmış olup verilen cevaplar Hiçbir şekilde üçüncü bir şahıs, kurum veya kuruluşla paylaşılmayacaktır. Çalışma sonunda elde edilecek çıktının doğruluğu ve güvenilirliği açısından vereceğiniz cevaplar önem arz etmektedir. Lütfen her soruya size en uygun şıkı (X) işaretiyle işaretlemeye özen gösteriniz. Çalışmamıza yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

**Mehmet Cüneyt AKSAK**

(Dumlupınar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi)

1. Yaşınız : ( ) 25-29 yaş arası ( ) 30-34 yaş arası ( ) 35-39 yaş arası  
( ) 40-44 yaş arası ( ) 45 yaş üstü
2. Eğitim Durumunuz : ( ) İlköğretim ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü
3. Medeni durumunuz : ( ) Bekar ( ) Evli
4. Gelir durumunuz: ( ) Çok Düşük ( 1000 -2000 TL ) ( ) Düşük (2000-3000 TL)  
( ) Orta (3000-4000 TL) ( ) İyi (4000-5000 TL ( ) Çok iyi (5000 ve üstü )
5. Antrenörlük Belgesini Aldığınız Yer: ( )BESYO ( ) Federasyon Kursu( ) Yurtdışı Kurs
6. Antrenörlük lisansınızın Türü : ( )UEFA Pro Lisans ( ) UEFA Elit Lisans  
( ) UEFA A Lisans ( )UEFA B Lisans ( ) TFF Grassroots C Lisans
7. Kaç yıldır Antrenörlük yapmaktasınız: ( ) 1 yıldan az ( ) 1-3 yıl  
( ) 4-6 yıl ( ) 7-9 yıl ( ) on yıl ve üzeri
8. Antrenörlüğe başlamadan önce futbol oynadınız mı?( ) 1 yıldan az ( ) 1-3 yıl  
( ) 4-6 yıl ( ) 7-9 yıl ( ) on yıl ve üzeri
9. Antrenörlük süresince hiç şampiyonluk yaşadınız mı?  
( ) Hiç Yaşamadım. ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ve üzeri
10. Başarıyı sadece şampiyonlukla mı ölçersiniz?( ) Evet ( ) Hayır

**Ek-2: Demografik Özellikler (Takım Kaptanları)****(TAKIM KAPTANLARI)**

Değerli Katılımcı, bu anket bilimsel bir çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmış olup verilen cevaplar Hiçbir şekilde üçüncü bir şahıs, kurum veya kuruluşla paylaşılmayacaktır. Çalışma sonunda elde edilecek çıktının doğruluğu ve güvenilirliği açısından vereceğiniz cevaplar önem arz etmektedir. Lütfen her soruya size en uygun şıkı (X) işaretiyle işaretlemeye özen gösteriniz. Çalışmamıza yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

**Mehmet Cüneyt AKSAK**

(Dumlupınar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi)

**1.Yaşınız :** ( ) 18-22 yaş arası ( ) 23-27 yaş arası ( ) 28-32 yaş arası

( ) 33-37 yaş arası ( ) 38yaş üstü

**2.Eğitim Durumunuz :** ( ) İlköğretim ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü/Doktora

**3.Medeni durumunuz :** ( ) Bekar ( ) Evli

**4.Gelir durumunuz:** ( ) Çok Düşük ( 1000 -2000 TL ) ( ) Düşük (2000-3000 TL)

( ) Orta (3000-4000 TL) ( ) İyi (4000-5000 TL ( ) Çok iyi (5000 ve üstü )

**5.Kaç yıldır futbol oynamaktasınız:** ( ) 1 yıldan az ( ) 1-3 yıl

( ) 4-6 yıl ( ) 7-9 yıl ( ) on yıl ve üzeri

**6.Kaç yıldır takım kaptanlığı yapmaktasınız:**

( ) 1 yıldan az ( ) 1-3 yıl ( ) 4-6 yıl ( ) 7-9 yıl ( ) on yıl ve üzeri

**7.Futbolculuğunuz süresince hiç şampiyonluk yaşadınız mı?**

( ) Hiç Yaşamadım. ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ve üzeri

**8.Başarıyı sadece şampiyonlukla mı ölçersiniz?( ) Evet ( ) Hayır**

## Ek-3: Empatik Eğilimi Ölçeği

## EMPATİK EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek size uygun gelen ifadeyi 1:Tamamen Aykırı 2: Oldukça Aykırı 3:Kararsızım 4:Oldukça Uygun 5:Tamamen Uygun Sütununa (X) işareti koyarak belirtiniz.

		Tamamen Aykırı	Oldukça Aykırı	Kararsızım	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1	Çok sayıda dostum var.	1	2	3	4	5
2	Film izlerken bazen gözlerim yaşarır.	1	2	3	4	5
3	Sıklıkla kendimi yalnız hissedirim.	1	2	3	4	5
4	Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar.	1	2	3	4	5
5	Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.	1	2	3	4	5
6	Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
7	İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.	1	2	3	4	5
8	Birisi ile tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerinde yoğunlaşır.	1	2	3	4	5
9	Çevremde çok sevilen bir insanım.	1	2	3	4	5
10	TV'deki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.	1	2	3	4	5
11	Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.	1	2	3	4	5
12	İnsanların çoğu bencildir.	1	2	3	4	5
13	Sinirli bir insanım.	1	2	3	4	5
14	Genellikle insanlara güvenirim.	1	2	3	4	5
15	İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar.	1	2	3	4	5
16	Girişken bir insanım.	1	2	3	4	5
17	Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.	1	2	3	4	5
18	Genellikle hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5
19	Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatırlar.	1	2	3	4	5
20	Genellikle keyfim yerindedir.	1	2	3	4	5



#### Ek- 4: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

#### CALİFORNİA ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek size uygun gelen ifadeyi 1: Hiç Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Kısmen Katılmıyorum 4.Kısmen Katılıyorum 5.Katılıyorum 6.Tamamen KatılmıyorumSütununa (X) işareti koyarak belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11. Ben dâhil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek size uygun gelen ifadeyi 1: Hiç Katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Kısmen Katılmıyorum 4: Kısmen Katılıyorum 5: Katılıyorum 6: Tamamen Katılıyorum Sütununa (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
23. insanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24. insanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkânsızdır.	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. işler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

## Ek- 5: Takım Liderliği Özellikleri Ölçeği

## TAKIM LİDERLİĞİ ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek size uygun gelen ifadeyi: Her Zaman 2: Sıklıkla 3: Ara Sıra 4: Nadiren 5: Hiçbir Zaman Sütununa (X) işareti koyarak belirtiniz.		Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Takım arkadaşlarımın kapasitelerini zorlamaları için negerekiyorsayaparım	1	2	3	4	5
2	Belirli müsabakalarda izlenecek stratejiler için takım arkadaşlarımın fikrini sorarım	1	2	3	4	5
3	Takım arkadaşlarımın kişisel problemlerineyardımcıolurum	1	2	3	4	5
4	Grup üyeleri arasındaki sorunların çözümlenmesine yardımcı olurum	1	2	3	4	5
5	Takım arkadaşlarımın hatalarını düzeltmeye özel bir dikkat gösteririm	1	2	3	4	5
6	Takım içerisindeki görevimin bütün takım arkadaşlarım tarafından anlaşılmasını sağlarım	1	2	3	4	5
7	Karar verirken takım arkadaşlarımın görüşlerini alırım	1	2	3	4	5
8	Takım arkadaşlarımı, antrenmanlarınuygulanması şekliyle ilgili olarak önerilerde bulunmaya teşvik ederim	1	2	3	4	5
9	Takım arkadaşlarıma kişisel yardımlarda bulunurum	1	2	3	4	5
10	Her takım arkadaşşıma neyin yapıлып, neyin yapılmaması gerektiğini açıklarım	1	2	3	4	5
11	Takım arkadaşlarımın kendi hedeflerini belirlemesine yardımcı olurum	1	2	3	4	5
12	Takım arkadaşlarıma karşı beslediğim duyguları sözlü ifade ederim	1	2	3	4	5
13	Takım arkadaşlarımı, benimle yakın ve samimi ilişki kurmaları için cesaretlendiririm	1	2	3	4	5
14	Takım arkadaşlarımdan ne beklediğimi ayrıntılı olarakbelirtirim	1	2	3	4	5
15	Takım arkadaşlarımın bir müsabakada kullanılacak taktikler hakkında kararataılmalarını isterim	1	2	3	4	5
16	Takım arkadaşlarımın soru sorma isteğini engelleyecek bir tavırdaki konuşmam	1	2	3	4	5

## KAYNAKÇA

- Acet, M., Gümüşgöl, O. ve Işık, U. (2017). Leadership Characteristics of Football Coaches. *Sport & Society/Sport si Societat*,1(2):1-13.
- Ağırman, N. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aka, H. (2014). *Profesyonel futbolcuların empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbulut, E. ve Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2): 1069-1083
- Akçadağ, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçakoyun, F. Çalışkan, E. ve Karlı, H. (2010). Dövüş ve Takım Sporularının Empati Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Türkiye Kickboks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2): 37-47.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2): 62-69.
- Akkurt, D. (2001). *Düşünme ve Yaratıcılık*, <http://www.ak-kurt.com/dy.html>. (12.06.2020).
- Alçay, U. (2009). *Farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arkonaç S. (1993). *Grup İlişkileri*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Arslan, G. G. (2009). Hemşirelerde Eleştirel Düşünme Eğilimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12: 1.

- Arslan, G. G., Demir, Y., Eşer, İ., ve Khorshid, L. (2009). Hemşirelerde Eleştirel Düşünme Eğilimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(1): 72-80.
- Aslan, H. (2015). *Antrenörlerin liderlik davranış tiplerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Atçıl, H. B. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin liderlik ve rol çatışmaları üzerine bir araştırma* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atlı, D. Y. ve Kış, A. A. (2017). Medeni Duruma Göre Empati: Bir Meta Analiz Çalışması. 2. *Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi*, İstanbul, 288.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü İle Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(2): 65-75.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aybek, B. ve Narin, N. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1): 220-227.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (Dördüncü Baskı), Ankara: Alfa Yayınevi.
- Aygün, M. (2018). *Buz hokeyi sporcularının duygusal zekâ ve liderlik özelliklerinin sportif sürekli kendine güven üzerine etkisi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Kış Sporları ve Spor Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aytekin, H. (2014). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stillerinin ve öğretimsel liderlik rollerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ayten İ. (2019). *Okul sporlarında antrenör olarak yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin liderlik algıları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.
- Bakan, İ. (2008). Örgüt Kültürü Ve Liderlik Türlerine İlişkin Algılamalar ile Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması. *KMU İİBF Dergisi*, 10(14).
- Bakır, Ç. (2019). *Fırat üniversitesi spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin empatik eğilimlerinin sporda tercih ettikleri liderlik davranışlarıyla karşılaştırılması* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Balçıkanlı, G. S. (2009). *Profesyonel futbolcuların fair playe yönelik davranışları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balta, E. (2011). *Waldmann modeli ile yapılan metin öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baltaş A. (2000). *Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bass, B. M. (1990). *From Transactional to Transformational*. Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18.
- Baş, S. (2018). *Lise müdürlerinin liderlik stilleri ile değişimi yönetme yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kartamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Başer E. (1994). *Futbolda Psikoloji ve Başarı*. İstanbul: Yayınevi Yayıncılık.
- Bayram, Ş. (2013). *Liderlik kavramı ve liderlik türlerinin inovasyon üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Baysal A. C., Kılınç T., Şencan H. ve Tekarslan T. (1989). *Sosyal Psikoloji*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Bellous, J. E. (2004). Considering Empathy: Some Preliminary Definitions. *Mc Master Journal of Theology and Ministry*. <https://www.mcmaster.ca/mjtm/3-1a.htm>, (20.04.2020).
- Beyaz, Ö. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin incelenmesi: Anadolu Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Beyleroğlu, G. (2017). *Eleştirel Düşünme ve Empati: Eğitim ve Spor Alanı*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Bezirci, S. S. (2019). *The relationship between leadership styles, organizational silence and organizational citizenship behaviour* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bingöl, G., Görgeç, Ö. ve Özdelikara, A. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve Bunu Etkileyen Faktörler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 20(3): 219-226.
- Birdal, İ. ve Aydemir, N. (1992). *Yönetim Teorileri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bolat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bozlağan, R. (2005). *Liderlik Yaklaşımları ve Belediyeler*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Bulut, S., Ertem, G. ve Sevil, Ü. (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(2): 27- 38.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara. Pegem Yayınları.

- Büküm, S. (2013). *Din görevlileri ile öğretmenlerin empatik eğilim ve beceri düzeylerinin karşılaştırılması: Fethiye örneği* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Can H. (1999). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara. Siyasal Kitabevi.
- Carson, M. (2013). *The Manager: Futbolun Dahi Liderleri*. İstanbul: Türk Hava Yolları Yayınları.
- Cascio F. W. & Shurygailo, S. (2003). E-Leadership And Virtual Teams. *Organizational Dynamics*, 31(4): 362-376.
- Cengiz, S. (2008). *Hemşirelerde empatik eğilim ve iş doyum ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cheung, C. K., Rudowic, E., Kwan, A. S. F., Lang, G. & Yue, X. D. (2001). Critical Thinking Among University Students: Does The Family Background Matter. *College Student Journal*, 35(4): 577-598.
- Cohen, J. (1971) *Thinking*. Chicago: Rand McNally & Co.
- Cohen, S. G., Lei, C. & Ledford G. E. (1997). A Hierarchical Construct of Selfmanagement Leadership And its Relationship to Quality of Work Life and Perceived Work Group Effectiveness. *Personnel Psychology*, 50(2): 275-308.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çakıcı, H. A. (2019). *Amatör futbolcuların liderlik özellikleri ile sportmenlik yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çalışkan G. (2001). *Liderlik açısından antrenör davranışlarının sporcu performansı üzerine etkisinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Çalışkan G. ve Göral M. (2015). *Antrenörün Liderliği*. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.



- Çay, Y. T. (2009). *Liderlik ve duygusal zeka: uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çekin A. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1, 215-220
- Çelik, E. (2008). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelik, O. B. (2014). *Farklı liderlik stillerine sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeyiz, S. (2002). *Adana ilinde futbol antrenörlüğü yapan bireylerin liderlik tarzlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Çıkrıkçı, N. (1996). Eleştirel Düşünme: Bir Ölçme Aracı ve Bir Araştırma. *Sözlü Bildiri, III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Adana.
- Çiçek. E. G. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çimer, Ö.(1998). *Çeşitli meslek gruplarında çalışan kişilerin empatik eğilimleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Daft, R. L. (2005). *The Leadership Experience*. Mason. Ohio. Thomson/South-Western.
- Dainton, M. & Zelle, E. D. (2005). *Applying Communication Theory for Professional Life: A Practical Introduction*. Thousand Oaks. CA. Sage.
- De Bono, E. (2006). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. E. Tuzcular (Çev.), İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Dev, N. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dever, A. (2010). *Spor Sosyolojisi: Tarihsel ve Güncel Boyutlarıyla Spor ve Toplum*. İstanbul: Başlık Yayın Grubu.
- Dil, S. ve Öz, F. (2005). Hemşirelik yüksekokulu ve beslenme ve diyetetik bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini etkileyen faktörler. *Zonguldak Sağlık Yüksekokulu Dergisi*, 1(1): 12-26.
- Dinçer, T. (2012). *Edirne ilinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Dirimeşe, E. (2006). *Hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dizer, B. ve İyigün E. (2009). Yoğun Bakım Hemşirelerinde Empatik Eğilim Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12, 9-19.
- Donnollen, A. (1998). *Takım Dili*. (Çeviren: Osman Akınhay) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Donuk, B. (2006). *Türkiye'deki profesyonel futbol liglerindeki antrenörlerin liderlik tarzlarının incelenmesi ve bir model yaklaşım* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2): 155-190.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Elik T. (2017). *Güneydoğu Anadolu Bölgesi futbol takımlarında amatör olarak futbol oynayan sporcuların sportmenlik yönelimleri ve empatik eğilim düzeyleri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Elma, C. (2002). *Öğrenen Örgütlerde Takım Çalışması. Öğrenen Örgütler*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Ennis, R. H. & Norris, S. P. (1990). *Critical Thinking assessment: Status, Issues, Needs. Cognitive assessment Of Language And Mathout Comes* S. Legg& J. Algina (Eds.), Norwood, N J: Ablex Publishing Corp.
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research, *Educational Researcher*, 18(3): 4-10.
- Ercoşkun, M. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Erçoban, S. (2003). *İlköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Erdem, K. (2006). *Futbolda Kenar Yönetimi Yönetmel Beceriler –Strateji – Taktik*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erduran, M. M. (2018). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu ile fen fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Erkmen, G. (2007). *Selçuk Üniversitesi BESYO'da öğrenim gören öğrencilerin empatik eğilimlerinin sporda tercih ettikleri lider davranışları ile karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eroğlu, N. (1995). *Empatik eğilimi düzeyleri farklı annelerin çocuklarının uyum ve Başarı düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Erpalayık, B. (2018). *Üniversite öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri ile benlik saygısı ve özgüven algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Siirt.
- Ersoy, E. G. ve Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve Önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38, 1-9.
- Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. *Research Findings and Recommendations*. www.eric.ed.gov.tr (10.03.2020).
- Facione, P. A., Sanchez, C.A., Facione, N.C., & Gainen, J. (1995). The Disposition Toward Critical Thinking. *Journal of General Education*, 44(1): 1-25.
- Fettahlıgil, M. (2003). *Takım Çalışmaları Çeşitleri ve Oluşum Süreci*. www.danismend.com/konular/ insankaynaklari/takımlar, (21.05.2020).
- Fındıkçı, İ. (2006). Liderlik Nedir Ne Değildir? *Yaşadıkça Eğitim*, (5).
- Fisek, K. (1998). *Devlet Politikası ve Toplumsal Yapıyla İlişkileri Açısından Spor Yönetimi*. Ankara: Bağırhan Yayınları.
- Frost, D. & Uttley, R. (1981). *Rugby Union: Captaincy*. London: Pelham Books Ltd.
- Galeano, E. (1998). *Gölgede ve Güneşte Futbol*. Kutlu N. M. ve Önalp E. (Çev). İstanbul: Can Yayınları
- Giro, E. A. (2000). Graduate Nurses: Critical Thinkers or Better Decision Makers?. *Journal of Advanced Nursing*, 31(2): 288- 297.
- Goleman D., Boyatzis R. & McKee A. (2002). *Yeni Liderler*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Granada, M. T. (2015). *Thinking*. <https://www.slideshare.net/milestherese/thinking-psychology>. (13.05.2020).
- Gül, P. (2004). *Doğum salonlarında çalışan ebe/hemşirelerin empati düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gülle, M. (2015). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bölümlerine göre eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Güllü, M. ve Arslan, C. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlik Stilleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11): 353-368.
- Gülseren, Ş. (2001). Eşduyum (Empati) Tanımı Ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(2): 133-145.
- 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.
- Gün, P. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeterlikleri ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Günaydın, M. (1999). *Orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Güney, S. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürleyük, G. C. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gürsoy, E. (2016). *Duygusal zeka eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka, empatik beceri ve davranış problemleri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Hançer, M. ve Tanrısevdi, A. (2003). Sosyal Zeka Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans Üzerine Bir İnceleme. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2): 213-227.
- Hasançebioglu, T. (2002). *Öğretmenlerin liderlik stilleri, bilgisayar tutumları ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Hoffman, M. L. (1978). *Toward a Theory of Empathic Arousal and Development*. The Development of Affect, Springer U.S.
- Hollenbach, J. & De Graaf, C. (1957). Teaching for Thinking. *The Journal of Higher Education*, 28(3): 126-130.
- Howarth, K. (1996). *Qualitative study of the teaching of thinking skills in physical education* (Thesis (Ph. D.)). Temple University.
- Huszczo, G. E. (2004). *Tools for Team Leadership: Delivering The X-Factor in Team Excellence*. Palo Alto. CA. Davies-Black.
- Işık E., Karabulutlu Ö. ve Aslan Ö. (2011). Hemşirelerde Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Belirlenmesi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 5(3): 8-9.
- İnal, A.N. (2004). *Futbolda Eğitim Öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İncirkuş, D. (2012). *Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve çalışanların performansına etkileri: Özel öğretim kurumları üzerine örnek uygulama* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kak, Y. (2018). *Elazığ ilindeki farkı spor branşlardaki profesyonel takımlarda görev yapan antrenörlerin liderlik tarzlarının belirlenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kaloç, R. (2005). *Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanbay, Y., Elif, I. Ş., Aslan, Ö. ve Özdemir, H. (2012). Akademik Personelde Eleştirel Düşünme Eğiliminin İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3): 189-201.
- Kantek, F., Öztürk, N. ve Gezer, N. (2010). Bir Sağlık Yüksekokulunda Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *International*

*Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, Antalya.

- Karabağ, G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karafil, A. Y. (2014). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli demografik faktörler açısından incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karataş, Ö. E. (2017). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve öz güven davranışlarının incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karayol, M. (2013). *Takım sporları ve doğa sporları yapan erkek sporcuların liderlik özelliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Katman, H. A. (2010). *Okul yöneticilerin empatik eğilimlerin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Katra, H. (2016). *Futbol antrenörleri kaygı düzeylerinin problem çözme becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü* (Yayınlanmış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, M. T. (2012). *Aday spor yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Kılıç, S. (2006). *İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kılınç, A. Ç. ve Recepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğine İlişkin Algı Ve Beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2): 175-215.
- Kılınçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir ili Karabağlar ilçesi örneği)* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıлтаş, Y. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Kiraz, C. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik eğilimleri ile narsistik kişilik özellikleri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kiriş, İ. (2013). *İlkokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Adana ili örneği)* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Kolayış, H. ve Yiğiter, K. (2010). Kocaeli İlinde Görevli İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Empati Becerilerinin İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2): 562-578.
- Konter, E. (1996). *Bir Lider Olarak Antrenör*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Korkmaz, N. H., Şahin, E., Kahraman, M. ve Öztürk, F. (2003). U. Ü. Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1): 95-103.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1): 1-13.



- Koruç, Z. (1992) *H.Ü. Spor Psikolojisi Ders Notları*. Ankara.
- Korur, E.N. (2014). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kökdemir, D. (2000). *Denizyıldızlarını Kurtarmaya Çalışanların Öyküsü: Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme. 11. Ulusal Psikoloji Kongresi*, İzmir.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, F. (2008). *Antrenörlerin liderlik tarzları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Köksal, A. A. ve Koçer, Ç. H. (2005). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi*. *Eurasian Journal of Education Research*, 2, 13-23.
- Köleşoğlu, G. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin liderlik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki (İstanbul ili Beyoğlu ilköğretim okullarında bir uygulama)* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Körük, E. (2003). *Amatör futbol antrenörlerinin liderlik davranış tipleri ve kullandıkları motivasyon tekniklerinin belirlenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Körükçü, Ö.S. (2004). *Altı yaş gurubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kumbaroğlu, Z. B. (2013). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile benlik saygısı düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özelliklerine göre karşılaştırılması* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kuvaç, M. ve Koc, I. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri: İstanbul Üniversitesi Örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2): 46-59.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Leaver-Dunn, D., Harrelson, G. L., Martin, M. & Wyatt, T. (2002). Critical Thinking Predisposition Among Under Graduate Athletic Training Students. *Journal of Athletic Training*, 37(4), 147.
- Leith, L. M. (1990) *Coaches Guide to Sport Administration*. Illinois: Leisure Press.
- Limon, M. S. & France, B. H. L. (2005). Communication Traits and Leadership Emergence: Examining The Impact of Argumentativeness, Communication Apprehension, and Verbal Aggressiveness in Work Groups. *Southern Communication Journal*, 70(2): 123-133.
- Luke, M. (1984). Leadership Skills. *Coaching Review*, 7, 37-38.
- Lundy, L. K., Irani, T. A., Ricketts, J. C., Eubanks, E. E., Rudd, R. D., Gallomeagheren, M. & Fulford, S. G. (2002). *A Mixed-Methods Study of Undergraduate Dispositions Toward Thinking Critically About Biotechnology, Referaat Gelewer By Die National Agricultural Education Research Conference*, Las Vegas.
- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A. C. (1991). *Educational Administration: Concepts and Practices*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
- Maxwell, J.C. (2004). *Liderlik Yasaları*. (İ. Şener Çev.) İstanbul: Beyaz Yayınlar.
- Mete, S. ve Gerçek, E. (2005). PDÖ Yöntemiyle Eğitim Gören Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Becerilerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2): 11-17.
- Meyer I. J. (1996). *Leadership perceptions and achievement motivation in sport* (Doctora Thesis). December, USA.

- Natale, S.M., Sora, S.A. & Kavalipurapu, S. B. (2004). Leadership In Teams: Managerial Responses. *Team Performance Management: An International Journal*. 10(3/4): 45-52.
- Northcraft, G. (1994). *Organizational Behaviour*. Orlando: The Dryden Press.
- Okakın, N. ve Tınaz, P. (1997). *Orta Kademe Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarına Yönelik Bir Çalışma: Bankalarda Şube Müdürlerinin Liderlik Tarzları*. İstanbul: DHO Basımevi.
- Öğretici, R. (2006). *Katılımcı liderlik ve katılımcı liderlik uygulamalarına ilişkin bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Önemlitürk, D. (1997). *Lise yöneticilerin kendini gerçekleştirme ve empati düzeyleri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Öner, N. (2001). *Farklı cinsiyet rol yönelimli kız ve erkek üniversiteöğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öner, S. (2007). *Kara havacı pilotların iş doyum düzeyleri ve algılanan liderlik stillerinin iş doyum düzeylerine etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Öz, N. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin liderlik davranışlarına olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özalp, A. (2019). *Futbol antrenörlüğü yapan bireylerin liderlik tarzlarının belirlenmesi (Balıkesir il örneği)* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Özbek, M. F. (2002). *Çalışma hayatında empati bir uygulama* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Özden, B. (2005). *Eğitim fakültesi ilköğretim bölümü anabilim dalı programlarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkalp, E. (1997). Takım Çalışmasının Günümüz Yönetim Sistemlerindeki Yeri ve Takım Yönetim Tekerleği. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1-2): 455.
- Özkan, N. G. (2019). *Kadınlar basketbol liglerinde oynayan sporcuların empati düzeyleri ve antrenörlerinin liderlik özelliklerini değerlendirmeleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özkan, Ö. N. (2012). *Hemşirelik öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bilim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özodaşık, M. (2009). *Kişilerarası İletişim Sürecinde Algı-İkna ve Empatik İlişkiler*. Konya: Tablet Yayınları.
- Özsarı, A. (2010). *Amatör futbolcuların antrenörlerde bulunmasını istedikleri liderlik tarzlarının tespiti (Konya il örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, F. (2004), Antrenör ve Hakemlerin Empati Durumlarının Araştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1): 1925.
- Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, N. ve Ulusoy, H. (2008). Lisans ve Yüksek Lisans Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1): 15 - 25.

- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1): 13-23.
- Paul, R. & Elder, L. (2006). *Critical Thinking - Concepts and Tools*. The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. W. & Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Pişmişoğlu, E. K. (1997). *Bir devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin empati düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Presseisen, B. Z. (1984). *Thinking Skills: Meanings, Models and Materials*. Washington D.C. National Institution of Education.
- Rees, F. (2001). *How To Lead Work Teams: Facilitation Skills*. San Francisco. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Ricketts, J. C. & Rudd, R. D. (2004). The Relationship Between Critical Thinking Dispositions And Critical Thinking Skills of Selected Youth Leaders in The National FFA Organization. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 54(1): 21-33.
- Rogers, C. R. (1975). Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. 1983 (Çev. F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 103-24.
- Rudd, R., Baker, M. & Hoover, T. (2000). Undergraduate Agriculture Student Learning Styles and Critical Thinking Abilities: Is There A Relationship. *Journal of Agricultural Education*, 41(3): 2-12.
- Sağlam M. (1979). *Örgütsel Değişme*. Ankara. Today Yayınları.
- Satılmış, F. (2011). *Tekno İnsan Çağında İletişim ve Empati Kaybı*. İstanbul: Elit Kültür Yayınları.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (1997). *Organizational Behavior*. New York. John Wiley and Sons, Inc.
- Schwager, S. & Labate, C. (1993). Teaching For Critical Thinking in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(5): 24-26.

- Semerci, N. (2000). Kritik Düşünme Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 25(116).
- Senger, K. (2014). *Öğretmenlerin liderlik yönelim algılarının incelenmesi (Kars ili örneği)* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Serin, K. (2016). *Boks antrenörlerinin liderlik tarzlarının belirlenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Seters, V. (1990). The Evolution of Leadership Theory. *Journal of Organizational Change Management*, 3(3), 29-45.
- Sevimligül, G. (2002). *Hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Singer, M. G. (1990). *Human Resource Management*. Boston: PSW-KENT Publishing.
- Solak, N. (2011). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile empatik eğilim düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Stemmler, T. (2000). *Futbolun Kısa Tarihi*. N. Aça (Çev.), Ankara: Dost Yayınları.
- Straub, J. T. (2002). *Ekip Kurma ve Yönetme*. (Çeviren: Savaş Şenel) İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Sundstrom, E., Demeuse, K. & Futrell, O. (1990). Work Teams: Applications and Effectiveness. *American Psychologist*, 45: 120-133.
- Sülün, Ö. (2013). *Futbol hakemlerinin öfke ve kızgınlık düzeyleri ile empatik eğilim düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- 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* (Thesis (Ph. D.)). School of Physical Education, West Virginia University, Morgantown.

- Şahin, M. (2007). *İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, Z. A. ve Özdemir, F. K. (2015). Determination of Communication and Empathy Skill Levels of Nurses. *Journal of Academic Research in Nursing JAREN*, 1(1): 1-7.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şakar, M. (2012). *Voleybolcuların empati beceri düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*, 1(2): 69-89.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tamer, K. (1998). *Sportif rekreasyon etkinliklerine liderlik eden antrenörlerin lider davranış boyutları-polis akademisi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tamer, K. (2010). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Tartuk, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma eğilimlerinin araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdemir, G. (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.
- Taşkın, H. (2005). *Profesyonel futbolcularda teknik parametrelerin tespiti ve liglere göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Temel, V. (2010). *Konya iline ait bireysel ve takım sporu antrenörlüğü yapan bireylerin liderlik tarzlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman
- Temen, B. (2002). *Örgütte Kişisel Gelişim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Terry, P. (1991). *The Psychology of The Coach-Athlete Relationship*. Bull. S.J. Sport Psychology, Self-Help Guide, The Crowood Press London.
- Tichy, N. M. & Devenna M. A. (1986). *The Transformational Leader*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Timurkaan, H. S. (2016). *Malatya ilinde futbol antrenörlüğü yapan bireylerin liderlik tarzlarının belirlenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toklu, O. (2010). *Tenis antrenörlerinde liderlik özellikleri ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Topuz, R. (2008). *Amatör futbol oyuncularının saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tuğrul, A. ve Kutlu, M. (2006). *Futbol Ekonomisi*. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Tuna, B. (2003). *Takım çalışmasına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri: Afyon ili örneği* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türksoy A. (2008). *Futbolda sporcu tatmini ile antrenörlerden beklenen ve gerçekleşen liderlik davranışlarının tespiti* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türksoy, A. (2010). *Futbolda Liderlik ve Antrenörlük*. Ankara: Nobel Yayınları
- Ulusoy, Y. Ö. (1997). *Okul yöneticilerin stres, empati ve kişilik özelliklerine ilişkin bir tarama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.



- Umiker, W. (1993). *Powerful Communication Skill; The Keytopr Evention and Resolution Of Personal Problems*. The Health Care Supervisor.
- Warner, R. E. (1984). Can Teachers Learn Empathy?. *Education Canada*, 24(1): 39-41.
- Watson, G. & Glaser, M. E. (1964). *Watson-Glasercritical Thinking Appraisal Manual For Foms*. YM and ZM, Harcourt, Brace& World Inc., New York, USA.
- Williams, K, Schmidt, C, Tilliss, T, Wilkins, K. & Glasnapp, D. (2006). Predictive Validity of Critical Thinking Skills and Disposition For The National Board Dental Hygiene Examination: A Preliminary Investigation. *Journal of Dental Education*, 70(5): 536-44.
- Yalınkılıç, R. (2010) *İşletmelerde liderlik anlayışı ve yöneticilerin liderlik özellikleri ve davranışı üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yavuz, E. S. (2018). *Hakemlerin ahlaki olgunluk ve empati düzeylerinin karar verme stillerine etkisi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Yıldıran, İ. (2005). Fair Play Eğitiminde Beden Eğitiminin Rolü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1): 3-16.
- Yıldırım B. N. (2012). *Liderlik özellikleri ve liderlik tarzlarının duygusal zeka perspektifinden incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kocaeli.
- Yılmaz, A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerininempatik becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, H. (1999). İşletmelerde Takım Çalışması Yolu İle Motivasyon. *Standart Dergisi*. 48.
- Yılmaz, İ. (2008). *Sporcu alguları çerçevesinde farklı spor branşlarındaki antrenörlerin liderlik davranış analizleri ve iletişim beceri düzeyleri* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, S. (2013). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi örneği* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğiter, K. (2008). *Kocaeli ilinde görevli ilk ve orta öğrenim kurumlarında çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin empati becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yurt, O. (2009). *Tekvando antrenörlerinin liderlik tarzları* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Zaccaro, S. J., Rittman, A. L. & Marks, M. A. (2001). Team Leadership. *The Leadership Quarter*, 12, 451-483.
- Zambak, Ö.(2016). *Determining The Relationship Between Empatic Tendency And Critical Thinking Inclination of Football Coaches*. Sport & Society/Sport Si Societats.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Zekioğlu A. ve Tatar, A. (2006). Üniversitede Eğitim Gören Futbolcuların Empatik Becerilerinin Kişilik Özellikleri İle Karşılaştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4,135-138.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zel, U. (2001b). Durumsallık Yaklaşımında Kişiliğin Baskın Boyut Olarak Bir Model Kapsamında Teorik Olarak İncelenmesi. *Amme Dergisi*, 34(2). 33-45.

## DİZİN

**-A-**

Antrenör, v, 4, 13, 14, 15, 18, 19, 21,  
22, 24, 72, 82, 154, 155, 157, 163,  
220, 224

**-B-**

Başarı, 103, 108, 210, 215  
Bedensel Engel, 1  
Benlik Saygısı, 1, v

**-D-**

Düşünme, v, ix, xiii, xiv, xv, xvi, xvii,  
46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 58, 110,  
111, 112, 119, 120, 121, 122, 124,  
126, 127, 128, 130, 131, 135, 142,  
143, 144, 146, 147, 148, 149, 152,  
155, 156, 162, 167, 168, 170, 184,  
185, 205, 208, 209, 211, 213, 218,  
220, 221, 222, 224, 226, 227

**-E-**

Eğilim, v, xii, xiii, xiv, xv, xvi, xvii,  
xviii, 59, 110, 111, 116, 117, 118,  
119, 135, 139, 140, 141, 152, 154,  
155, 161, 208, 214, 220, 222  
Eleştirel, 1, v, ix, xii, xiii, xiv, xv, xvi,  
xvii, 3, 8, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58,  
59, 61, 63, 107, 110, 111, 112, 119,  
120, 121, 122, 124, 126, 127, 128,  
130, 131, 135, 136, 142, 143, 144,  
146, 147, 148, 149, 152, 153, 155,  
156, 162, 167, 168, 170, 177, 184,  
185, 191, 192, 205, 208, 209, 211,  
213, 218, 220, 221, 222, 224, 227  
Empati, 162  
Empatik, 1, v, xii, xiii, xiv, xv, xvi, xvii,  
xviii, 6, 7, 30, 34, 39, 40, 62, 72, 111,  
116, 117, 118, 119, 135, 137, 139,  
140, 141, 152, 154, 155, 161, 162,

163, 178, 180, 182, 183, 190, 191,  
204, 208, 214, 215, 220, 221, 222,  
224, 225, 230

**-F-**

Futbol, 1, v, vii, xii, xiii, xiv, xv, xviii,  
3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 23, 110, 111,  
114, 118, 128, 134, 136, 138, 140,  
147, 151, 160, 161, 162, 163, 164,  
165, 166, 167, 168, 169, 170, 171,  
172, 173, 174, 175, 176, 177, 198,  
199, 202, 216, 219, 223, 226, 228

**-K-**

Kaptan, viii, 23

**-L-**

Lider, viii, ix, x, xii, xviii, 1, 18, 21, 23,  
25, 39, 66, 67, 70, 71, 73, 75, 76, 77,  
79, 81, 82, 83, 86, 87, 89, 90, 91, 92,  
94, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 103,  
104, 105, 106, 107, 108, 220  
Liderlik, v, viii, ix, x, xii, xvii, xviii, 1,  
15, 16, 17, 39, 67, 69, 70, 71, 74, 77,  
79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 94,  
95, 98, 99, 102, 105, 106, 107, 108,  
112, 168, 170, 173, 176, 182, 189,  
210, 211, 212, 213, 216, 217, 222,  
223, 228, 229, 230

**-O-**

Oyun, 11

**-S-**

Sosyal Görünüş, 1  
Spor, 2, v, vii, xviii, 2, 8, 15, 17, 24, 38,  
110, 112, 162, 167, 176, 182, 183,  
184, 192, 199, 202, 203, 208, 209,  
211, 214, 216, 220, 221, 224, 226,  
229, 230

Sporcu, 17, 176, 229

**-Ş-**

Şampiyonluk, xii, xiii, xiv, xv, 114,  
115, 118, 119, 130, 131, 134, 135,  
138, 141, 148, 149, 151

**-T-**

Takım, v, viii, xiii, xiv, xv, xvi, xvii, 2,  
4, 6, 7, 10, 12, 17, 22, 23, 24, 25, 38,  
39, 40, 63, 65, 68, 73, 74, 94, 110,

112, 132, 133, 134, 135, 137, 138,  
139, 140, 141, 142, 143, 144, 145,  
146, 147, 148, 149, 150, 151, 152,  
154, 155, 156, 157, 171, 173, 177,  
178, 179, 180, 181, 182, 183, 184,  
185, 186, 187, 188, 189, 190, 191,  
195, 196, 197, 203, 207, 208, 214,  
215, 216, 219, 224, 228, 229

**-Y-**

Yetenek, 84



