

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ  
ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE EMPATİK EĞİLİMLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ezel Nur KORUR**

**TRABZON  
Haziran, 2014**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ**  
**ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE EMPATİK EĞİLİMLERİ**

**Ezel Nur KORUR**

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans**  
**Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı**  
**Doç. Dr. Erman ÖNCÜ**

**TRABZON**  
**Haziran, 2014**

**KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında  
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 11.06.2014**

**Tez Danışmanı : Doç. Dr. Erman ÖNCÜ .....**

**Üye : Doç. Dr. Nevzat YİĞİT .....**

**Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAŞ .....**

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**Doç. Dr. Nevzat YİĞİT  
Enstitü Müdürü**

## **BİLDİRİM**

**Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.**

**Ezel Nur KORUR  
11 / 06 / 2014**

## ÖN SÖZ

*“Öğretmenler yeni nesil, sizlerin eseri olacaktır.”* Mustafa Kemal ATATÜRK

Gelişen teknoloji ile birlikte insanoğlu üretken, düşünen, sorgulayan, iyi iletişim kurabilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Eğitim programı da bu gelişmeler ve ihtiyaçlar göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Öğrencilere düşünme becerilerinin öğretilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeyleri araştırılmaya değer bulunmuştur.

Yüksek lisans eğitimim süresince ve tez çalışmam boyunca ilminden faydalandığım, ahlaki ve insani değerleriyle kendime örnek edindiğim değerli hocam ve tez danışmanım sayın Doç. Dr. Erman ÖNCÜ'ye tecrübelerinden yararlanırken göstermiş olduğu sabır ve hoşgörülerini için teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Öğr.Gör. Hamit KAVURMACI'ya, Yrd.Doç.Dr. Mergül ÇOLAK'a ve değerli arkadaşlarım Çağdaş CAZ, Esra EMİR, Veysel TUNÇİL ve Gözde KOÇ'a ayrıca hem veri toplama süresince hem de tez yazım süresi boyunca beni sabırla dinleyen, bilgilerini ve tecrübesini paylaşmaktan çekinmeyen Arş.Gör. Sonnur KÜÇÜK KILIÇ'a destek ve yardımlarından dolayı teşekkür ederim. Ve son olarak bu günlere gelmemde büyük pay sahibi olan canım ailem Seylan ve Münür KARAMUSTAFA ve kardeşlerim Mustafa ve Burcu KARAMUSTAFA'ya, tabi ki bitmek bilmeyen sabrı, desteği ve anlayışından dolayı üzerimde büyük emeği olan sevgili eşim Osman KORUR ve bu süreçte beni yalnız bırakmayan, Aynur ve Yaşar KORUR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ezel Nur KORUR

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	IV
İÇİNDEKİLER .....	V
ÖZET.....	VIII
ABSTRACT .....	IX
TABLolar LİSTESİ .....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ .....	XII
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	2
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi .....	3
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.5. Tanımlar .....	4
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI .....</b>	<b>6</b>
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi .....	6
2.1.1. Beden Eğitimi Öğretmeni.....	6
2.1.1.1. Öğretmen Kavramı .....	6
2.1.1.2. Beden Eğitimi Öğretmeni .....	9
2.1.1.3. Beden Eğitimi Öğretmeninin Nitelikleri .....	10
2.1.1.4. Beden Eğitimi Öğretmeninin Görevleri .....	11
2.1.1.4.1. Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Hususlar .....	12
2.1.1.5. Beden Eğitimi Kavramı .....	12
2.1.1.5.1. Beden Eğitiminin Genel Amaçları.....	13
2.1.2. Eleştirel Düşünme .....	14
2.1.2.1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Tanımlar .....	16
2.1.2.1.1. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri .....	17
2.1.2.1.2. Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler .....	19
2.1.2.1.3. Eleştirel Düşünmenin Ölçülmesi.....	20
2.1.2.1.4. Eleştirel Düşünme Süreci .....	21
2.1.2.1.5. Eğitimde Eleştirel Düşünme .....	23

2.1.2.1.6. Yüksek Öğretimde Eleştirel Düşünme .....	27
2.1.3. Empatik Eğilim .....	28
2.1.3.1. Empatinin Tarihi ve Tanımı .....	28
2.1.3.2. Empati Basamakları .....	30
2.1.3.3. Empatinin Bileşenleri.....	31
2.1.3.4. Empatinin Ölçülmesi .....	32
2.1.3.5. Empatinin İletişimdeki Yeri .....	33
2.1.3.6. Empati Eğitimi .....	34
2.1.3.7. Eğitimde Empatik Eğilim .....	35
2.1.3.8. Beden Eğitimi Öğretmeni ve Empatik Eğilim .....	36
2.2. Literatür Taramasının Sonucu .....	37
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar .....	37
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	45
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>50</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	50
3.2. Araştırma Grubu .....	50
3.3. Verilerin Toplanması .....	50
3.3.1. Veri Toplama Araçları .....	50
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu .....	50
3.3.1.2. Eleştirel Düşünme Ölçeği.....	51
3.3.1.3. Empatik Eğilim Ölçeği .....	51
3.3.2. Veri Toplama Süreci .....	52
3.4. Verilerin Analizi .....	52
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>53</b>
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>61</b>
<b>6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER .....</b>	<b>67</b>
6.1. Sonuçlar.....	67
6.2. Öneriler .....	68
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler .....	68
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	69
<b>7. KAYNAKLAR.....</b>	<b>70</b>
<b>8. EKLER.....</b>	<b>85</b>
<b>9. ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ .....</b>	<b>100</b>

## ÖZET

### **Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Empatik Eğilimleri**

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerini bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, on farklı üniversitenin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören, 417'si kadın ve 589'u erkek toplam 1006 beden eğitimi öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının; 269'u 1.sınıfta, 277'si 2.sınıfta, 262'si 3.sınıfta ve 198'i 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (Kökdemir, 2003)' ve 'Empati Eğilimi Ölçeği (Dökmen, 1988)' kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde istatistikî yöntem olarak; frekans, yüzdeler dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma; parametrik testlerden bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey HSD çoklu karşılaştırma ve Pearson Correlation testleri kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliklerini belirlemek için de Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, çalışma grubunda yer alan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimleri ve empatik eğilimlerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, katılımcıların eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, yaş ve üniversiteye giriş puan türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, sınıf, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ve empatik eğilim ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayıları, eleştirel düşünme becerisi ve empatik eğilim arasında pozitif yönde, düşük ve orta düzeylerde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Beden Eğitimi Öğretmeni Adayı, Eleştirel Düşünme Eğilimi, Empatik Eğilim.



## **ABSTRACT**

### **Preservice Physical Education Teachers' Critical Thinking and Empathic Tendencies**

The purpose of this research; is to examine the critical thinking and empathic tendencies of the physical education teacher candidates as per with various factors and determine the connection between them. The workgroup of the research consists of 417 female and 589 male, 1006 in total, physical education teacher candidates studying Physical Education and Sports Coaching. 269 of the teacher candidates in the scope of the research are in the first year, 277 of them are in the second year, 262 of them are in the third year and 198 of them are in the fourth year. 'California Critical Thinking Disposition Inventory (Kökdemir, 2003) and 'Empathy Tendency Criteria '(Dökmen, 1998) were used as a data collecting tool in the research. Frequency, percentile distribution, arithmetic average, standard deviation; t-test for the independent groups from the parametric tests, one way variance analysis (ANOVA), Turkey HSD multiple comparison and Pearson Correlation tests were used as a statistical method to assess the data. Cronbach Alpha internal consistency coefficients were calculated to determine the credibility of the criterion. According to the evidence gathered from the research, critical thinking tendencies and empathic tendencies of the participants in the study group seem to be in a medium level. According to the results of the research, critical thinking and empathic tendency scales do not differentiate with the factors like, gender, age and university entrance grade, whereas they do with the factors like class atmosphere, mother's education level and father's education level. The correlation coefficient between the numbers the participants got from the critical thinking tendency and empathic tendency criterion show that, there is a positive, significant connection on a low and medium level, between critical thinking ability and empathic tendency.

**Keywords:** Physical Education Teacher Candidate, Critical Thinking Tendency, Empathic Tendency

## TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	CEDEÖ puanlarının dağılımı.....	53
2	CEDEÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.....	54
3	CEDEÖ puanlarının yaş değişkenine göre t-testi sonuçları .....	54
4	CEDEÖ puanlarının sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları .....	55
5	CEDEÖ puanlarının üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre ANOVA sonuçları.....	55
6	CEDEÖ puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları.....	56
7	CEDEÖ puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları .....	57
8	EEÖ puanlarının dağılımı.....	57
9	EEÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.....	57
10	EEÖ puanlarının yaş değişkenine göre t-testi sonuçları .....	58
11	EEÖ puanlarının sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları .....	58
12	EEÖ puanlarının üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre ANOVA sonuçları.....	59
13	EEÖ puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları .....	59
14	EEÖ puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre ANOVA Sonuçları .....	59
15	CEDEÖ ve EEÖ puanları arasındaki korelasyon sonuçları .....	60

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil No</u>	<u>Sekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	Aşamalı empati sınıflaması .....	30
2	Çatışmalı, çatışmasız ve empatik iletişimde bilgi aktarımı ve yalnızlık.....	34

## KISALTMALAR LİSTESİ

- KTÜ : Karadeniz Teknik Üniversitesi  
CEDEÖ : California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği  
EEÖ : Empatik Eğilim Ölçeği

## 1. GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünyada eğitim, yetiştirdiği insan gücü ile toplumu değişim kültürüne hazırlayan ve gelişmeye iten en önemli kurumlardan biridir. “*Bir topluluk ulus olabilmek için mutlaka eğitimciler, öğretmenlere muhtaçtır. Onlardır ki, toplumun gerçek bir ulus haline getirirler*” Atatürk’ün de söylediği gibi eğitim olgusunun temel öğelerinden biri olan öğretmene, öğrencileri değişen ve gelişen dünyaya hazırlamada önemli görevler düşmektedir. Her toplum kendisini oluşturan bireylerin, toplumun gelişimini sağlayacak biçimde yetişmelerini ister. Bunun için, önce toplumun bireylerde bulunmasını istediği özellikler belirlenir, sonra bunlar bireylere eğitim yoluyla aktarılmaya çalışılır (Çilenti, 1988). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin hayatında önemli bir yer tuttuğu göz ardı edilemez. Öğrenciler; öğretmenlerin tepkilerinden, değer ve alışkanlıklarından etkilenebilirler bu nedenle öğrencilerin doğru ve nitelikli modellerle karşılaşmasının önemli olduğu söylenebilir.

Millî Eğitimin genel amacı bütün bireyleri; beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir. İlköğretim ve ortaöğretimde eğitimin amacı bu şekilde ifade edilirken yükseköğretimde eğitimin amacı; hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, yaratıcı bireyler yetiştirmek olarak ifade edilmektedir (Küçükahmet, 1999).

Günümüzde eğitimin en önemli amacı, değişik koşullara uyum sağlayabilecek, esnek ve açık düşünebilecek bireyler yetiştirmektir (Seferoğlu ve Akbıyık 2006). Bir yaşam becerisi olarak bu çağın temel zorunlukları arasında yer alan eleştirel düşünme, bireylerin etkili bir şekilde mantık yürütmesini, farklı bakış açılarını dikkate almasını, soru sormasını, problemler karşısında çözümler üretmesini ve aldığı kararlar üzerine düşünmesini gerektirir (Saçlı, 2008). Ülkemizde de son beş yıl içerisinde geliştirilen beden eğitimi dersi öğretim programlarına bakıldığında, kazandırılması hedeflenen temel becerilerin başında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey düşünme gerektiren bilişsel becerilerin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2007). McBride ve arkadaşları (1998) beden eğitiminde eleştirel düşünmeyi; bir hareket hakkında savunucu ve mantıklı kararlar alabilmek için kullanılan yansıtıcı düşünme olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle, harekete yönelik etkinliklerle bilişsel zorlukların etkileşimde bulunma gerekliliği beden eğitimi alanında eleştirel düşünmeyi son derece önemli kılmaktadır. Bu bağlamda

beden eğitimi derslerinde öğrencilerden eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini kendi kendilerine kazanmaları ve kullanmaları beklenemez. Bu imkânı sağlayacak olan bu becerilere sahip beden eğitimi öğretmenleridir.

Gelişen teknolojiyle birlikte insanların iletişim problemleri yaşadıkları göz ardı edilemez. Eğitiminin önemli fonksiyonlarından biri de toplumda iletişim kurma becerisine sahip, duyarlı, anlayışlı bireyler yetiştirilmesine yöneliktir. Bu durum empati kavramının kazandırılmasıyla mümkündür. Bu sebeple gerek iş hayatında, gerek özel hayatımızda, hatta kendimizle olan ilişkimizde mutluluk büyük ölçüde iyi ilişkiler kurabilmekten geçer. Herkes çok iyi iletişim kuramayabilir ama en azından çevresiyle ilişkilerinde bazı bilgileri öğrenerek iletişim çatışmaları yaşamadan hayatını kaliteli bir şekilde sürdürebilir (Saygın, 2005). İnsanları hem ruhen, hem fikren ve bedenen olgunlaştıran, geliştiren, en az yorgunluğa karşılık en çok fayda sağlayan (Açak, 2006) spor ortamında iletişim kurabilmek de çok önemlidir, gerek antrenörler gerek öğretmenlerin iletişim kuramadığı yerde başarının zor olacağı söylenebilir. Spor ortamlarında problemlerin tümü çözülemez ve insanların tümüyle iletişime geçilemez ve yardım edilemez. Bu yüzden sporcunun ne rica ettiğini dinlemek sonra, gerçek problemin ne olduğunu tespit etmek ve tanımladıktan sonra empati yapmak çok önemlidir (Rosenfeld ve Wilder 1990). Bu bağlamda Türk Milli Eğitim'in genel amaçları arasında gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmak, düşünen ve düşüncelerini problem durumlarında kullanabilen, hızlı ve etkili karar verebilen, insan ilişkileri kuvvetli bireylerin yetiştirilmesiyle mümkün olabileceği ifade edilmektedir. Bu anlamda öğrencilerin yaşamında önemli etkileri olan öğretmenlerin eleştirel düşünebilmeleri ve empati kurabilmelerinin öneminin göz ardı edilemeyeceği söylenebilir.

### **1. 1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?
2. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri, cinsiyet, yaş, sınıf, üniversiteye giriş puan türü, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri ne düzeydedir?
4. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri, cinsiyet, yaş, sınıf, üniversiteye giriş puan türü, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği (Akar, 2007; Akbiyik, 2002; Akdere, 2012; Aybek, 2006; Bal, 2011; Cengiz, 2004; Deniz, 2009; Erdoğan, 2012; Göbel, 2013; Gülveren, 2007; Hazer, 2011; Kızıлтаş, 2011; Kürüm, 2002; Özelçi, 2012; Tufan, 2008; Yeşilpınar 2011; Zayıf, 2009) ve beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği (Saçlı, 2013; Saçlı, 2008) aynı zamanda öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin incelendiği (Ata, 2010; Akbulut, 2010; Balcı, 2012; Çelik, 2008; Erçoban, 2003; Güzel, 2011; Kira, 2011; Sargın, 1993; Yılmaz, 2011; Yavuz, 2006; Yiğiter, 2008) ve beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik eğilimlerinin incelendiği (Arslanoğlu, 2012; Erkmn, 2007) ve son olarak eleştirel düşünme ve empatik eğilimin birlikte incelendiği (Ekinci, 2009) çalışmalar mevcuttur. Fakat yapılan literatür taramasında beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi konu alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın beden eğitimi öğretmeni adaylarının, eleştirel düşünme ve empatik eğilimler arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının, toplumun bir gerekliliği olan empati ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları gerekir. Ancak bu şekilde okullarda bu becerilere sahip öğrenciler yetiştirilebilir. Bu araştırmanın beden eğitimi öğretmeni adaylarının, bu becerilere hizmet öncesinde ne derecede sahip olduklarını belirlemek açısından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma, katılımcıların eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerinin, bazı bağımsız değişkenler açısından nasıl farklılaştığının ortaya çıkarılması açısından önemli görülmektedir. Literatür taramasında eleştirel düşünme ve empatik eğilimin cinsiyet, yaş, sınıf, anne ve baba eğitim durumu gibi değişkenlere göre farklılaştığı görüldüğünden çalışma kapsamında kullanılan bağımsız değişkenlerin bu doğrultuda oluşturulması tercih edilmiştir. Araştırma sonunda beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumların varsa eksik yönlerini fark edip telafi etmeleri, beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilim düzeylerini görerek eksikliklerini geliştirmeleri düşünülmektedir.

### 1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma bulgularının kaynağı, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Erzincan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan öğrencilerden oluşturmaktadır.
2. Araştırma için toplanan verilerin geçerliliği, anketin uygulandığı zaman dilimi ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, konu ile ilgili ulaşılabilen kaynakların sağladığı veriler ile sınırlandırılmıştır.
4. Anketin uygulanması için kullanılacak süre sekiz hafta ile sınırlandırılmıştır.
5. Araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri arasındaki ilişki ile sınırlandırılmıştır.

### 1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın planlanıp yürütülmesinde ve ulaşılan bulguların yorumlanmasında aşağıda verilen sayılılardan hareket edilmiştir.

1. Araştırma için kullanılan veri toplama araçlarının, beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerini belirleyecek nitelikte ve yeterlikte bir ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.
2. Anket ifadelerinin okuyucular tarafından doğru olarak algılandığı varsayılmıştır.
3. Anketin uygulaması esnasında iç ve dış şartların bütün denekler için aynı olduğu varsayılmıştır.
4. Ankete verilen cevaplar doğru olarak kabul edilmiştir.
5. Anket sonuçları, tam ve doğru olarak işleme alınmıştır.

### 1. 5. Tanımlar

Araştırmanın konusu ile ilgili olup anlamının bilinmesi, çalışmayı okuyanlara bir bakış açısı kazandıracak nitelikte görülen bazı terimler aşağıda verilmiştir.

**Empati:** Rogers'a göre, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine "empati" adı verilir (Dökmen, 2005: 135).



**Eleştirel Düşünce:** Change, eleştirel düşünmeyi “gerçekleri analiz etme, düşünceleri üretip düzenleme, düşünceleri savunma, karşılaştırma yapma, çıkarımlar yapma, savları değerlendirme ve sorun çözme becerilerinin bir bütünü” olarak betimlemiştir (Doğanay ve Ünal, 2006: 209).

**Beden Eğitimi:** Ferdin fiziksel, psikomotor, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkı amacına yönelik organize edilmiş bedensel etkinliklerin tümüdür (Erkal, Güven ve Ayan, 1998).

## **2. LİTERATÜR TARAMASI**

Bu bölümde tezin hazırlanmış olduğu alan ve tezin konusu ile ilgili terminolojinin açıklanarak tanıtılmasına yer verilmiştir. Ayrıca, problemin, ilgili kavramların, araştırma kavramlarının, araştırma değişkenleri ve bunun gibi konu ile alakalı yapılmış örnek teşkil edebilecek araştırmaların, yöntem önerilerinin ve ilişkili literatür taramasının sonuçlarına da bu başlık altında yer verilmiştir.

### **2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi**

Bu bölüm üç başlık altında toplanmıştır. Birinci bölüm beden eğitimi öğretmenliği ile ilgili bilgilerden, ikinci bölüm eleştirel düşünme ile ilgili bilgilerden, son bölüm empatik eğilim ile ilgili bilgilerden oluşmaktadır.

#### **2. 1. 1. Beden Eğitimi Öğretmeni**

##### **2. 1. 1. 1. Öğretmen Kavramı**

En geniş anlamıyla öğretme, öğrenmeyi sağlama etkinlikleri olarak tanımlanabilir. Daha kapsamlı bir tanımla öğretme, “öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi, öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması sürecidir” (Gürkan, 2006a). Öğretme-öğrenme etkinliklerinin önceden saptanan amaçlar doğrultusunda düzenlendiği yerler genellikle eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarında planlı, kontrollü ve örgütlü olarak gerçekleştirilen etkinliklere ise öğretim denmektedir (Şenel, 2008).

Kuşkusuz eğitim kurumları, bir toplumu bilgi toplumu olmaya hazırlayacak temel yapı taşlarının başında yer almaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumlarında yetiştirilecek insanlar, üyesi oldukları toplumu bu kurumlarda edindikleri yeterlikler ölçüsünde temsil edebilme gücüne sahip olacaklardır (Erişti, 2008). Belli bir program çerçevesinde düzenlediği planlı eğitim etkinlikleri doğrultusunda öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getiren bireyler (Erden, 2005), mesleği öğretmek olan veya öğretmeyi meslek edinmiş olan kişilerdir (Uçan, 2010). Bu nedenle eğitim kurumlarının ve buralarda yürütülen etkinliklerin en önemlisi olan öğretmenler, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve barışın sağlanmasında, ülkenin kalkınmasında, bireyleri toplumsal hayata hazırlanmada, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında oldukça önemli bir öğedir (Özden, 2007). Öğretmenlik mesleğinin taşıdığı anlam ve kapsam ile ilgili olarak birden çok tanımlamanın olduğunu söyleyebilir. Bu

tanımlamalardan bazıları şöyledir: Öğretmenlik sanat yönü de olan, eğitim bilimlerinin bulgularıyla gelişen bir davranış değiştirme mühendisliğidir (Senemoğlu, 2007). Öğretmenlik mesleği eğitim sektörü ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini esas alan, akademik ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Alkan, 1998). Öğretmenler; üyesi oldukları devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, elde ettikleri uygulama sonuçları ile de bu politikayı etkileyen önemli kişilerdir (Sünbül, 2003). Kısaca, tüm toplumlarda insan yetiştirme işlevini üstlenen öğretmen, okul denen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri olarak değerlendirilmektedir (Ünal ve Ada, 2001'den aktaran Sandıkçı ve Öncü, 2013). Bu bağlamda Türkiye'de öğretmenliğin mesleki dayanaklarının oluşturulduğu ve günümüzde de geçerliliğini koruyan önemli bir yasal düzenleme de 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasası'dır. Bu yasa, Türk millî eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği; okul, bina ve tesisleri, eğitim araç gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsayan bir yasa olma özelliği taşımaktadır. Öte yandan yine bu yasa ile Türk millî eğitiminin temel amaçları ile eğitim sisteminin her kademesinde yetiştirilmek istenen insan nitelikleri ve bu amaçlara ulaşmada gerçekleştirilecek eğitim-öğretim etkinliklerinin düzenlenip yürütülmesinde göz önüne alınacak temel ilkeler ortaya konmuştur. Yasa, Türk eğitimine sistem kavramını getiren ve aynı zamanda eğitimde 1973 yılına kadar olan gelişmeleri de yasallaştıran bir özelliğe de sahiptir. Millî Eğitim Temel Yasası, öğretmenlik mesleğinin özelliklerini ve işlevini belirlemesinin yanı sıra öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğunu 439 sayılı yasanın ardından bir kez daha ve kesin bir biçimde ortaya koymuştur. Bu yasa, öğretmenlik mesleğini tüm tür ve çeşitleriyle üçlü sacayağı üzerine oturan ve yükseköğrenim gerektiren bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmış ve tüm eğitim basamaklarında görev yapan öğretmenlere yükseköğretim görmüş olma zorunluluğu getirmiştir. Bu durum, yasanın 43'üncü maddesinde şu şekilde ifade edilmiştir (14574 sayılı Resmî Gazete, 1973, madde: 43).

"Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir."

Bu yasa maddesi ile öğretmenlik mesleğinin “özel bir uzmanlık alanı olduğu” vurgulanmakta; mesleğe hazırlığın “genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon” ile sağlandığının altı çizilerek öğretmen eğitimi lisans düzeyine yükseltilmektedir (Yaşar, 2008). Öğretmenler; ülkenin kalkınmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal yaşam hazırlanmasında, toplumun değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde önemli rol oynamaktadırlar. Öğretmenler, toplumun mimarı ve bireyleri biçimlendiren sanatkârlardır. Bu nedenle öğretmenlik, geçmişten beri kutsal bir meslek olarak görülmüştür (Eskicumalı, 2002).

Ayrıca yasada tanımlanan öğretmenlik mesleğinin üç boyutundan biri olan genel kültür, öğretmenin genel kültüre yönelik bilgi ve yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Alanının temel konularına hâkim olamayan, alanının perspektifini kazanamamış, alanındaki temel konuları ve aralarındaki ilişkileri yakalayamayan öğretmenin kendini geliştirmesi olası değildir (Özden, 2007). Bu bağlamda alan bilgisi, öğretimin yapılacağı alanın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlar. Öğretmen adaylarının alan bilgisi dersleri ile öğretim yapacağı kademeye ve öğretim alanına hizmet edecek bilgi, beceri ve tutum ve davranışlara sahip olması büyük bir önem taşımaktadır (Küçükahmet, 1993, Sarioğlu, Özdemir ve Yetim, 2005'ten aktaran Küçük, 2013: 17 ).

Bunlar; genel mesleki özellikler yani bir mesleğin meslek olmasını sağlayan, eğitim dışındaki ölçütleri ele alan özellikler ve alana özgü özellikler olan öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran belli başlı özellikleridir. (Tezcan, 1996; Erden, 1999; Eskicumalı, 2002; Çeliköz, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen nitelikleri altı başlık altında toplanmıştır. Bu yeterliklerin alt yeterlikleri bulunmakta, ayrıca her alt yeterliğe ulaşıldığını gösteren performans göstergeleri yer almaktadır. (MEB, 2006). Bu göstergeler; kişisel ve mesleki değerler açısından, öğretme ve öğrenme süreci açısından, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme göstergesi açısından, okul, aile ve toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi açısındandır. Öğretmenlerden belirtilen tüm bu alanlarda istenen yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Ancak öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmen olmanın temel koşuludur. Öğretmenler, hangi basamakta görev alırlarsa alsınlar bu yeterliklere sahip olmak durumdadırlar (Yaşar, 2008). Öğretmenin sahip olduğu kişisel nitelikler, çocukların kişilik gelişimleriyle beraber onların okula ve derse yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir. Olumsuz kişilik özellikleri olan bir öğretmen, çocuğun bir dersten ya da tümüyle okuldan uzaklaşmasına ve akademik yönden başarısız olmasına neden olabilmektedir (Yaşar, 2008). Öğretmenin kişisel niteliklerinin çocuk üzerinde bu derece önemli etkilere sahip olmasına karşın bu niteliklerin eğitimle değiştirilmesi oldukça zordur. Çünkü bu niteliklerin

büyük bir kısmı, öğretmenin kişiliğinden kaynaklanmaktadır (Erden, 2005). Eğitimin mükemmelliği nitelikli öğretmenlerin varlığı ile doğru orantılıdır. Her ne kadar programlar değiştirilse, daha fazla araç-gereç alınsa, fiziksel çevre yenilense, okul saatleri uzatılsa da nitelikli öğretmenler olmadıkça yapılan bu değişikliklerin istenilen nitelikte olması düşünülemez (Özdemir ve Yalın, 1998). Ayrıca öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki nitelikler öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıf yönetimi, zamanı etkili kullanma, öğrenmeyi değerlendirme, rehberlik yapma şeklinde ifade edilmiştir (Demirel, 2004; Gürkan, 2001).

Öğretmen; önceden hedeflenmiş olan amaçları öğrencilere kazandırmak için öğretimi planlayan ve programlayan, öğrenme için gerekli ortamı düzenleyen, öğrenme yaşantıları oluşturarak öğrencilerin öğretim sürecine katılmalarını sağlayan, sürecin belirli aşamalarında öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini izleyen ve değerlendiren kişidir (Yaşar, 2008). Yaşar, Sözer ve Gültekin (2000)'e göre öğretmenin görevleri;

1. Öğretmen, öğrenciyi destekleyen ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir role sahip olmalıdır.
2. Çağdaş gelişmeler, öğretimin bireyselleştirmesini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin planlayıcılık, düzenleyicilik, güdüleyicilik ve değerlendiricilik gibi rolleri üstlenmesi gerekmektedir.
3. Öğretmen, öğrenmeye rehberlik eden bir rol üstlenmelidir.
4. Öğretmenler, derslerini değişik yöntemler kullanarak işlemelidir.
5. Öğretmenler, öğrencilerinin kişiliklerini geliştirmeye yönelik davranışlar sergilemelidir.

## **2. 1. 1. 2. Beden Eğitimi Öğretmeni**

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği, okul öncesi, ilk, orta ve lise kurumlarının beden eğitimi ve spor dersleri ile okul içi ve okul dışı etkinliklere ait eğitim, öğretim, yönetim ve yönlendirme görevlerini yerine getirmekle yükümlü özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanır (Tunç, 1999). Diğer bir tanıma göre beden eğitimi öğretmeni, öğretmenlik mesleğinin kutsallığını bilen, Atatürk ilkeleri ve devrimlerine bağlı, Türk Milli Eğitim sistemine uygun ders veren, siyasi propaganda yapmayan, insan haklarına saygılı, fanatik düşünceleri olmayan, özgür düşünen ve konuşan, doğru ve dürüst olarak davranan kişi olarak tanımlanmaktadır (Tamer ve Pular, 2001). Karaküçük, (1991)' e göre beden eğitimi öğretmeni, Milli Eğitim temel ilkelerine uygun olarak gençlerin beden, ruh ve fikir gelişmelerinin sağlanmasında okul içi ve dışı sportif faaliyetleri yapan, yaptıran ve düzenleyen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan öğretmenlerdir.

Günümüzde Türkiye’de beden eğitimi öğretmenleri, eğitim fakültelerine, beden eğitimi ve spor yüksekokullarına bağlı beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde yetiştirilmektedirler. 1998 yılından itibaren YÖK’ün hazırladığı beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programı, Türkiye’de beden eğitimi yetiştiren tüm kurumlarda uygulamaya konulmuş ve bu program ilk mezunlarını 2002 yılında vermiştir (Mirzeoğlu, 2006). Beden eğitimi öğretmenliği lisans programlarında öğrenciler, dört yıl ve sekiz yarıyıldan oluşan bir eğitim programı ile en az 144 kredi alarak mezun olurlar. Birinci yarıyıldan beden eğitimi ve spor bilimine giriş, insan anatomisi ve kinesiyojji, genel jimnastik, sağlık bilgisi Türkçe I: yazılı anlatım, yabancı dil, öğretmenlik mesleğine giriş dersleri, ikinci yarıyıldan yaşam boyu spor, ritim eğitimi ve dans, atletizmi, bireysel sporlar, Türkçe II: sözlü anlatım, yabancı dil II, okul deneyimi bulunmaktadır. Üçüncü yarı yılda, spor fizyolojisi, artistik jimnastik, atletizm II, sporcu beslenmesi, takım sporları I, Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi I, gelişim ve öğrenme, dördüncü yarı yılda antrenman bilgisi, bilgisayar, takım sporları II, spor sakatlıklarından korunma ve rehabilitasyon, ilk yardım, Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi II, öğretimde planlama ve değerlendirme dersleri bulunmaktadır. Beşinci ayrı yılda psikomotor gelişim, bireysel sporlar II fiziksel uygunluk, eğitsel oyunlar, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme ve seçmeli ders, altıncı yarıyıldan sporda beceri öğrenimi, engelliler için beden eğitimi ve spor, sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri, seçmeli II, seçmeli III dersleri bulunmaktadır. yedinci yarıyıldan ise rekreasyon, okul deneyimi II, özel öğretim yöntemleri II, seçmeli IV, seçmeli V ve son yarıyıldan beden eğitimi ve sporda yönetim ve organizasyon, rehberlik, öğretmenlik uygulaması seçmeli VI dersleri bulunmaktadır (YÖK,1998).

### **2. 1. 1. 3. Beden Eğitimi Öğretmenin Nitelikleri**

Bucher (1979), bir beden eğitimi öğretmeninde olması gereken özellikleri; alan bilgisi, konuşma ve yazma becerisi, fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden sağlıklı olma, öğretmenliğe uygun kişilik, yeterli düzeyde motor yetenek, işbirliği yapma becerisi, espri yeteneği olarak sıralamıştır (Bozkurt, 2013: 17)

Kale (2003) bir beden eğitimi öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Hareket, oyun ve spora karşı istek uyandırma ve devam ettirme,
2. İsteksizlik yönünde oluşan duyguları ortadan kaldırma ve aktiviteye hazırlık oluşturma,
3. Çocukların doğal hareket taleplerine cevap verme,
4. Çok yönlü hareket ve bedensel tecrübeyi kazandırma,
5. Temel sportif, oyunsal beceri ve yeteneği ortaya çıkarma,

6. Yeni hareket ve oyun olanakları bulma,
7. Bedensel zayıflık ve motorik kayıpları dengeleme,
8. Kondisyon ve koordinasyon artırma,
9. Spor ile ilgili kavramları tanıma örneğin; spor giysilerinin taşınması ve spor dersinden sonra duş alınması alışkanlığını kazandırma,
10. Spora karşı ilgi uyandırma ve sağlığı koruma yönünde serbest zaman geliştirmeyi ve performans artırımını sağlama,
11. Sportif davranış alanında kendini tanıma yükseltme, sosyal davranış biçimleri geliştirme, özellikle kuralları tanıma, karşılıklı yardımlaşma, eş ve takım arkadaşı olarak bulunduğu pozisyonu geliştirme,
12. Spor dersi uygulamaları içinde kendi bedensel performans sınırlarını tanımaya yardımcı olma.

Ayrıca beden eğitimi öğretmenleri, kendi ülkelerinin tarihi, fizikî özellikleri, ekonomik durumu, psikoloji, sosyoloji, dünya devletleri, demokrasi vb. konular hakkında bilgilere sahip olmanın yanı sıra kendi öğretmenlik branşının gerektirdiği genel kültür özelliklerini de taşımalıdır (İklim, 1998'den aktaran Erhan, 2009). Bu bağlamda beden eğitimi öğretmenin hem alanı hem de öğretmenlik mesleği ile ilgili niteliklere sahip olması gerekir. Beden eğitimi öğretmeni olmak isteyenlerin, spor yeteneği olan, göz-el ve ayaklarını eşgüdümle kullanabilen, bedence sağlam ve güçlü, spora karşı ilgili ve bu alanda başarılı, düşüncelerini başkalarına açık bir biçimde aktarabilen, iyi bir öğrenme ortamı sağlayabilen, dikkatli, işine özen gösteren, mesleğinin sorunları ile ilgilenen ve çözüm yolları bulmaya çalışan, insanlarla iyi iletişim kurabilen, sevecen, hoşgörülü, sabırlı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilen, kendini geliştirmeye istekli, coşkulu, yaratıcı kimseler olmaları gerekir (MEB, 2000).

#### **2. 1. 1. 4. Beden Eğitimi Öğretmenin Görevleri**

Beden eğitimi konusu ile ilgili hangi bilgi, beceri, tutum ve davranışların, hangi yaş düzeylerindeki öğrenci gruplarına, hangi yöntemlerle kazandırılacağı, MEB tarafından onaylanan öğretim programları ve ilgili mevzuatta belirtilmiştir. Beden eğitimi öğretmeni, bu program çerçevesinde,

1. Eğitim vereceği grubun düzeyine uygun bir çalışma planı hazırlar,
2. Kendisine ayrılan ders saatlerinde bu planı uygulayarak öğrencilere alanı ile ilgili bilgi ve beceri kazandırır,
3. Öğrencilerin başarılarını değerlendirir, başarı düzeylerini artırıcı önlemler alır,
4. Eğitici kol çalışmalarında görev alarak öğrencilerin yeteneklerini geliştirici etkinlikler düzenler,

5. Öğrencilerin gelişimlerini izler, sorunlarının çözümüne yardımcı olur,
6. Alanı ile ilgili gelişmeleri izler, bunların öğretim programlarına yansıtılması için ilgililere önerilerde bulunur,
7. Nöbetçi olduğu günlerde, okulun düzen ve disiplinini sağlamak üzere görev yapar,
8. Sınıf öğretmeni olarak, öğrencilerin alan ve ders seçmelerine yardımcı olur, yönetimle ilişkilerini sağlamaya çalışır (MEB, 2000).

#### **2. 1. 1. 4. 1. Beden Eğitimi Dersiyle İlgili Hususlar**

Beden eğitimi öğretmeni her öğretim yılı başında içinde o yıla ait yıllık ve dönem planlarının, zümre toplantı tutanaklarının, günlük planların, not defterinin, sınıf geçme yönetmeliğinin ve altı saatlik ders dışı çalışma planının yer aldığı şahsi bir dosya hazırlamalıdır. Ayrıca beden eğitimi öğretmeni, öğreteceği konulara hâkim olmalıdır; yapılacak çalışmaları kısaca anlatmalı, uygulayarak da göstermeli, komutları ve öğretim metotlarını en iyi şekilde ifade etmelidir. Son olarak beden eğitimi öğretmeni ders içinde ve ders dışındaki kıyafeti, tutum ve davranışlarıyla öğrencilerine model olmalı, her bakımdan öğrencilerin güvenini, sevgisini ve saygısını kazanmalıdır (MEB, 2000). Ayrıca beden eğitimi öğretmenin izcilik, halkoyunları, spor kulübü gibi çalışmalarda olduğu söylenebilir. Çöndü (1999), Okullarda beden eğitimi dersi ve spor çalışmalarının yürütüldüğü ders alanları, spor salonu veya bu amaç ile kullanılan yerlerin bakımı ve temizliğinden beden eğitimi öğretmeni sorumlu olduğunu bu sebeple beden eğitimi öğretmenlerinin gerekli önlemleri almaları ve gerektiğinde bu hususta öğrencilere yol göstermeleri gerektiğini söylemiştir.

#### **2. 1. 1. 5. Beden Eğitimi Kavramı**

Beden eğitimi, sözlük anlamıyla vücudu güçlendirmek ve sağlığı korumak amacıyla araçlı ya da araçsız hareketler yapma anlamındadır (TDK, 2006).

Açak, (2006) beden eğitimi; insanları hem ruhen, hem fikren ve bedenen olgunlaştıran, geliştiren, en az yorgunluğa karşılık en çok fayda sağlayan jimnastik, oyun ve spor faaliyetlerini içine alan ilim olarak tanımlar. Amerika Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği'ne (NASPE) göre beden eğitimi, 'çocuk ve yetişmekte olan gençlerin bilişsel, sosyal ve fiziksel gereksinimlerini karşılamak için hazırlanmış bireysel ve grup içerisindeki hareket yaşantılarını kapsayan bir etkinlik' tir (Heper, 2012: 3) Ayrıca Günsel (2004) de beden eğitimi, çocukların biyolojik potansiyelinin geliştirilmesi amacı ile yapılan çeşitli



fiziksel egzersizler ve oyunların tümünü değerlendiren ve sistematik olarak sürdürülen etkinlik olarak dile getirmiştir.

Amerika Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Birliği'ne (NASPE) göre beden eğitimi alan bireyin kazanacağı davranışlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Beden eğitimi alan birey; çeşitli fiziksel etkinlikleri gerçekleştirmek için zorunlu becerileri öğrenecek.
2. Beden eğitimi alan birey; fiziksel devamlılığının farkında olma duygusunu geliştirecek.
3. Beden eğitimi alan birey; hareketsel olan ve olmayan ve ustalık içeren becerileri geliştirecek.
4. Beden eğitimi alan birey; hareket, dans, oyunlar ve sporda hareketsel olan ve ustalık içeren becerileri birleştirecek.
5. Beden eğitimi alan birey; düzenli fiziksel etkinliğin yararlarını anlayacak ve sağlıklı olma anlayışını geliştirecek.
6. Beden eğitimi alan birey; sağlıklı ve sağlıklı olma alanlarında bilinçli bir tüketici olacak.
7. Beden eğitimi alan birey; dinlenme becerisini ve güven duygusunu geliştirecek.
8. Beden eğitimi alan birey; vücut yapısını ve genel işlevini kavrayacak.
9. Beden eğitimi alan birey; spor, hareket, dans ve oyunlardaki kuralları değerlendirmeyi, uygulamayı ve kuralları kavrayacak.
10. Beden eğitimi alan birey; estetiği ve hareketin yaratıcı niteliklerini takdir edecek.
11. Beden eğitimi alan birey; kendine güveni ve içsel kişilik becerilerini geliştirecek.

Son olarak beden eğitimi, Milli Eğitim temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamayı amaçlar. Kısaca, bireyin beden ve ruh sağlığını korumaya, beden becerilerini geliştirmeye yönelik, gerektiğinde çevresel koşullara ve katılımcıların özelliklerine göre değiştirilebilen esnek kurallara dayalı, oyun ve jimnastik gibi spora dönük alıştırma ve çalışmaların tümünü kapsayan geniş tabanlı bir etkinliktir (Aracı, 2004).

### **2. 1. 1. 5. 1. Beden Eğitiminin Genel Amaçları**

Beden eğitiminin amacı, Milli eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak bireylerin beden, ruh ve fikir gelişimini sağlamaktır. Bu bağlamda genel amaçlar;

1. Atatürk'ün ve düşünürlerin beden eğitimi ve spor konusunda söyledikleri sözleri açıklayabilme,
2. Bütün organ ve sistemlerin seviyesine uygun olarak güçlendirme ve geliştirebilme,
3. Sinir, kas ve eklem koordinasyonu sağlayabilme,

4. İyi duruş alışkanlığı edinebilme,
5. Beden eğitimi ve sporla ilgili temel bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,
6. Ritim ve müzik eşliğinde hareketler yapabilme,
7. Halk oyunlarımızla ilgili bilgi ve beceriler edinebilme ve bunları uygulamaya istekli olma,
8. Milli bayramlar ve kurtuluş günlerinin anlamını ve önemini kavrama, törenlere katılmaya istekli olma,
9. Beden eğitimi ve sporun sağlığa yararlarını kavrayarak boş zamanlarını spor faaliyetleri ile değerlendirmeye istekli olma,
10. Temel sağlık kuralları ve ilk yardım ile ilgili bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,
11. Tabiatı sevme, temiz hava ve güneşten faydalanma,
12. İşbirliği içinde çalışma ve birlikte davranma alışkanlığı edinebilme,
13. Görev ve sorumluluk alma, lidere uyma ve liderlik yapabilme,
14. Kendine güven duyma, yerinde ve çabuk karar verme,
15. Dostça oynama ve yarışma, kazanma, takdir etme, kaybetmeyi kabullenme, hile ve haksızlığın karşısında olabilme,
16. Demokratik hayatın gerektirdiği, tavır ve alışkanlıklar edinebilme,
17. Kamu kaynaklarını iyi kullanma ve koruyabilme,
18. Spor araç ve tesisleri hakkında bilgi edinme (MEGSB, 1988'den aktaran Yetim, 2006: 148).

## 2. 1. 2. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin entelektüel kökleri Socrates'in 2500 yıl önce keşfettiği mantıklı bir şekilde kesin iddialarını doğrulayamayan bireyin derin bir şekilde sorgulamasına dayanan görüş ve öğretim tekniğine kadar uzanır. O'na göre karmaşık ifadeler, yetersiz kanıtlar ya da tutarsız inançlar şık, büyük oranda güzel fakat boş konuşmaların altında gizlenmiştir. Bunun karşısında Socrates sorgulama tarzında, düşüncede açıklığın ve mantıksal tutarlılığın gereğini vurgulamıştır (FFCT, 1997'den aktaran Karalı, 2012: 17). Aquinas'a göre bilgi iki kaynaklıdır; inanç ve akıl yürütme. İnancın kutsal kitap kaynaklı olduğu söylenir. Doğal düşünme ise aklın süzgecinden geçirilerek düzenlenen ve yorumlanan duyu verilerini kullanır. Tanrı kaynaklı olan bu iki tür bilginin bağdaşmasının gerekli olduğu üzerine durulmuştur. Yalnızca mantığın potansiyel gücüne değil aynı zamanda akıl yürütmek için gereken sistematik olarak iyi eğitilmiş olmaya da ağırlık vermiştir (Topdemir, 2008: 44).

Rönesans döneminde Avrupa'da çoğu bilim adamı toplum, sanat, din, insan doğası, yasalar ve özgürlük hakkında eleştirel bakış açısıyla düşünmeye başlamıştır. İnsan yaşamına etkisi olan her şeyin araştırılması, analiz edilmesi ve eleştirilmesinin gerektiği varsayımıyla ilerlemişlerdir. Bacon bilgiyi aramada zihnin yanlı şekilde kullanılması ile ilgilenmiş, düşüncenin kendi doğal eğilimlerine bırakılmasının güvenilir olmayacağını farkına varmıştır. Dünyayı deneysel olarak araştırmanın önemini vurgulamıştır. Rönesans'ın getirdiği bilgi birikimine bağlı olarak bilimsel bilginin elde edilmesine büyük ilgi duyulmaya başlanmıştır (Höffe, 2008: 174). Locke akıl yürütmeyi inançtan tümüyle ayırarak, zihnin dış duyum ya da iç duyum olmak üzere doğal yetilerini yürüterek edindiği fikirlerden yaptığı çıkarımlarla vardığı önerme ve doğrulukların kesinlik ya da olasılığının keşfi olarak görmüştür. İnanıcı ise aklın çıkarımlarına değil de olağanüstü bir iletişim yoluyla Tanrı'dan gelmiş olduğunu bildiren kimseye duyulan güvene dayalı önermelere verilen onay olarak açıklamıştır (Locke, 1999: 437). Locke'ye göre birey özgür olmalıdır, akıl ise hayatın kılavuzu yapılmalıdır. Kültürün her alanında, bilimde, dinde, devlet ve eğitimde gelenek ve otoritenin her türüsünden kurtulmalıdır (Gökberk, 2003: 293).

Düşüncede kuşkuculuğun öncülerinden Descartes bilgide kesinliğe ulaşmak için yöntemsel şüpheciliği bir araç olarak kullanmıştır. Elde edilmiş olan her şeyi yöntemsel bir eleştiri süzgecinden geçirerek, tartışmasız ve sağlam olana ulaşmayı amaçlamıştır (Topdemir, 2008: 44). Descartes düşünmenin ne olabileceği üzerine yazdığı "Düşünmeyi Yönetmenin Kuralları" isimli kitabında düşünmeye rehber olması için özel sistematik bir disipline ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Düşüncede açıklık, doğruluk ve dikkatin gerekliliğini açıkça belirtmiş ve savunmuştur. Sistematik kuşku ilkesini temel alan bir düşünüş yöntemi geliştirmiştir (FFCT, 1997'den aktaran Karalı, 2012: 17).

20. yüzyılda eleştirel düşünmenin gücü ve doğasıyla ilgili anlayış artarak daha açık formülleri ortaya çıkarmıştır. Bu dönemin düşünürlerinden Sumner'e göre eleştirel düşünce alışkanlığı, hayatla ilgili sorunları ele alma biçimi olduğu için bir toplumda sıradan bir şey gibi işlev görüyorsa ancak o zaman çok faydası görülür. Bu şekilde eğitilen insanlar kargaşaya karışmaz ve bir şeylere inanma konusunda yavaş hareket ederler (Karalı, 2012). Ayrıca eleştirel düşünme ile ilgili modern geleneğinin kurucusu olarak bilinen Dewey, yansıtıcı düşünme olarak adlandırdığı eleştirel düşünme kavramını kendisini destekleyen nedenler ışığında fikirlerin ya da bilgi biçimindeki varsayımların ve bu varsayımların olası sonuçlarının üzerinde dikkatli, ısrarlı ve etkin bir şekilde düşünme olarak tanımlamıştır. Bunu normal düşünmeden ayıran temel özellik ise, düşünmenin bazen otomatik, kendiliğinden ve düzenlenmemiş olmasıdır (Ekiz, 2006: 121).

Eleştirel düşünme ile ilgili yeni bakış açısı, artık bireylerin düşünme becerilerinin ne derece olduğunu belirlemeye dönük olarak şekillenmiştir. Eleştirel düşüncenin

ölçülmesiyle ilgili çeşitli ölçekler mevcuttur. “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” (CCTDI) 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Glaser de eleştirel düşünme becerilerini test etmek amacıyla “Watson-Glaser Eleştirel Düşünmeyi Değerlendirme Ölçeği” ni geliştirmiştir.

### 2. 1. 2. 1. Eleştirel Düşünme ile İlgili Tanımlar

Eleştiri sözcüğü, çoğu zaman bir kişiye, bir şeye yöneltilen, genellikle olumsuz nitelikte yargılayıcı değerlendirme ya da klasik tenkit anlamında kullanılmaktadır. Eleştirel sözcüğü de bu anlama koşut olarak eleştiriyle ilgili olan, eleştiriye dayanan, eleştiri niteliği taşıyan anlamında algılanmaktadır (Şahinel, 2007). Aksine eleştiri, yararlı olan bütün geri bildirimler gibi, sorun yaratan eksikliği giderecek bir çözüm göstermelidir. Bardağın boş ve dolu taraflarını ayrı ayrı ve doğru olarak değerlendirmek, eksikleri gidermede yapıcı eleştiride bulunmak, alternatif çıkış yolları göstermek, problemlerin çözümünü ve işlerin düzene girmesini sağlar (Şimşek, 2007). Eleştirel düşünme ile ilgili çok sayıda tanım vardır. Bunlardan bazıları:

Robert Ennis: “Eleştirel düşünce neye inanacağımıza veya ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış mantıklı yansıtıcı bir düşünmedir.” Matthew Lipman: “Eleştirel düşünme iyi bir yargıya götüren becerili ve sorumlu bir düşünmedir, çünkü içinde bulunduğu bağlama duyarlıdır, kıstaslar üzerine kurulur ve kendini düzeltici bir yapıya sahiptir” Richard Paul: “ Eleştirel düşünme, düşündüğünüz esnada düşünmenizi daha iyi bir hale getirmek amacıyla, kendi düşündükleriniz hakkında düşünmedir” şeklindedir (Nosich, 2012).

Watson ve Glaser eleştirel düşünmeyi, bireylerin kendi yaşantıları içinde karşılaştığı durumlar ve problemler karşısında gösterdiği mantıklı/düşünceli bir tutum/tavır/ davranış, doğruluğu olarak dile getirmiştir. Ayrıca iddia edilen şeyleri desteklemek için gerekli olan delilleri kabul etme, mantıksal sorgulama ve akıl yürütme yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmak soyut kavramların, geçerli çıkarımların ve farklı kanıtların doğruluğunu mantıksal olarak belirleyebilmedeki genellemeleri bilme ve tüm bu belirtilen bilgi, tavır/tutum ve davranışları kabul etme ve bunları uygulamaya geçirme becerisi gösterme şeklinde eleştirel düşünmeyi bilgi, beceri ve tutumların bütünü olarak görmektedir (Saçlı, 2008: 20).

Lipman Eleştirel düşünmenin ne olduğu sorusunun başlangıcını, Platon'un bir şeyi bilme iddiasında bulunmadan önce o şeyi bilecek konumda olmaya önem veren ve insanın bir konuda fikir yürütmeye başlamadan önce neleri bilip neleri bilmediğini araştırması gerektiğine değinen Sokratik diyaloglarındaki doğru bilgi arayışına kadar geri götürülebileceğini vurgulamıştır (Karalı, 2012: 19). Son olarak Evancho'ya göre 1990 yılında Amerikan Psikoloji Derneğinin (APA) öncülüğünde Amerika Birleşik Devletleri ve

Kanada'dan 46 kuramcının katılımıyla yapılan çalışmalar sonunda eleştirel düşünmeye ilişkin "Bireyin ne yapacağına ve neye inanacağına karar vermesi için çözümleyici, değerlendirmeye yönelik bilinçli yargılarda bulunması ve bu yargıları ifade etmesi" biçiminde disiplinler arası bir tanım yapılmıştır (Seferoğlu ve Akbıyık 2006).

Eleştirel düşüncenin bazı göze çarpan özellikleri vardır. Bunlar:

- 1. Eleştirel Düşünce Yansıtıcıdır:** Eleştirel düşünme, sadece düşünmekten farklıdır. Meta-bilişseldir, kendi düşünmeniz hakkında düşünmenizi içerir. Eleştirel düşünce ancak kişinin kendi düşünceleri üzerinde yansıtma yaptığı anda ortaya çıkar.
- 2. Eleştirel Düşünme Standartları İçerir:** Eleştirel düşünme kişinin düşüncesinin bir ölçüde göre olmasını içerir. Bir şey hakkında doğru ya da yanlış şekilde düşünülebilir. Bir konuyla alakalı ya da alakasız bir kanıt kullanılabilir. Doğruluk, alakalı olma ve derinlik birer ölçüt veya standart örneklerindedir.
- 3. Eleştirel Düşünce Gerçekçidir:** Eleştirel düşünce özünde gerçek problemler hakkında düşünmektir. Puzzle veya bulmacaları çözebilmenize rağmen, suni olanlardan çok gerçek problemler veya sorularla uğraştığınızda eleştirel düşünmenin varlığı rol oynamaya başlar.
- 4. Eleştirel Düşünme Mantıklı Olmayı Gerektirir:** Mantıklı düşünmenin kesin kuralları yoktur. Mantıklı düşünmenizin başarılı olmasını garanti edecek hatadan arınmış kurallar yoktur. İzlenecek yollar vardır, bunlara bağlama, hedeflere ve tüm gerçekliklere duyarlı bir biçimde uygulamak gerekir (Nosich, 2012).

Ayrıca Paul ve arkadaşları eleştirel düşünme stratejilerini, üç boyutta ele almışlar ve bu üç boyuta ilişkin özellikleri de şu şekilde ifade etmişlerdir: Duyusal Stratejiler, Bilişsel Stratejiler-Makro Yetenekler, Bilişsel Stratejiler-Mikro Beceriler (Şahinel, 2007).

## **2. 1. 2. 1. 1. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri**

Bayer (1991) iyi yetkin düşünen bireylerin aşağıdaki özelliklere sahip olduğunu ileri sürmektedir. İyi düşünen bir birey bir sorunun, problemin veya iddianın açık bir biçimde ifade edilmesi, diğer bireylerin kesin bir dil kullanmasını isteme, düşünmeden hareket etmeme, çalışmalarını kontrol etme, bir düşüncüyü oluşturmada azimli olma, öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma, daha çok dogmalar ve özlem duyulan düşünceler yardımıyla değil, sorunlar, amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılama, ön bilgileri kullanma, yeterli kanıt bulunana kadar yargıdan şüphe duyma eğilimi içindedir (Şahinel, 2007). Özden (2007)'e göre, eleştirel düşünen bireylerin beş ana kuralı vardır. Bunlar tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik, iletişim kurabilmedir. "Eleştirel düşünen kişi düşüncedeki tezatlıkları elemelidir" ifadesi tutarlılığı ifade ederken

birleştirme eleştirel düşünen kişinin düşüncesinin tüm boyutlarını alabilmesini açıklar. Öte yandan uygulanabilme ise kişinin deneyimlerinden faydalanarak anladıklarını bir modele uygulayabilmesini ifade eder. Yeterlilik ise eleştirel düşünen kişinin deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilir anlamına gelir. Son olarak iletişim kurabilme ise eleştirel düşünen kişinin anladıklarını çevresine anlaşılabilir bir şekilde iletebilmesi anlamındadır.

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.

Eleştirel düşünen bireylerin sahip olması gereken özellikleri inceleyenlerden biri olan Paul, insanları eleştirel düşünme açısından üç gruba ayırmıştır. Birinci grubu düşünmeyle hiç ilgilenmeyenler oluşturmaktadır. İkinci grupta, eleştirel düşünme becerilerine sahip ancak bunu bencil biçimde kullananlar bulunmaktadır. Bu gruptakiler iyi düşünebilirler, ancak başkalarına karşı dürüst değillerdir. Genelde kendi düşünme süreçlerini değil, karşı olduklarının düşünme süreçlerini değerlendirir ve hata ararlar. Paul bunları zayıf eleştirel düşünenler olarak adlandırmaktadır. Üçüncü grupta ise, güçlü eleştirel düşünenler bulunmaktadır. Bu gruptakiler eleştirel düşünme becerilerini etik sorumluluk çerçevesinde yerine getirirler. Bu insanlar iyi düşünürler ve başkalarına karşı dürüsttürler (Doğanay, 2006).

Ayrıca Gardner (2007)'a göre geleceğin düşünürü:

“Disiplinli zihin yapısına sahiptir. Bilgi ve becerisini geliştirmek için sürekli çalışması gerektiğini bilir. Son derece disiplinli hareket eder: sentezci zihne sahiptir. Tamamen farklı kaynaklardan enformasyon alır. Bu enformasyonu anlamlandırıp değerlendirirken nesnel ölçütler kullanır ve bunları hem kendisi hem de başkaları için anlamlı olacak şekilde bütünleştirir. Disiplin ve sentez üzerinde yükselen, yenilik peşinde koşan yaratıcı zihne sahiptir. Yeni fikirler ortaya koyar, sorulmamış sorular sorar, yeni düşünme tarzları geliştirir, sıra dışı sonuçlara ulaşır. Saygılı zihin yapısına sahiptir. Bireyler ve gruplar arasındaki farklılıkları görür ve bunları hoşgörülle karşılar. Ötekileri anlamaya çalışır ve onlarla işbirliği kurmanın yollarını arar. Etik zihne sahiptir. Kendi çalışmasının doğasıyla içinde yaşadığı toplumun ihtiyaç ve talepleri üzerine kafa yorar. Kişisel çıkarlarının ötesindeki amaçlara nasıl

hizmet edebileceğini ve herkesin esenliği için nasıl özveriyle çalışacağını kavramlaştırır.”

### 2. 1. 2. 1. 2. Eleştirel Düşünceyi Etkileyen Faktörler

Eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler iki grupta toplanabilir. Birincisi kalıttan gelen zihinsel etkenler ikincisi ise öğrenme sonucu oluşan çevresel etmenlerdir. Zihinsel etmenlerin başında gelen zekâ, eleştirel düşünme gücünün gelişmesinde rol oynayan en önemli etkenlerden biridir. Diğer şartlar eşit tutulduğunda zekâ seviyesi arttıkça düşünme yeteneği de artmaktadır (Kazancı, 1989). Şüphesiz, eleştirel düşünme becerisinin yüksek ya da düşük olması, bireylerde doğuştan kazanılan zekâ gibi kalıtsal özelliklerden gelmektedir. Düşünme, karar verme ve sonuca varma gibi nitelikler, sonuçta belli düzeyde zekâ gerektiren eylemlerdir. Ancak, her yüksek zekâyâ sahip bireyin eleştirel düşünceye ya da daha düşük zekâda bulunan kişilerin eleştirel düşünemeyecekleri gibi bir iddia da doğru kabul edilemez (Özdemir, 2005).

Luis E. Raths ve arkadaşları eleştirel düşünmeye, duygusallığın da etkisi olduğunu söylemektedirler ve birey duygusal olarak bağımlı, aşırı duygusal, karmaşık kişilik sahibi, aşırı heyecanlı biri ise ve bireyin kendine güvenmesi gibi durumlar söz konusu ise eleştirel düşünme becerisi olumsuz etkilenecektir (Kazancı, 1989).

Eleştirel düşünmeyi engelleyen çevresel sebeplerden ilki ailedir. Gerçekte herkes çocuğunun sağlıklı gelişmesini arzu eder. Ancak, her aile bu isteği doğrultusunda, çocuklarının gelişimini sağlayacak bir aile ortamı oluşturamaz. Çocuğun okul öncesi dönemde sağlıklı zihinsel gelişimini desteklemenin ilk koşulu geliştirici bir aile ortamı sağlamaktır. Geliştirici aile ortamı, çocuğun özgürce davrandığı, ailesi tarafından belli kalıplara sokulmaya çalışılmayan doğal bir ortamdır (Cüceloğlu, 1995). Çevresel faktörlerden diğeri de okuldur. Okul, eğitim örgütünün halkla yüz yüze gelinen kapısıdır. Okulun sorunları toplumu, bireyi, toplumun ve bireyin sorunları da okulu etkiler (MEB, 2004). Bu yüzden okulun bireyin yaşamında önemli bir etkisi vardır. Bu çerçevede okulun üzerine düşen sorumluluk da iyi analiz edilmelidir. Çocuğa içinde bulunduğu toplumun değerleri ile bütünleşen, evrensel değerlere açık, eleştiren, özgür düşünebilen, yaratıcı, üretken, hoşgörülü, bilimsel demokratik bir anlayışın kazandırılabilmesi için, okul ortamının bunu sağlayacak nitelikte olması gerekir (Özdemir, 2005).

Eleştirel düşünmeyi etkileyen önemli çevresel faktörlerden birisi de toplum ve kültürdür. Bireyler toplumsallaşma sürecinde içinde yaşadığı toplumun kültürünü öğrenir ve onu diğer kuşaklara aktararak toplumun varlığını sürdürmeye çalışırlar. Kağıtçıbaşı (1996)'nın ifade ettiği üzere Türkiye ve benzeri toplumların kültürlerinde, aile içi ve sosyal ilişkilerde kişilerarası bağlılık ve bağımlılık en önemli değerlerdir. Sıkı bağlarla örülü

toplum yapısında, çocuktan bağlılık ve itaat beklenir. Bu durum büyüyen çocuğun üzerinde ağır bir sorumluluk oluşturur. Çocuğun kendini ifade etmesine de engel teşkil eder. Ayrıca geleneksel Türk toplumunda çocuklar korkutularak, sindirilerek ve dövülerek büyütülür. Merakları ve özgür davranışları engellenir. Uslu, söz dinler olmaları girişken olmalarından önde tutulur (MEB, 2009).

“Toplumuzda bugün farklı yanlışların bireylerin gelişimini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bunlar töreler, yanlış gelenekler vb. olarak ifade edilebilir. Toplumda töreler toplum düzenini korumak amacıyla vardır; ancak çoğu zaman bireylerin ruh sağlıklarını derinden etkileyen düzensizliklere de neden olmaktadır. Özellikle günümüzde de gündeme gelen töre cinayetlerinden çok küçük yaşlardaki çocuklar dâhil olmak üzere tüm aile bireyleri etkilenmektedir. Birtakım yanlış yargıların ve yasakların egemen olduğu toplumlarda kendini ifade edebilen, eleştiren ve yaratıcı ürünler ortaya koyan bireylerin yetiştirilmesinin oldukça zor olduğu söylenebilir. Toplumun, bireyin eğitimindeki önemi gerçekten büyüktür. Bireylerin gelişmelerini, ilerlemelerini engelleyecek etkenleri ortadan kaldırmaya vasıta olmalıdır. Toplumun bu çerçevede yaratıcı ve özellikle eleştirel düşünen bireyler yetiştirmede çok etkili olduğu göz önünde bulundurulabilir. Çocuklarımızı onları mutlu ve değerlere bağlı bireyler olarak yetiştirmek gerekir. Onların yaşlarına, cinsel kimliklerine, gelişmelerine uygun sorumluluklarla yetiştirmek asıl hedef olmalıdır (MEB, 2009).”

### 2. 1. 2. 1. 3. Eleştirel Düşüncenin Ölçülmesi

Alan yazın incelendiğinde, eleştirel düşünmenin ölçülmesi için birden çok yola başvurulduğu söylenebilir. Bunlar çeşitli testler, gözlem tekniği, bireysel görüşmeler ve bu tekniklerin birleşimlerinden oluştuğu söylenebilir. Norris ve Ennis (1989) eleştirel düşünme becerilerini ölçmek için geliştirilen testleri iki temel kategoriye ayırarak incelemişlerdir. Birinci kategoriye, eleştirel düşünmenin belli bir boyutunu ya da bazı boyutlarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış özel testler, ikinci kategoriye ise, eleştirel düşünmenin pek çok boyutunu kapsar nitelikte çok boyutlu olarak hazırlanan testler oluşturmaktadır. Çok yönlü testler yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu testlerin, elle kolayca doldurulabilme ve kolay değerlendirilme gibi avantajları bulunmaktadır (Vural, Kutlu 2004)

Yaygın olarak kullanılan çok yönlü testler şu şekildedir:

1. **Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Düzey X (Cornell Critical Thinking Test, Level X) (1985)**, Robert Ennis ve Jason Millman tarafından geliştirilen test, temel eğitim 4. sınıftan üniversiteye kadar kullanılabilir niteliktedir. Bu testin Level Z versiyonu ise ortaöğretim düzeyinden itibaren kullanılmaya elverişlidir. Testin bu versiyonu üniversite öğrencileri hatta yetişkinler için de uygundur.
2. **Ennis- Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi (Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test) (1985)**, Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyi için tasarlanmıştır.



Test özellikle belli bir programın etkisini sınamak için, öntest-sontest olarak desenlenmiş araştırmalar için uygun bir ölçme aracı olarak tasarlanmıştır.

3. **New Jersey Akıl Yürütme Becerileri Testi (New Jersey Test of Reasoning Skills) (1983)**, Virginia Shipman tarafından geliştirilmiştir. Temel eğitim 5. sınıf düzeyinden üniversite düzeyine kadar kullanılabilme özelliğine sahiptir. Test maddelerinin yarıya yakını “çıkarm” becerilerini ölçmeye yöneliktir.
4. **Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal) (1980)**, ortaöğretim 1. sınıf öğrencileri ve üzeri için uygun olan bu ölçek, Watson ve Glaser tarafından geliştirilmiştir. Test, soru örnekleri ve ek bilgiler de içerecek kullanıcıya yardımcı olmayı amaçlamaktadır(Norris ve Ennis, 1989’dan aktaran Vural, Kutlu 2004: 195)
5. **California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (California Critical Thinking Disposition Inventory):** CEDEÖ, diğer eleştirel düşünme ölçeklerinden farklı olarak (örneğin, Watson–Glaser Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği) bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Kökdemir, 2003).

#### 2. 1. 2. 1. 4. Eleştirel Düşünme Süreci

Eleştirel düşünme süreci beş aşamadan oluşmakta ve ele alınacak konunun belirlenmesi ile başlamaktadır. Ardından konu ile ilgili veri, bilgi ve kanıtlar toplanmakta; farklı argümanlar ve bakış açıları incelenmekte; incelenen argümanların dayandığı varsayım, veri, bilgi ve kanıtlar gözden geçirilmektedir. İkinci aşamada elde edilen bulgular üçüncü aşamada bir değerlendirmeye tabi tutulmakta, gereksiz ya da geçersiz olanlar ayıklanmaktadır. Kalanlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar saptanmakta, bağlantılar ve ilişkiler tanımlanmaktadır. Dördüncü aşamada kalan veri, bilgi ve kanıtlar mantıksal bir çerçeveye oturulmaktadır. Beşinci ve son aşamada ise mantık çerçevesi içeresinde varılan sonuçlar sunulmakta; sonuçların geçerliliği ve sağlamlığı hakkında bir yargıya varılmaktadır (MEB, 2000). Gürkaynak (2003)’a göre eleştirel düşünmenin ne olduğu kadar bu düşünme sürecinin ne tür zihinsel süreçler vasıtasıyla oluşturulduğu da önemlidir. Burada belirtilen zihinsel işlemlerin arasında paylaşılan bazı ortak özellikler bulunmaktadır. Ancak her biri eleştirel düşünmenin ayrı bir yönüne odaklanmaktadır. Bu zihinsel işlemleri söyle sıralayabiliriz:

1. Değişkenlerin ayırt edilmesi ve denetimi.
2. Bilgideki eksiklikleri fark etmek.
3. Açık seçik tanımların gerekliliğini görmek.

4. Sonuca varan gerekçelerin ne denli güçlü olduklarını değerlendirebilmek.
5. Verilerden ve bulgulardan çıkarımlar yapabilmek.
6. Karar verirken akılcı kıstaslar kullanmak.
7. Anlamak için okumak.
8. Problem çözmede planlı yaklaşım.

Özden (2007) eleştirel düşünme sürecini üç şekilde sıralamaktadır.

**1. Değerlendirme Olarak Eleştirel Düşünme:** Bu süreç eldeki verilerin, önceden kabul edilen ölçütler ışığında, duygu ve değerler karıştırılmaksızın mantıksal olarak değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bu süreçte televizyon programları, reklamlar, medya, politik mesajlar ve filmlerin eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesi bireylerin günlük hayatlarında karşılaştıkları önyargı, varsayımları tanımalarına katkı sağlayacaktır.

**2. Problem Çözme Olarak Eleştirel Düşünme:** Bu süreçte bir problem çözme aracı ya da araştırma yöntemi olarak kabul edilen eleştirel düşünme, sonuca ulaşmada kullanılan kriterler, alternatifleri tanıma ve seçme şeklinde tanımlanmaktadır. Burada unutulmaması gereken en önemli şey bir problemin çözümünün çeşitli alternatifler içerebileceğidir.

**3. Entelektüel Gelişme Süreci Olarak Eleştirel Düşünme:** Üniversite düzeyindeki eleştirel düşünme sürecinde öğrencilerin üç alanda gelişimi hedeflenmektedir. Bunlar tartışma yeteneği, bilişsel süreci anlama ve entelektüel gelişmedir.

Kazancı (1989) eleştirel düşünmenin beş önemli süreci olduğu üzerinde durmuş ve bunları şu şekilde ifade etmiştir:

**Denence kurma:** Toplanan verilerden soruna yönelik olanların belirlenmesi ve bilgilerin aralarında ilişki kurmaya çalışılarak açık ve kesin bir biçimde olumlu genellemeler şeklinde formüle edilmesi.

**Denencenin test edilmesi:** Formüle edilen olumlu genellemelerin test edilmesi ve sorunun çözümlenmesine yönelik, zihinde ya da diğer araçlar yardımıyla alternatifler üretme, en uygun seçeneğin belirlenmesi ve uygulamaya konulması.

**Çıkarsama:** Tümünden gelimci akıl yürütme sürecini kullanarak bilinen ya da verilen önermelerden yeni önermeler çıkarılmaya çalışılması.

**Yargı:** Söz konusu probleme çözüm olarak gösterilen ya da bulunan genellemelerin belirlenmesi, çözümlerin birleştirilerek genellemesi ve sonucun doğruluğunun yeniden test edilmesi.

### 2. 1. 2. 1. 5. Eğitimde Eleştirel Düşünce

Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme eğilimi kavramları incelendiğinde bahsedilmesi gereken bir başka konu da eğitim programlarıdır. Bu kavramların eğitim programlarındaki yeri, eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmelerine verilen önemi anlama açısından gereklidir. Günümüzde eğitimin en önemli amacı, değişik koşullara uyum sağlayabilecek, esnek ve açık düşünebilecek bireyler yetiştirmektir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Bu bağlamda eleştirel düşünme becerileri eğitim programlarının dört temel ögesi içinde yer almalıdır. Eğitim programlarının ilk ögesi olan hedefler arasında "eleştirel düşünebilme" hedefi de yer almalıdır. Bu hedefi\kazanımı kazandıracak içerikler düzenlenmeli, eğitim durumları eleştirel düşünme becerilerini temel alan bir yaklaşımla farklı öğrenme yaşantıları önerebilen bir yapıda örgütlenmelidir. Eğitim durumları yapılandırılırken öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencinin bu süreçten, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurma ve bireysel deneyimleri ile bilgilerini ilişkilendirme gibi öğrenme ürünleri ile ayrılması sağlanmalıdır. Çünkü yapılan araştırmalarda eleştirel düşünme becerisine yer verilen derslerden daha fazla verim alındığı görülmüştür. Değerlendirme ise öğrencilerin aktif olarak arkadaşlarını, öğretmenini, dersi, uygulanan eğitim programını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesine imkân vermelidir. Programların düşünme becerilerini, bu becerileri geliştiren uygulamaları ve değerlendirme biçimlerini içermesi gerekmektedir (Selçuk, 2004). Diğer bir deyişle, eğitimde, öğretim hedefleri ve davranışları üç boyutta planlandığından, gelişim alanları da bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor) olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Bu bağlamda bilişsel gelişimin bağımsız; toplumsal ve duygusal gelişimin duyuşsal; devinişsel ve fiziksel gelişimin devinişsel; algısal gelişim duyuşsal ve devinişsel; sezgisel gelişimin ise duyuşsal ve bilişsel alanlar kapsamında ele alınabileceğini ifade edilmektedir (Demirhan, 2006).

Eğitim felsefecilerinin görüşlerine göre ise eleştirel düşünme, öğretim sürecinde kullanılabilecek seçeneklerden biri değil, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü eleştirel düşünme eğitimi olmanın gerekli bir koşuludur (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünme, kuramsal felsefenin yanı sıra, eğitim psikolojisinde ve özellikle de bilişsel kuramda önemli bir yere sahiptir. Bu kuram düşünme sürecine odaklanır. Gestalt Psikolojisi, insanların çevresinden algıladıkları bilgileri düzenleme eğiliminde olduklarını, Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı ise, gelişimin basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru ilerlediğini ve bunun da eleştirel düşünme yapısının güçlü bir parçasını oluşturduğunu ileri sürmektedir. Eleştirel düşünme fikri Aristo dönemine dayanmasına rağmen, Bloom, Dewey ile Gagne ve dig.'nin çalışmalarıyla eğitim alanında da önemini sürdürmüştür (Aybek, 2007).

Piaget'e göre de eğitimin en önemli amacı, geçmişte insanların yaptıklarını sürekli tekrar eden değil, yeni bir şeyler yapabilen, üretebilen insanlar yetiştirmektir. Eğitim kendine sunulan her şeyi kabul etmeyen, sorgulayabilen, eleştirebilen ve üretebilen bireyler yetiştirebilmelidir (Fisher, 1996 'dan aktaran Saçlı, 2008: 26). Eleştirel düşünmenin eğitimde açıklanması için çoğu yazar Bloom'un çalışmasından faydalanmıştır. Bloom, eleştirel düşünmeyle ilgili düşünme becerilerini eğitim amaçlarının aşamalı sınıflamasına dahil etmiştir. Eleştirel düşünme, bilgi, kavrama, uygulama gibi alt-düzy düşünme becerileri yerine, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri ile örtüşmektedir (Dam ve Volman, 2004).

Silverman ve Ennis (2005) 'in Bütünleştirilmiş / Birleştirilmiş Yaklaşımında öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında yalnızca kolaylaştırıcı rol almaları, öğrencilerin ise etkin katılımcılar olarak daha büyük rol almaları savunulmaktadır. Bu görüşün günümüz eğitim sistemindeki yapılandırmacı eğitim ile doğru orantıda olduğunu söyleyebiliriz. Demirel (2005)'e göre bilgiyi temelden kurmaya dayanan bilgi ve öğrenmeyle ilgili bir kuram olan yapılandırmacılık günümüz eğitim programlarının temel felsefesini oluşturmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımda, bireylerin karşılaştıkları durumlar karşısındaki yaşantılarını yorumlayarak, bilgiyi aktif olarak oluşturmaları ve yaşantılarını yorumlarken var olan bilgi ve beklentilerinin de etkili olduğu varsayılır. Bütünlüğe dayalı (bütünsel) bir bakış açısından bakıldığında, öğretme ve öğrenme daha çok sosyal ve tarihsel bağlama dayalı görülür. Griffin ve Placek, hem öğretme ve hem öğrenme yönelimlerine dayanarak öğrencilerin öğretimden nasıl öğrendiklerine ilişkin daha bütünsel bir bakış açısı getirmiştir. Bütünleştirilmiş yaklaşımdaki bir varsayım, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin yalnızca bilişsel olmadığı, motorsal özelliklerin de ilke-temelli etkileşimlerle öğrenme çevresine dahil edilebileceğidir. Öğrencilerin, öğrenmede aktif katılımcılar olarak yer alması, araştırmacıları öğrenme ile öğretmenin birleştirildiği diğer yolları incelemeye sevk etmiştir (Silverman ve Ennis, 2005).

"McBride ve Cleland; Rukavina ve diğ. Öğrencilerin bütünsel olarak gelişimlerine yardımcı olmak ve içeriği daha derinden anlamalarını sağlamak için problem çözme ve eleştirel düşünmeyi bir yapı olarak ortaya çıkarmışlardır. Rink, belli bir öğretim türünü göstermekten ziyade araştırmacıların öğretim sürecinde nelerin yer aldığını anlamaya çalışmaları gerektiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde Chen de kavramsal olarak anlamayı geliştirmek için bir öğretmenin öğrencileri nasıl eleştirel düşünmeye yönlendireceğini açıklamıştır ( Saçlı, 2008)."

Eleştirel düşünme becerilerini kazanmış bir öğrenci ile hiç edinmemiş ya da sınırlı düzeyde edinebilmiş öğrencinin, bilgi içeriği, örgütlenmesi, olaylara, kendisine bakışı ve

değerlendirme biçimleri arasında önemli farklılıklar vardır. Bu durum her eğitim düzeyinde göze çarpacak kadar kendini göstermektedir. Bu sonuçlar öğrencilerin aldıkları eğitimin onların gerek okul yaşamında gerekse sosyal yaşamda ne kadar yeterli, mutlu, üretken ve iyi düşünüp doğru karar verebilen bireyler olarak hazırlandıkları hakkında bir ipucu vermektedir. Eğitim, çocuklar için felsefe ve özgür toplumun doğasını birleştirecek, uzmanlar tarafından dikkatlice tasarılacak programlar aracılığıyla ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak eleştirel düşünme becerilerini gerçekleştirme amacını taşımalıdır (Akınoğlu ve diğ., 2002).

Günümüz yüzyılında, öğrencilerin okulda ve günlük yaşamlarında iyi birer eleştirel düşünen birey olmalarını sağlayacak olan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gerektiği söylenebilir. Hem tecrübeli öğretmenlerin hem de yeni başlayanların eleştirel düşünmeyi öğrenmek ve öğretmek için çaba sarf etmeleri gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin istekli olması açısından ele alındığında Perkins ve diğ.'nin yetenek/duyarlılık ve istek/eğilim olarak belirttikleri üç özellik kuramı tekrar hatırlanabilir ve bunun yanı sıra eleştirel düşünme durumlarına açıklayıcı bir yapı oluşturması için ayrıca yedi farklı düşünme durumu ifade edilebilir. Bunlar:

1. Geniş ve maceracı olmak,
2. Zihinsel meraklılığı sürdürmek,
3. Açıklamak ve anlamaya çalışmak,
4. Stratejik ve planlı olmak,
5. Zihinsel olarak dikkatli olmak,
6. Nedenleri aramak ve değerlendirmek,
7. Biliş ötesiliğe, üst bilişe (metacognitive) sahip olmaktır (Saçlı, 2008: 41-42).

Ayrıca düşünme becerileri eğitimin tüm kademelerindeki öğrencilere zekâ ve yetenekleri doğrultusunda kazandırılacak becerilerdir. Öğrenciye bilgiyi yüklemek yerine onlara bilgiyi kullanmasını ve üretmesini amaçlayan eğitim programlarının geliştirilmesi, değerlendirme, planlama, öncelik sırasına koyma gibi becerileri kazandıracak konuların müfredatta yer alması, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecektir (Berber ve diğ., 2002).

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretimiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde bu konuda farklı yaklaşımların varlığı göze çarpmaktadır. Örneğin, Brandt (1985) düşünme becerileri eğitiminin "düşünme öğretimi", "düşünmeyi öğretme" ve "düşünmeyle ilgili öğretim" olmak üzere üç temel ögesinin bulunduğunu belirtmektedir. Brandt'ın sözünü ettiği bu üç temel öğeden düşünme öğretimi, öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri düşünmeye yöneltecek öğrenme-öğretme ortamları hazırlamaları anlamına gelmektedir. Düşünmeyi öğretmede düşünme becerilerinin bir konu alanıyla ilişkilendirilerek öğretilmesi daha etkilidir.

Düşünmeyle ilgili öğretimin üç bileşeni vardır. Bunlar: bilişsel süreçlerin öğretilmesi, düşünmenin bilincinde olma, epistemik biliş (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 197-198).

Uysal (1998) eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesiyle ilgili olarak yapılması gerekenlerden bahsederken şu cümleleri kurmuştur; öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri, düşüncelerini paylaşabilecekleri ve değerlendirebilecek öğrenme ortamlarının oluşturulması. Öğrencilerin kendi düşüncelerini değerlendirmelerine ve başkalarının bakış açılarını anlamalarına olanak sağlayan etkinliklerin düzenlenmesi. Öğrencilerin düşüncelerinin izlenmesi ve öğrencilerin nitelikli soru sormaya teşvik edilmesi.

Kökdemir (2003), eleştirel düşünme öğretimi için iki yol olduğunu belirtmektedir:

**Genel Yaklaşım Öğretisi:** Eleştirel düşünme egzersizleri tek bir derse ya da konuya bağlı olmamalıdır. Matematik, fizik, kimya, biyoloji, psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve daha pek çok ders eleştirel düşünme uygulamalarının yapılması için uygun platform sağlar.

**Eleştirel Düşünme Dersi:** Genel yaklaşım öğretisinin uygulamadaki zorlukları çok açıktır. Bu yüzden ikinci bir alternatif olarak eleştirel/yaratıcı düşünme dersinin öğrencilerle birlikte yürütülmesi faydalı olabilir. İdeal olarak bu tür ders ya da derslerin ilköğretimden itibaren eğitim programında yer alması gerekir.

Bunun yanında Vural ve Kutlu (2004) dört temel yaklaşımdan söz etmektedir:

**Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı:** Glaser (1984) ve McPeck (1981)'in de savundukları bu yaklaşım, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile birlikte eleştirel düşünmenin de öğretilmesini öngörmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünmenin ilkeleri ve kuralları açık bir şekilde, içerik birimine paralel olarak öğrencilere verilmektedir.

**Konuya Entegre Etme Yaklaşımı:** Bu yaklaşım birinci yaklaşıma benzemekle birlikte, içerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir. Ancak bu kurallar ve ilkeler açık bir şekilde verilmemektedir.

**Genel Yaklaşım:** Konu tabanlı öğretimden tamamen farklı biçimde yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri okulda verilen ders içerikleri dışında bir içerik temel alınarak geliştirilen beceri temelli program niteliğindedir. Kruse ve Prensesisen (1987) ve Sternberg ve Bhana (1986) bu yaklaşımın savunucularıdır.

**Karma Yaklaşım:** Ennis (1989) ve Perkins ve Solomon (1989)'un da benimsedikleri bu yaklaşım hem konu tabanlı yaklaşım hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını öngörmektedir.

### 2. 1. 2. 1. 6. Yüksek Öğretimde Eleştirel Düşünme

Türk Eğitim Sistemi ve uygulamalarına ilişkin öneriler Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaç ve ilkeler doğrultusunda ve Avrupa Birliği'ne hazırlık çalışmalarını da içine alan çağdaş gelişmeler ışığında, eğitim sistemimizde yeniden düzenleme, geliştirme ve iyileştirme hedeflerine yönelik Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'ne eleştirel düşünme ile ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur ve sunulmasına karar verilmiştir. Bu iyileştirme şu şekildedir:

“Tüm eğitim uygulamalarımızda; “Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, demokrat ve laik, ulusal ve uluslararası değerleri benimsemiş, eleştirel düşünme gücü gelişmiş öğrenciler yetiştirmeyi hedefleyen “Ulusal Eğitim Politikaları” uygulamalarına önem verilmelidir. Bu çerçevede, tüm eğitim kademelerinde yürütülen eğitim programlarının içeriği çağdaş ve bilimsel olmalı; laik ve demokratik bir toplumun temelini oluşturan sorumluluk bilincine sahip ve eleştirel düşünme gücü gelişmiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir” (MEB, 2004).

Eleştirel düşünme, yükseköğretim için gerekli ve onu tamamlayıcı bir unsurdur. Yükseköğretimde eleştirel düşünme, bizim onu nasıl öğreteceğimiz ve yetiştirdiğimiz öğrencilerin nasıl eleştirel düşünen bireyler olmasını istediğimizi ifade eder. Bu nedenle eleştirel düşünmenin, üniversitelerin tüm alanlarını ilgilendirdiği söylenebilir. Eleştirel düşünme, öğretme ve öğrenmenin kavranmasında oldukça önemlidir (Johns, 2004'ten aktaran Saçlı, 2008: 31). Macalister'e göre, yükseköğretimde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi önemli bir yere sahiptir. Birçok üniversite ve kolej, eleştirel düşünmeyi mesleki gelişimin önemli bir parçası olarak görür. Üniversite elemanları ve rehber öğretmenler de bu konuda yetiştirilmelidir çünkü bu becerilerin kendi başına geliştirilemediği düşünülür. Aday öğretmenlerin nitelikli öğretmen olmaları zaman alacaktır bu nedenle de özel geribildirimlerin alınması gerekmektedir. Geleceğin öğretmenleri uygun hedefler ve amaçlar belirleyebilmeli, değerlendirme tekniklerini kullanabilmeli, izleme, eleştirme, etkili olan ve olmayan stratejileri değiştirme becerisi gösterebilmelidir. Aday öğretmenlerin öğretim bağlamında eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi için desteklenmesi gerekmektedir (Ocansey, 1992).

Literatür incelendiğinde eleştirel düşünmenin daha çok bilişsel süreçlerde incelendiği dikkat çekmiştir. Hâlbuki beden eğitimi ve spor alanında da eleştirel düşünmenin önemli bir yeri olduğu ve psikomotor (devinişsel) gelişim alanındaki etkilerinin de tanımlanması gerekmektedir. Demirhan (2006)'a göre eğitimdeki aşamalı sınıflamaların kesin hatlarla birbirinden ayrılması oldukça güçtür. Çünkü futbol kurallarını anımsama ve anlama, futbol oyununda ortaya çıkan problemi çözme, bir voleybol oyununu analiz etme, yeni bir dans stili yaratma, herhangi bir fiziksel etkinliği verilen ölçütlere göre değerlendirip gerekçeler

sunma gibi zihinsel etkinliklerin ağırlıkta olduğu hedef ve davranışlar bilişsel alan sınıflamasında yer almaktadır. Ayrıca McBride ve arkadaşları (2002), beden eğitimi alanında eleştirel düşünmeyi, meydan okuma, hareket ve hareket görevleri ile ilgili mantıklı ve savunulabilir kararlar almada kullanılan yansıtıcı düşünme olarak tanımlamaktadırlar. Eleştirel düşünmenin psikomotor alana uyarlanması geniş bir bakış açısını sağlamıştır bu sebepten beden eğitimi alanındaki eğitimciler beceri kazanımını geliştirmek için yalnızca psikomotor alana değil, aynı zamanda hareketin arkasındaki düşünme sürecini de dikkate alarak bilişsel alana da odaklanmalıdırlar.

Tishman ve arkadaşları öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için beden eğitimindeki özel fırsatlar öne sürmüştür. Eleştirel düşünmenin dört geniş boyutunun spor ve beden eğitimi alanlarında kullanılmasını şu şekilde ele almıştır, geniş ve maceracı düşünme, nedensel ve değerlendirici akıl yürütme (düşünme), planlama ve stratejik düşünme, üst biliş-yürütücü biliş (metacognition) (Saçlı, 2008: 34-38).

### **2. 1. 3. Empatik Eğilim**

#### **2. 1. 3. 1. Empatinin Tarihi ve Tanımı**

Empati kavramının tarihsel gelişiminde rol oynayan en önemli kişi Tpeodor Lipps'dir. "Einfühlung" terimini tanımlayan kişi olmuştur. Bu kelime Almanca'da, kendini içinde hissetmek, kendine mal etmek anlamında kullanılmaktadır. Aynı zamanda bu terim bir insanın kendisini karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi kendi içine alarak anlaması süreci olarak ifade etmektedir. 1903 yılında yayımlanan bir makalesinde Lipps; bir insan için üç tür bilgi olduğundan söz etmiştir. Bunlar nesnelere ilişkin, kişinin kendisine ilişkin ve diğer insanlara ilişkin bilgilerdir. Üçüncü tür bilgiye ulaşmanın yolunun einfühlung'dan geçmektedir. Bir insan karşısındaki insana kendisini yansıtarak, iç taklit yoluyla onunla paralellik kurarak, onu anlamaya çalışması olarak ifade etmektedir (Wispe,1986; Barret-Lennard,1981). Empati kelimesinin diğer bir kökeni ise Eski Yunanca'daki "Empathia" kelimesidir. İlk kez psikolog Edward Titchener, 1909 yıllarında " einfühlung" terimini İngilizce'ye "empathy" olarak uyarlamıştır. Titchener terimi uyarladığında, birinin davranışlarını bir diğeri ile karşılaştırarak anlamaya çalışılmakla, o kişinin bilincinin anlaşılamayacağına inanmaktadır. Hatta bunu ancak içsel bir süreçte, derin duyumsal taklitle yani zihinsel kaslarıyla gerçekleştirebileceğini vurgulamıştır. Titchener sonraki süreçte iki farklı empati kavramından söz etmektedir. Birincisi başkasının duygusunu bilme, ikincisi ise bir çeşit sosyal, zihinsel bağlanma olarak ifade edilmektedir (Wispe, 1986). İvey, empatiyi farklı bir bakış açısıyla ele almıştır. O'na göre, her insan belli bir kültür içinde yaşar ve kültürden arınmış insan olamaz. Bu nedenle



karşısındaki kişi ile empati kurmak yeterli değildir. Karşısındaki kişinin içinde yaşadığı kültürü anlamak da empati kurmak için gerekli olduğunu söylemiştir (Dökmen, 1988). Warren ise empatiyi bir kişinin kendini bir başka insanın veya grubun durumunda duyumsaması, onlarla özdeşleşme sağlaması olarak tanımlarken; bir başka tanım olan karşısındaki kişinin zihinsel durumunu doğrudan doğruya kavrama ifadesini ise Murphy kullanmıştır (Ünal,1972) . Günümüzde empati denilince akla Carl Rogers ve onun bu konuyla ilgili çalışmaları gelir. Psikoterapi alanında empatik iletişim kurma becerisiyle ünlü olan Rogers empati ile özdeşleşmiştir. O'na göre empati; “bireyin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyup onun duygu, düşünce algı ve hissettiklerinin doğru olarak anlaması ve bu durumu ona iletmesi sürecidir” (Akkoyun, 1982; Dökmen, 2003; Gülseren, 2001)

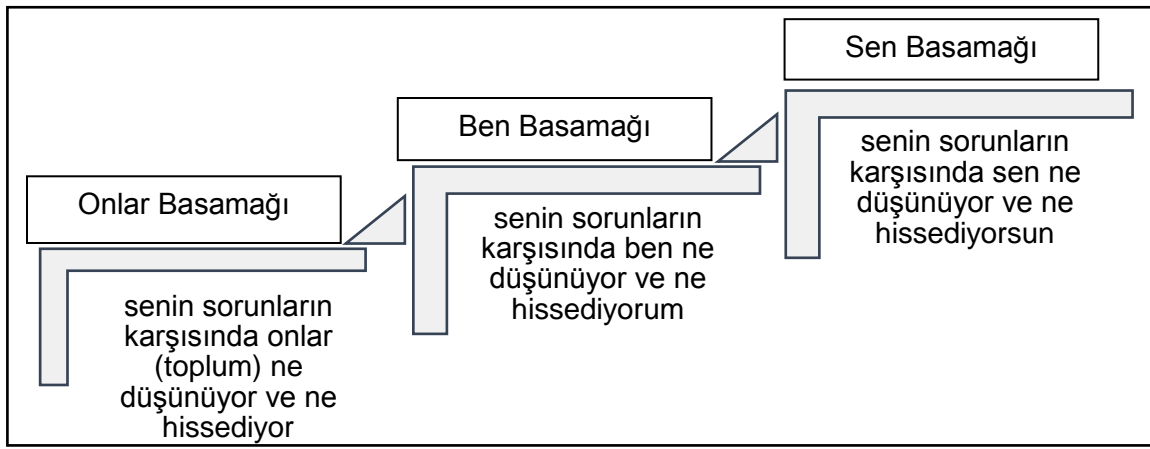
Dökmen (2003)'e göre Rogers'ın tanımı üç temel öğeden oluşmaktadır. Bu öğeleri şu şekilde sıralamıştır.

1. Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı ve olaylara onun bakış açısıyla bakabilmelidir. Yani empati kuracak kişinin karşısındaki kişinin fenomenolojik alanına girmesi gerekmektedir. Bu da dünyaya onun bakış açısıyla bakmayı olayları onun gibi algılamayı gerektirir. Karşımızdaki kişinin rolüne girerek empati kurduğumuzda, o kişinin rolünde kısa bir süre kalmalı, daha sonra bu rolden çıkıp kendi yerimize geçebilmeliyiz. Aksi durumda empati kurmuş sayılmayız.
2. Empati kurmuş sayılmak için, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gereklidir. Karşımızdakinin yalnızca duygularını ya da sadece düşüncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Bunlar empatinin iki bileşenidir; bilişsel ve duyuşsal. Karşımızdakinin yerine geçerek onun ne düşündüğünü anlamak bilişsel niteliklidir (bilişsel rol alma/bilişsel perspektif alma), karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmek ise duygusal niteliklidir (duygusal rol alma/ duygusal perspektif alma). Ve bilişsel rol alma duyuşsal rol almanın bir ön şartı sayılabilir.
3. Empatinin son ögesi ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşısındaki kişiye iletilmesi davranışdır. Karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini tam anlamaya çalışsak bile, eğer anladığımızı ona ifade edemezsek empati kurmuş sayılamayız.

Ford (1979), empatiyi “benmerkezcilikten uzak davranış” olarak tanımlamaktadır. Ona göre üç tür benmerkezcilik vardır. Görsel/uzaysal benmerkezcilik, bilişsel benmerkezcilik, duyuşsal benmerkezcilik. Söz edilen benmerkezcilik türlerine sahip kişiler, nesnelere ve başkalarına ilişkin gerçekleri fark etmede, diğer insanların rolüne girmede güçlük çekerler. Böyle olunca da sağlıklı empati kurmuş olmazlar. Bunun yanında Kurdek

ve Rodgon (1975)'da üç tür perspektif almadan bahsetmişlerdir. Bunlar, algısal perspektif alma (diğer kişinin bakış açısını fark etme), bilişsel perspektif alma (diğer kişinin ne düşündüğünü fark etme), duygusal perspektif alma (diğer kişinin yaşatmakta olduğu duyguların neler olduğunu fark etme) şeklindedir. Kurdek ve Rodgon'a (1975) göre, algısal, bilişsel ve duygusal açıdan karşılardaki insanın perspektifini alamayanlar, ben merkezci davrandıklarından empati kuramazlar (Dökmen, 2003: 30-34)

### 2. 1. 3. 2. Empati Basamakları



Şekil 1. Aşamalı empati sınıflaması (Dökmen, 1988)

Dökmen 1988 yılında aşamalı empati sınıflaması oluşturmuştur. Buna göre üç adet empati basamağı vardır. “onlar basamağı, ben basamağı ve sen basamağı”. Bu basamaklarında kendi içerisinde “düşünce” ve “duygu” olmak üzere iki alt basamağı vardır.

1. **Onlar Basamağı:** Bu basamakta tepki veren kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmediği; sorun sahibi kişinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmediği hatta bu soruna ilişkin kendi duygu ve düşüncelerinden de söz etmediği anlaşılır. Sorunu dinleyen kişinin yapmış olduğu geri bildirim ortamda olmayan üçüncü şahıslar adına yani toplum adına olduğu söylenir. Dinleyen kişi atasözleriyle, genellemeler yaparak cevap verir. Örneğin, “parasını israf ettiği için yakınan birisine ayağını yorganına göre uzat denilmesi”.
2. **Ben Basamağı:** Bu basamakta empatik tepki veren kişide ben-merkezci bir hal vardır. Sorununu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilim göstermek yerine, sorunun sahibini eleştiren ona akıl veren bazen de kişiyi kendi sorunlarıyla baş başa bırakan kendinden söz eden bir tavır vardır. Örneğin: “üzüldüm, aynı dert bende de var deyip sorun sahibini sorunuyla yüz üstü

bırakmak, kendi sorunlarını anlatmak". Ben basamağındaki kişiler karşısındaki kişileri bir bakıma rahatlatılabılır. Ben basamağındaki tepkiler, onlar basamağına göre daha kaliteli empatik tepkilerdir. Fakat ben basamağındaki kişiler, bilişsel ve duygusal açıdan karşısındaki kişinin rolüne giremediklerinden yeterli düzeyde empati kuramamış olurlar.

- 3. Sen Basamağı:** Bu basamakta diğer 2 basamağın aksine, empatik tepki veren kişi, kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girer ve olaylara onun bakış açısıyla bakmaya başlar. Buda demek oluyor ki ne toplumun ne de kendisinin düşüncelerini dile getirmez. Doğrudan karşısındaki kişinin ne düşündüğüne odaklanır ve ne hissettiğini anlamaya çalışır.

Dökmen (1988) sıralamış olduğu üç temel empati basamağını, on altı basamağa ayırmıştır. Bunlar:

1. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder.
2. Eleştiri, dinleyen kişi, sorununu anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir.
3. Akıl verme, karşısındakine akıl verir, ona ne yapması gerektiğinde söyler.
4. Teşhis, kendisine anlatılan duruma teşhis koyar "sen bunu kendine fazla dert ediyorsun" gibi.
5. Bende de var, sorunun benzerinin kendisinde de olduğunu söyler ve anlatmaya başlar.
6. Benim duygularım, dinlediği durumu sözle ya da davranışla ifade eder "üzüldüm, sevindim" gibi.
7. Destekleme, karşısındaki kişiyi anlayıp desteklediğini söyler.
8. Soruna eğilme, kendisine anlatılan sorunu irdeler, eğilim gösterir, konuyla ilgili sorular sorar.
9. Tekrarlama, dinlediği konuyu kaynağına yansıtmış olur, yineler.
10. Derin duyguları anlama, empatik eğilimin en iyi olduğu basamaktır. Kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak, onun açıkça ifade ettiği ya da etmediği tüm duygularını ve düşüncelerini fark eder ve bu durumu karşısındakine ifade eder.

### **2. 1. 3. 3. Empatinin Bileşenleri**

Goldstein ve Michaels (1985)'in empatinin bileşenlerini bilişsel (cognitive) bileşeni, duygusal (affective) bileşeni, bildirişimsel (communicative) bileşeni, algısal (perceptive) bileşeni şeklinde ifade etmişlerdir (Akçalı, 1991).

**Empatinin Bilişsel Bileşeni:** Bu bileşende başkalarının düşüncelerini, niyetlerini, ihtiyaçlarını, duygularını ve benzerlerini anlamaktan oluşan bir süreç söz konusudur.

Mean"ın etkisiyle empatik kapsam veya sürecin bilişsel yönüne ağırlık verilerek tanımlanmıştır. Bilişsel bileşen tanımlanırken önemli bir nokta ben-merkezciliktir. Empatinin bilişsel bileşeninin diğer önemli yönü ise bakış açısı ya da rol almadır (Akçalı, 1991; Öner, 2001).

**Empatinin Duygusal Bileşeni:** Binbaşıoğlu (1995) duygu terimini, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucunda genel olarak "hoşlanma" ya da "acı duyma" biçiminde ortaya çıkan tepkiler olarak ifade etmiştir. Bu tanım doğrultusunda; duygusal bileşen sürecine bakıldığında kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak o kişinin iç dünyasını, düşüncelerini algılaması, böylece aralarındaki paylaşımın ortaya çıkması şeklindedir diyebiliriz. Empatinin duygusal bileşeninin ölçülmesinde, kendini anlatma ölçekleri, kâğıt kalem ölçekleri, deri iletkenliği veya kalp atışlarının ele alındığı fizyolojik ölçümler ile jest ve mimikler kullanılır (Akçalı, 1991; Öner, 2001; Duru, 2004).

**Empatinin Bildiriş İmsel Bileşeni:** Empatinin bildiriş imsel bileşeni, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleri sürecindeki yaşantıların karşılıkine iletilmesidir. Empati, bir başka kişinin algılamalarını ve duygularını kavrama ve anlama, bu anlayışı doğru olarak iletme yeteneğidir (Akçalı, 1991; Öner, 2001).

**Empatinin Algısal Bileşeni:** Empatinin algısal bileşeni, bireyin bir başkasının duyguları ile ilgili deneyiminde ilk basamak olarak bilinir. Empati kuran kişi ilk önce, diğerlerinin ifade ettiği hareketlere, jest ve mimiklere, yüze, ses tonuna ve içeriğe ilişkin tüm bilgileri algılamalı, sonra da bunlar üzerinde empatinin duygusal ve bilişsel süreçlerini yaşamalı ve bu bildirişim aşamasına geçmelidir (Akçalı, 1991; Öner, 2001). Literatürde empatinin bilişsel bileşenini ya da duygusal bileşenini ölçen pek çok empati ölçeği bulunduğu, yapılan çalışmaların bu iki bileşeni ölçen ölçekler arasında düşük olmakla beraber anlamlı bir ilişki olduğunu gösterdiği belirtilmektedir (Dökmen, 1988a).

#### 2. 1. 3. 4. Empatinin Ölçülmesi

Dökmen (1988a), empati ölçeklerini dört ana başlıkta toplamıştır. Bunlar;

**Kişiler Arası Kaygı Ölçen Empati Ölçekleri:** Bu grupta Rogers'tan daha önceki empati anlayışı ön plandadır. O zamanlar empati, bireylerin birbirlerinin kişilik özelliklerini tahmin etme yeteneği olarak ifade edildiğinden, empatinin ölçülmesinin de bireylerin birbirlerini nasıl algıladıklarının ölçülmesi olarak ifade edildiği söylenir.

**Empati Kurma Becerisini Kişiliğin Bir Boyutu Olarak Ele Alan Ölçekler:** Bu gruptaki ölçekler, empatik duyarlılığı olan, günlük yaşantılarında empati eğilimleri olan kişilerin kişilik özelliklerine göre şekillenmiştir. Daha çok duygusal empatiyi ölçen ölçeklerdendir. Yani bir anlamda kişilik ölçeği özelliği taşımaktadır.

**Bir Başkasının Rolünü Alma, Onu Doğru Anlama Becerisini Ölçen Ölçekler:** Bu tip ölçeklerde bilişsel nitelikli ölçümlerden söz edebiliriz. Bu ölçekle amaç, bireyin kendisine söylenen sözleri ne ölçüde doğru anladığını ortaya çıkarmaktır. Bireyler, karşısındaki bir başkasına, onun göremediği bir şekli betimler, o birey de şeklin ne olduğunu anlamaya ya da kendisine söylenenleri aynen tekrarlamaya çalışır (Dökmen, 2003).

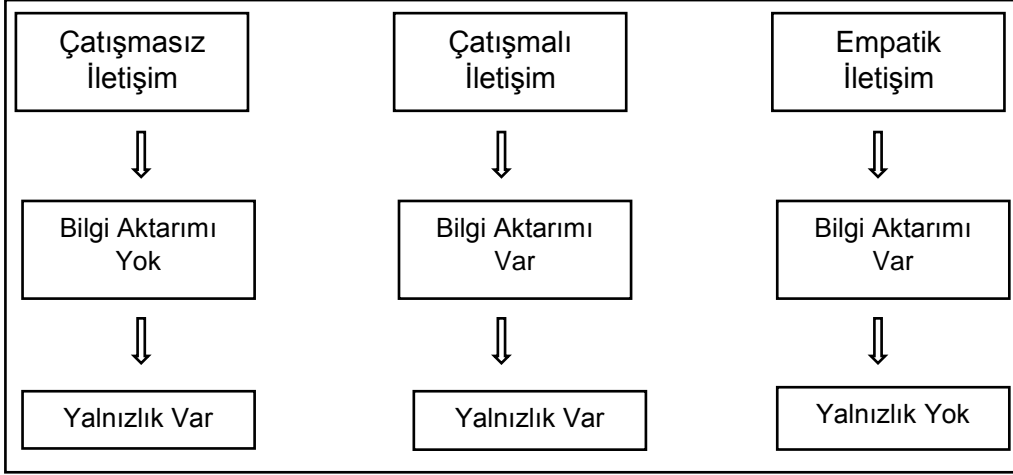
**Belli Uyarıcılar Karsısındaki Empatik Tepkilerin Ölçüldüğü Ölçekler:** Bu gruptaki ölçekleri dört alt guruba ayırmak mümkündür.

1. Bir terapist bir danışanla empati kurmaya çalışmışsa, danışandan ya da etkileşimi gözlemiş bir gözlemciden, terapistin ne ölçüde başarılı olduğunu bir ölçek üzerine belirtmesi istenir.
2. Duygusal yüz ifadelerini teşhis etme becerisi, genel empatik becerinin bir bölümü kabul edilerek empatik becerisi ölçülecek kişilere çeşitli duygusal yüz ifadeleri taşıyan fotoğraflarla, slaytlar gösterilir ve onlardan bu ifadelerin ne olduğunun teşhis edilmesi istenir.
3. Deneklere çeşitli duyguların sergilendiği kişilerarası ilişkiler filmde ya da videoda gösterilerek izledikleri kişilerle empati kurmaları, onların taşıdıkları duyguları tahminde bulunmaları istenir.
4. Empatik becerisi ölçülecek deneklere küçük olaylar anlatılarak bu olaylardaki kişilerin hangi duyguları sergiledikleri sorulur (Dökmen, 1988a).

### 2. 1. 3. 5. Empatinin İletişimdeki Yeri

Gerek iş hayatında, gerek özel hayatımızda, hatta kendimizle olan ilişkimizde mutluluk büyük ölçüde iyi ilişkiler kurabilmekten geçer. Herkes çok iyi iletişim kuramayabilir ama en azından çevresiyle ilişkilerinde bazı bilgileri öğrenerek iletişim çatışmaları yaşamadan hayatını kaliteli bir şekilde sürdürebilir (Saygın, 2005). Bu da etkili empati becerisi kurabilmekle doğru orantılıdır. Dökmen (1997) 'e göre empatinin ne olduğunu anlamamız için onu kullanan ve ihtiyaç duyan insanın, yaşamdaki temel amaçlarının ne olduğuna bakılmalıdır bu da felsefi bir boyutla yaklaşmayı beraberinde getirir ve dört önerme şeklindedir;

1. İnsan yaşamını sürdürmek ister.
2. Yaşamı sürdürmek için iki şeye ihtiyaç vardır "bilgi edinmek" ve "yalnız kalmamak".
3. Bilgi edinme ve yalnız kalmama isteği kişiler arası iletişimin niteliğini belirler.
4. Üç tür iletişim vardır bunlar; çatışmalı iletişim, çatışmasız iletişim ve empatik iletişimdir.



Şekil 2. Çatışmalı, çatışmasız ve empatik iletişimde bilgi aktarımı ve yalnızlık.

Görüldüğü gibi çatışmalı iletişim kurmaya çalışılan taraflar hem yeterli bilgi edinmezler, hem de yalnız kalırlar. Çatışmasız iletişimde taraflar birbirlerine yeterli bilgi aktarabilirler, ancak yine de yalnızdırlar. Empatik iletişim de ise hem yeterli bilgi aktarımı olur, hem de taraflar yalnız kalmazlar (Dökmen, 1997).

### 2. 1. 3. 6. Empati Eğitimi

Günümüz toplumunda iletişim, yaşamının getirdiği bir zorunluluk olduğundan dolayı, sorunsuz bir iletişim için empatik yaklaşım önemlidir. Empati geliştirilebilir bir kavram olduğundan empati eğitimi de özellikle gönüllülük, anlayış gerektiren belirli meslek grupları için ayrı bir öneme sahiptir. Örneğin; hekimlere, hekim adaylarına, satış elemanlarına, ticaretle uğraşanlara, hemşirelere, öğretmenlere, sosyal çalışmacılara, psikiyatriklere, psikologlara, danışmanlara empatik eğilimin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir (Dökmen, 2003). Payne ve arkadaşları (1972), Dalton ve arkadaşları (1973), Cooker ve arkadaşları (1976)'na göre empatik iletişim becerisini geliştirmede kullanılan teknikler dört grupta toplanabilir. Bunlardan ilki Didaktik Eğitim Tekniği, bir uzman tarafından kişilere terapötik iletişim ve empati konusunda kuramsal bilgiler verilir. ikincisi Yaşantısal Eğitim Tekniği, kişilere bir başkasının gerçekleştirdiği iletişim, banttan, videodan veya gözlem odasından izletilerek geribildirim verilir. Üçüncüsü ise Rol Oynama Tekniği, kişi duruma göre kendisi olarak ya da karşısındaki kişinin rolüne girerek iletişim kurar. Son olarak Modelden Öğrenme Tekniği, kişi, uzmanların danışmanlarla gerçekleştirdiği danışma oturumlarını gözlem odasından, banttan ya da videodan izleyerek öğrenir. Burada, uzman model olarak alınır (Dökmen, 1988b).

Dökmen (1988)'e göre iletişim becerisini özellikle de empatik duyarlılığı artırmada rol oynama tekniği, psikodrama içinde çok sıklıkla kullanılmakta, etkili olmaktadır. Rol oynama tekniğinde kişi, karşısındaki kişinin rolüne girerek, olaylara onun bakış açısından bakmaya ve onun hissettiklerini hissetmeye çalışmaktadır. Empatinin tanımlarında geçen karşımızdaki kişinin bakış açısından bakma “rolünü alma” durumu olduğundan, empati eğitiminde rol oynama tekniğinin etkili bir yaklaşım olduğunu söyleyebiliriz. Bu dört çeşit empati eğitimi tekniğinden hangisinin daha etkili olduğu konusunda yapılmış çalışmada, yaşantısal deneyimi kazandırma tekniğinin tek başına etkili olmadığı, bilgi verme ve modelden öğrenme teknikleri birlikte kullanıldığında etkili modelden öğrenme teknikleri kullanılmasının empati becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür (Uygun, 2006). Bu bağlamda literatüre bakıldığında empatik becerinin eğitim ile geliştirildiğini gösteren sonuçlar vardır. Dökmen (1988a) bu sonuçları dört ana başlıkta incelemiştir. Bunlar;

- 1. Modern Öğrenme Tekniği:** Bu teknikte bir uzman model alınır, uzman kişinin diğer kişiyle gerçekleştirdiği iletişime doğrudan ve ya videodan gözleyerek empati kurmayı öğrenir. Yani birey uzmanı model almaktadır.
- 2. Didaktik Eğitim Tekniği:** Bu teknikte bireylere uzman aracılığıyla terapötik iletişim ve empati konusunda kuramsal bilgiler verilir.
- 3. Yaşantısal Eğitim Tekniği:** Bireylerin başkalarıyla sürdürdüğü iletişim, banttan, videodan veya gözlem odasında eğitimi veren uzman aracılığıyla izlenerek geri bildirim verilir.
- 4. Rol Oynama Tekniği:** Birey o anki duruma göre kendisi olarak zaman zamanda karşısındaki kişinin rolüne girerek iletişime geçer ve empatik becerisini arttırmaya çalışır. Rol oynama tekniği psikodramada kullanılır ve empatik duyarlılığı arttırmada çok etkilidir. Çünkü birey karşısındaki kişinin rolüne girer ve olaya onun bakış açısından bakmaya ve hissettiklerini hissetmeye çalışır.

### 2. 1. 3. 7. Eğitimde Empatik Eğilim

Eğitimciler ve psikologlar yapmış oldukları çalışmalarında, tehdit ya da dayak gibi fiziksel cezalara maruz kalmış çocuklarda; baba tarafından anneye her türlü şiddetin uygulandığı aile ortamlarında yetişmiş çocuklarda; duygusal açıdan gereksinim duydukları anda anne babalarından yeterli karşılık görememiş çocuklarda; davranışları aile tarafından para ya da hediye gibi rüşvetle ödüllendirilmiş çocuklarda empati duygusunun yeterince gelişemediğini belirlemişlerdir. Bu tip ortamlarda yetişmiş çocuklarda empati duygusunun okul düzeyinde de geliştirilmesinde öğretmenlerinin desteğine fazla ihtiyaç duyarlar (Koluman, 2013). Ayrıca empati becerisi gelişmiş insanlar toplum içinde, yaşadıkları çevrede diğer insanların duygu ve düşüncelerini kolaylıkla anlayabilir ve

onların rollerine girebilirler. Eğitimin genel amaçları içerisinde toplumsallaşma, topluma duyarlılık ve sosyal sorumluluk gibi davranış ve duyguları kazandırmak olduğu düşünüldüğünde, empatinin eğitimin her noktasında olması gerektiğini söylemek mümkündür. Eğitimin kilit ismi öğretmenlerin bu konuda etkili kişiler olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin empatinin olmazsa olmazı saygı ve koşulsuz kabul anlayışına sahip olması gerekmektedir. Öğrencisine saygıyla yaklaşan ve onu anlayan öğretmen öğrencisine de empati becerisini kazandırma konusunda yardımcı olacaktır. Empati eğiliminin hakim olduğu sınıflarda, öğrenciler gelişmelere daha açık, daha sosyal ve yaratıcı olacaklardır (Demircioğlu, 2002).

### 2. 1. 3. 8. Beden Eğitimi Öğretmeni ve Empatik Eğilim

Günümüz spor ortamında iletişim kurabilmek çok önemlidir, gerek antrenörler gerek öğretmenlerin iletişim kuramadığı yerde başarının zor olacağı söylenebilir. İyi bir iletişim içinde empatinin ön şart olduğunu düşünebiliriz. Bunun için de spor ortamında;

**Aktif Dinleme:** En çok kullanılan ve çok önemli bir iletişim yeteneğidir. Bizlerin, kavramak, tenkit etmek, değerlendirmek, duyguları paylaşmak ve kendi fikrimizi kazanmak için dinlediğimiz söylenir. Gerçek dinleme ise karşımızdaki kişinin hissettiği hale girerek dinlemedir. Günümüzde ise hissetmekten çok sadece dinlemek için dinleme söz konusudur.

**Yansıtıcı Dinleme:** Bu dinleme şeklinde senin dinlediğin ve anladığın sporcun, antrenörün, öğrencin veya öğretmenin ile birlikte çalıştığın kişiyi göstermenin en iyi olduğu metottur. Yansıtıcı dinleme fiziksel yetenek eğitimlerimde eğitimin sanki bir geri bildirim videosu gibi sözel iletişim olduğu söylenmiştir.

**Soru Sormak:** Sporcunuzu konuşmaya devam ettirmek için cesaretlendirici sorular sormak gerekir. Örneğin bir atlet için; engeli geçtiğinde ne düşünüyorsun? Geçemediğinde ne olabildiği hakkında fikrin var mı? bu şekilde hem onu rahatlama seviyesine getirebilir siz de onun ne hissettiği hakkında empati kurmuş olabilirsiniz.

**Açıklamak:** Bu basamak karşımızdaki kişinin ne hissettiğini daha da saydamlaştırır. Bir öğretmen öğrencisine “senin ne söylediğini hissediyorum” “tamamen anladığımdan emin değilim fakat antrenörüne seni oyundan çıkardığı için ona sinirli olduğunu söyler gibisin, öyle değil mi?” gibi sorular ben de seninle aynı fikirdeyim anlamına gelmez fakat empati eğiliminde olduğunu gösterir.

**Cesaret Verme:** Bu durumda beden eğitimi öğretmeni sporcularından gelen mesajların devam etmesi için onlara sözsüz yöntemlerle teşvik edebilir. Bunlar; baş sallama, jest ve mimik hareketleri, el hareketleriyle konuşmak, ya da sporcularının kullandığı anahtar kelimeleri kullanmak gibi.



**Yorumlamak:** Karşıdan gelen mesajı ve hisleri anlayıp anlamadığını kontrol etmektir. Yorumlamak paylaşan kişinin konuşmasına devam etmesi için cesaret ve güven verir. Kendisini daha da açması için fikir verir.

**Yansıtma:** Bu basamakta öğretmen ne hissettiğini kişiye bildirir. “ sen bu oyunda kötüydün çünkü..., bu seviyede oynaman için senin yeteneğine güveniyorum fakat endişelerimde yok değil” gibi.

**Anlamak:** Sempatini değil empatiyi açıklayan bir durumdur örneğin futbol antrenmanında sakatlanan bir öğrencisine öğretmenin “archroscopic diz muayenende tedavi görüyorken, takım arkadaşlarının pratik yapmalarını izlemek ve oturmak senin için zor olmalı” demesi.

**Özetlemek:** Söylenilenlerden ana düşünceleri ve hisleri çıkarmak anlamına gelir.

Spor ortamlarında problemlerin tümü çözülemez ve insanların tümüyle iletişime geçilemez ve yardım edilemez. Bu yüzden sporcunun ne rica ettiğini dinlemek sonra, gerçek problemin ne olduğunu tespit etmek ve tanımladıktan sonra empati yapmak çok önemlidir (Rosenfeld ve Wilder 1990).

## 2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

### 2. 2. 1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

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

Karademir (2013)'in “Öğretmen Adaylarının Sorgulama ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Öz Yeterlik Düzeyine Etkisi” isimli çalışmasına nicel veri için 747, nitel veri için 24 kişi katılmıştır. Araştırmada verileri toplama aracı olarak nicel verilerin toplanması için, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayı Sorgulama Becerileri Ölçeği”, nicel verilerin elde edilmesi için ise “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri, ortalamanın üzerinde, öğretmen öz-yeterlikleri ise ortalama düzeydedir.

Göbel (2013)'in “Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterlilikleri ve Uygulamaları” isimli çalışmasına 272 kişi katılmış olup araştırmada verileri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Öğretimi

Uygulama Düzeylerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin kendilerini tamamen yeterli hissettikleri, eleştirel düşünme becerisi öğretimine ilişkin uygulamaları “her zaman” uyguladıkları ve eleştirel düşünme becerisi öğretimi uygulama düzeyleri ile yeterlilikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Büküm (2013)’ün “Din Görevlileri ile Öğretmenlerin Empatik Eğilim ve Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması” isimli çalışmasına toplam 539 kişi katılmıştır. Araştırmada veriler, “Empatik Eğilim ve Empatik Beceri” ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular sonucunda cinsiyet, öğretmenlerin empatik eğilim ve becerilerini etkileyen en önemli faktördür. Öğretmenlerin medeni durumları, empatik eğilim ve beceri düzeylerini etkilememiştir. Öğretmenlerin eğitim durumları, empatik beceri düzeylerini etkileyen önemli bir faktördür sonucuna ulaşılmıştır.

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

Uluçınar (2012)’in, “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Eğitim Yaşamına İlişkin Demokratik Değerleri Arasındaki İlişkiyi İncelemek” isimli çalışmasında 481 katılımcıya, “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği”, “Öğretmen Adayları Demokratik Değerler Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin orta düzeyde olduğu, demokratik değer düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Erdoğan (2012)’in, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme” isimli çalışmasının örneklemini 813 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin genel olarak düşük olduğu bulunmuştur.

Akdere (2012)’nin, “Türkiye’de Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri, Eleştirel Düşünme Öğretimine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Seviyeleri” isimli çalışmasında 1234 katılımcı bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çalışmanın araştırmacısı tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Testi”, “Eleştirel Düşünme Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme seviyelerinin ‘orta derecenin altında’ olduğu, eleştirel düşünme öğretimine yönelik

tutumlarının orta derecede olumlu ve öz yeterlik seviyelerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

Özelç (2012)'in "Eleştirel Düşünme Tutumuna Etki Eden Faktörler: Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerine Bir Çalışma" isimli çalışmasına nicel veri için 1342, nitel veri için 91 kişi katılmıştır. Çalışmada verileri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği", "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)" "Çocuk Yetiştirme Stilleri" testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları ortalamanın üzerindedir. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumları; cinsiyete, sınıf düzeyine ve anne- baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Karalı (2012)'nin "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İnönü Üniversitesi Örneği)" isimli çalışmasının örneklemini 1247 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ile elde edilmiştir. Bulgular dahilinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin "iyi düzey" seviyesinde olduğu, sınıf düzeyinde üst sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu; devam edilen programa, anne eğitim düzeyine, gelinen ilin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine ve aile gelirine göre eleştirel düşünme eğilimi ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Cinsiyetin, baba eğitim düzeyinin ve öğrenim türünün öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi üzerinde belirleyici faktörler olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslanoğlu (2012)'nin "Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Saldırganlık İlişkisinin İncelenmesi" isimli çalışmasına 993 kişi katılmıştır. Araştırmada "Saldırganlık Envanteri" ve "Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuç olarak cinsiyet değişkenine göre bayan öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu, bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu ve öğretmenlik bölümü öğrencilerinin daha yüksek empatik eğilim puanına sahip olduğu, öğretim türü değişkenine göre normal öğretim öğrencilerinin genel saldırganlık puanlarının ikinci öğretim öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tüm öğrenciler arasındaki saldırganlık ve empatik eğilim düzeyi ilişkisi incelendiğinde; yıkıcı saldırganlık ile empatik eğilim düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, atılganlık ile empatik eğilim düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu, genel saldırganlık ile empatik eğilim düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Balcı (2012)'nin "Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri (Beşiktaş İlçesi Örneği)" isimli çalışmasının örneklemini 150 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler

“Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyi ile cinsiyeti, yaşı, sınıf öğretmenliğini isteme durumu ve meslekten memnun olma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin medeni durum, eğitim durumu, mesleki deneyim ve iletişim eğitimi alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Kalelioğlu (2011)'nin “Eğitim Teknolojisi Doktora Programı Çevrimiçi Tartışma Yapısının Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Gerçek ve Yansıyan Eleştirel Düşünme Performanslarına Etkisi” isimli çalışmasına toplam 92 kişi katılmış olup, çalışmada veri toplama aracı olarak “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının serbest, yapılandırılmış ya da yönlendirilmiş yapıdaki çevrimiçi tartışmaları eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. Ancak, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme performansları incelendiğinde, üç grup içinde en çok yönlendirilmiş gruptakilerin çevrimiçi tartışmalarda eleştirel düşüncelerini yansıttıkları görülmüştür.

Hazer (2011)'in “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Yeterlilik Düzeyler (Malatya İli Örneği)” isimli çalışmasına toplam 110 kişi katılmıştır. Araştırmada “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgular dâhilinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak orta düzeyde olduğu; analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, doğruyu arama, sistematiklik alt boyutlarında eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde, kendine güven alt boyutunda ise eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yeşilpınar (2011)'in “Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmenin Öğretimine Yönelik Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” isimli çalışmasının örneklemini 70 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, verilerin analizinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi ilgili alan yazında da belirtilen entelektüel şüphecilik, bilgiyi anlamlandırma ve yargılama, çoklu bakış açısı ve bağımsız düşünme kavramları altında açıkladıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik görüşlerinde, ilgili alan yazında temel alınan noktalara büyük ölçüde değindikleri ve eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik katılımcıların büyük çoğunluğunun kendilerini yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kızıldaş (2011)'in “Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Van İli Örneği)” isimli çalışmasına 217 kişi katılmıştır. Araştırmada “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin 'orta' düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Bal (2011)'in "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışması toplam 352 kişi üzerinde uygulanmıştır. Veriler "Problem Çözme Envanteri (PÇE)" ve "California Eleştirel Düşünme Eğilimi" ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim durumlarına ve çalıştıkları okul türlerine göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Eleştirel düşünme eğilimi genel sonuçlarına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin çalışma biçimleriyle, medeni durumlarıyla, anne eğitim durumlarıyla ve baba eğitim durumlarıyla eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Torun (2011)'un "Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki" isimli çalışmasına 130 kişi katılmış olup, araştırmada veri toplama aracı olarak "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve "Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri bazı alt ölçekleri ile duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak belirlenen bu ilişkinin pozitif yönlü, düşük ve orta derecede olduğu gözlenmiştir.

Yılmaz (2011)'in "Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri" isimli çalışmasına 138 kişi katılmıştır. Araştırmada "İletişim Becerileri Envanteri", "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Problem Çözme Becerileri Envanteri" kullanılmıştır. Bulgular dâhilinde okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutları ile empatik eğilim düzeyleri ve problem çözme becerileri alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutlarından zihinsel iletişim becerileri açısından yaş grupları arasında; iletişim becerileri alt boyutlarından duygusal iletişim becerileri açısından kıdem grupları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Karakoyun (2011)'un "İlköğretim Öğretmenlerinin, Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki" isimli çalışmasının örneklemini 290 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuç olarak empatik eğilim cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki de incelenmiş ve kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasında her hangi bir ilişki saptanmamıştır.

Yılmaz (2011)'in "Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri" isimli çalışmasına 138 kişi katılmış olup, veri

toplama aracı olarak “İletişim Becerileri Envanteri, Empatik Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Becerileri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Araştırma bulgularında okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutları ile empatik eğilim düzeyleri ve problem çözme becerileri alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Akbulut (2011)un “Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim düzeyleri” isimli çalışmasının örneklemini 307 kişi oluşturmuş ve veri toplama aracı olarak “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın sınıf öğretmenlerin empatik eğilim puan ortalamasının, erkek sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Medeni durum, eğitim düzeyi, mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, öğrenci sayısı, çalıştıkları yerleşim yeri, mesleği isteyerek seçip seçmeme, mesleklerinden memnun olup olmama durumu, okuttukları sınıf düzeyleri ile empatik eğilim puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Özmen (2010)’in “İzmir İlinde Kaynaştırma Öğrenciler ile Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Eğilimleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” isimli çalışmasına 85 kişi katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Empatik Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik becerileri ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Dev (2010)’in “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması” isimli çalışmasının örneklemini 260 kişi oluşturmuştur. Araştırmada “Empati Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgular dâhilinde, ilköğretimde görevli yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri ile cinsiyet, çalışılan kurum sayısı, yaş, eş çalışma durumu, eş eğitim kurumu, çocuk sahibi olma durumu, kişisel gelişim eğitimi alma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma sonucu bulunmuştur.

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

Deniz (2009)'in, "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme" isimli çalışmasına toplam 261 kişi katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuç olarak çalışma grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu bulunurken, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında, son sınıflar lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. ÖSYS puan türünün eleştirel düşünme becerisine etkisine bakıldığında ise, sayısal puanla yerleşen öğretmen adaylarının eşit-ağırlık puan türü ile yerleşen öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu görülmüştür.

Alçay (2009)'ın "Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması" isimli çalışmasına 402 kişi katılmıştır. Araştırmada "Empatik Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak, yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri ile çalıştıkları okul, mesleki kıdem, yaş, çocuk sahibi olma durumu, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu ve çocukluğun geçtiği yer durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

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

Saçlı (2008)'nin "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük ve Rekreasyon Programlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması" isimli çalışmasının örneklemini 1394 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada "Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Gücü Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgular dâhilinde öğrencilerin orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları görülmüş, eleştirel düşünme düzeyinin öğrencilerin öğrenim gördükleri programa, sınıf düzeyine ve üniversite giriş puan türüne göre farklılık gösterirken, cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Zayıf (2008)'in, "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri" isimli çalışmasına toplam 502 kişi katılmıştır. Veriler "California Eleştirel Düşünme Eğilimi

Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

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

Çelik (2008)’in “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasına toplam 382 kişi katılmıştır. Araştırmada “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin; mesleki kıdem, yaş, eğitim düzeyleri, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları, sahip oldukları çocuk sayıları, çalışma biçimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın bayanların erkeklere, mesleği isteyerek seçenlerin mesleği istemeyerek seçenlere, mesleği sevenlerin mesleği sevmeyenlere göre empatik eğilim puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Erkmen (2007)’nin “Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor, Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Empatik Eğilimlerinin Sporda Tercih Ettikleri Lider Davranışları ile Karşılaştırılması” isimli çalışmasına 361 kişi katılmış olup, veriler “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Spor için Liderlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Bulgular dâhilinde, cinsiyet değişkeni açısından empatik eğilim puanları arasında bir fark bulunmazken tercih edilen lider davranışı alt boyutlarından sosyal destek, demokratik davranış, otoriter davranış alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma vardır. Yaş değişkenine göre empatik eğilim puanı ve tercih edilen lider davranışı alt boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bölüm değişkeni açısından empatik eğilim puanları arasında anlamlı bir fark görülmezken, tercih edilen liderlik davranışı alt boyutlarından demokratik davranış ve pozitif geribildirim alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Branş değişkenine göre empatik eğilim puanları arasında istatistik açıdan anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır demokratik davranış ve pozitif geribildirim alt boyutlarında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Branş değişkeninden göre empatik eğilim puanları arasında istatistik açıdan anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır.

Ercoşkun (2005)’un “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Empatik Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasının örneklemini 1253 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Empatik Beceri Ölçeği B Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyet, sınıf seviyesi, öğretim şekli, ana-babalarının öğrenim durumu, sınıf öğretmenliği anabilim dalını



tercih sırası, ana-babalarının tutumu, sınıf öğretmenliğini kabul derecesi, ailenin yıllık geliri, yaşadıkları yerleşim yeri, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olmaları değişkenleri açısından empatik beceri puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olmadığı görülmüştür.

Cengiz (2004)'in "Üniversite Öğrencilerine Yönelik Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Becerileri Açısından Değerlendirilmesi" isimli çalışmasına 20 kişi katılmıştır. Araştırmada " California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre deney ve kontrol grupları arasında California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı farklılıkların olduğunu göstermiştir. Ancak deney ve kontrol gruplarının Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği (form YM) öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Erçoban (2003)'in "İlköğretim II. Kademesindeki Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değerşkenler Açısından İncelenmesi" isimli çalışmasına 200 kişi katılmış olup, veri toplama aracı olarak "Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, mesleğini isteyerek seçip seçmeme, aylık gelirini yeterli bulup bulmamaya göre anlamlı bir değerşme gösterdiği, medeni durum, çocuk sayısı, hizmet yılları, branş, yaş, öğretmen yetiştiren bir okuldan mezun olup olmama, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili hizmet içi eğitim görüp görmemeye göre anlamlı bir değerşme göstermediği bulunmuştur.

Kürüm (2002)'ün, "Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü" isimli çalışmasının örneklemini toplam 1047 kişi oluşturmuştur. Araştırmada "Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgular dâhilinde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bu gücü oluşturan bütün düşünme becerilerindeki düzeylerinin orta düzeyde olduğu ayrıca bağımsız değerşkenlere göre eleştirel düşünme gücü düzeyleri ile bazı düşünme becerilerindeki düzeylerin etkilendiği sonucuna varılmıştır.

### **2. 2. 2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Manger ve arkadaşları (2008)'nin "Okul Tabanlı Sosyal Düşünme Eğitiminin Etkileri" isimli çalışmasında, Gresham ve Eliot'un sosyal becerileri derecelendirme sistemi ve Olweus'un empatik reaksiyon anketi uygulanmış ve araştırma sonucunda sosyal düşünme eğitimine katılan öğrencilerin empatik eğilimlerinin katılmayanlarınkine oranla daha belirgin ve pozitif bir biçimde farklılaştığı ve ayrıca eğitime katılanlar ya da katılmayanlar açısından empatik gelişim ile cinsiyet arasında bir etkileşim bulunmadığı saptanmıştır.

Shin ve diğeri (2006)'nin "Hemşirelik Ön Lisans, Lisans ve Lisans Sonrası Programlarında Eleştirel Düşünce" isimli çalışmasına 301 kişi katılmıştır. Araştırmada "Watson Glasser Eleştirel Düşünme Gücü" ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak eğitim programlarının süresi ve içeriklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli olduğu vurgulanmıştır. Özellikle de öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha erken yaşta geliştirilmesi için ortaöğretim programlarının ilk yıllarında eleştirel düşünme etkinliklerine yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

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

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

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

Rohner (2003)'in "Kore'deki Üniversite Öğrencilerinin Halihazırdaki Duygusal Empati Seviyeleriyle Geçmişte Anne-Babalarından İlgililik Görüp Görmemeleri Arasında Bir İlişki" isimli çalışmasına 725 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda kız çocuklarının duygusal empati seviyelerinin annelerinden gördükleri ilgi ile, erkek çocuklarının duygusal empati seviyelerinin babalarından gördükleri ilgi ile doğrusal olarak arttığını ya da azaldığını ve

ayrıca belirgin bir biçimde, anneleri tarafından reddedilen kız çocuklarının, anneleri tarafından kabul gören kız çocuklarından daha az empati seviyesine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Deloney ve Graham (2003), "Birinci Sınıf Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Drama Yoluyla Empati Ve Merhamet Duyguları" isimli çalışmada tıp fakültesi öğrencilerine drama dersi verilmiş, araştırma sonucunda eğer uygun şekilde kullanılırsa tiyatrunun tıp öğrencilerinin iletişim ve empati becerilerini geliştirebileceği saptanmıştır.

Kamla ve Lindauer (2002)'in "Beden Eğitiminde Birleştirici Eleştirel Düşünme Stratejisi" isimli çalışmasına basketbol etkinlikleri çerçevesinde öğretmen ve öğrenciler farklı roller verilerek katılmışlardır. Öğretmenler, öğrencileri bilgilendirmek ve yönlendirmekten sorumluyken öğrenciler ise bağlı bulunduğu grup içinde belirli görevler hakkında fikirler üretmeden sorumlu olmuşlardır. Araştırma sonucunda eleştirel düşünmenin düzenli yapılan beden eğitimi ünitelerinde kullanılabilirliği, eleştirel düşünmenin öğretmenlerin öğrencilerin düşünme biçimlerini geliştirmede yardımcı olabileceği belirlenmiştir.

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

Kong (2001)'un "Singapur Milli Eğitim Enstitüsünde, Öğretmen Adaylarının Görev Öncesi Döneme İlişkin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Etkilerini İncelemek" isimli çalışmasına bir denek grup üzerinde CCTDI (California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği) ölçme araçları uygulamış olup araştırma sonucunda denek grup üyelerinin tümüne yakınının tapılan testte eleştirel düşünme puanlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Myry ve Helkema, (2001)'nin "Üniversite Öğrencilerinde Değer Yargıları ve Empati" isimli çalışmasına 138 kişi katılmış olup araştırmada veri toplama aracı olarak SVS (Shwartz Seviye Araştırması), SAVT (Spranger- Allport- Vernon Tipoloji Anketi) ve MEME (Mehrabian- Epstein empati ölçüm anketi) testlerini uygulamışlardır. Araştırma sonucunda işletme öğrencilerinin daha çok güç ve başarı önceliklerine, sosyal bilimler öğrencilerinin daha çok evrensel değerlere, teknoloji öğrencilerinin daha çok güvenlik öğelerine önem verdiklerini, empati konusunda işletme öğrencilerinin teknoloji öğrencilerinden, sosyal bilimler öğrencilerinin de işletme öğrencilerinden daha başarılı olduklarını, genel olarak erkeklerde değer önceliklerinin kadınlardakinden daha önemli olduğunu ve evrensellik ve yardımlaşma değerlerinin empatiyi belirlemede önemli bir etkisi bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

Andrew (2000)'in "Öğretmenlerin Davranışlarının Ve Tutumlarının Güney Dakota'daki Devlet Okullarının Üçüncü, Dördüncü Ve Beşinci Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Eleştirel Düşünceleri Üzerindeki Etkileri" isimli çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin önemli olduğunu belirttikleri ve %89'unun eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada kendilerini yeterli buldukları ancak zamanın yetersiz olmasından dolayı eleştirel düşünme etkinliklerine fazla yer veremedikleri saptanmıştır.

McBride ve arkadaşları (1998)'nin "Beden Eğitimi Öğretmenliği Programındaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İncelenmesi" isimli çalışmasına 202 kişi katılmıştır. Verileri "California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Envanteri" kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular dâhilinde toplam puanlarında ve eleştirel düşünmenin yedi alt alanının altısında pozitif yönde anlamlı bir ilişki sonucuna varılmıştır. İlgili sonuçlar üniversitenin diğer birimlerdeki öğrenciler ile karşılaştırıldığında beden eğitimi öğrencilerinin diğer bölümdaki öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir.

McDonough (1997)'in, "Üniversite Düzeyinde Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi" isimli çalışmasına İşletme, Fen Bilimleri, Felsefe ve Hemşirelik bölümü öğrencileri katılmıştır. Araştırma sonucunda düşünme becerileri karşılaştırdığında aynı bölümde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde eski öğrenciler lehine anlamlı fark bulunduğu, ayrıca işletme, fen bilimleri, felsefe ve hemşirelik bölümlerinde eski öğrenciler arasında hemşirelik bölümü öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu, cinsiyete göre ise eleştirel düşünme gücü düzeylerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Howarth (1996)'in "Beden Eğitiminde Kaliteli Eleştirel Düşünme Eğitimi" isimli çalışmasına beden eğitiminde, öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretilmesini nasıl algıladıkları incelenmiş ve araştırma sonucunda beden eğitimindeki öğretmenlerin hedefleri ile okulun eğitim programının bütünleşik olduğu, bu nedenle okulun eğitim programında düşünme becerilerinin öğretilmesinin mutlaka vurgulanması gerektiği belirtilmiştir. Bir öğrencinin düşünme yeteneklerini öğrenmesinde öğretmenin bakış açısının da önemli rol oynadığı, çocuğun gelişmesinde öğretmenlerin çocuğun fiziksel olarak yeterli konuma gelmeden yapamayacağı bir şeyleri istemesi yerine düşünme yeteneklerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapmasının daha yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Greathouse ve Dowd (1996)'in "Empatiyi Öğretmede Eleştirel Düşünceyi Kullanma" isimli çalışmasında bir müfredat programında öğrencilerin empatik iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla, eleştirel düşünmenin öğrenciler tarafından aktif olarak kullanıldığı, bütün dönemi kapsayan, 2 ya da 3 haftalık bir eleştirel düşünme eğitiminin devamı

boyunca durumsal oyunlara ve çeşitli münazaralara yer verilmiştir. Diğer ünitelerde de bir metod olarak eleştirel düşünmenin kullanılmasını sağlanmıştır.

McBride ve Knight (1993)'in eleştirel düşünce görevleri süresince öğretmen davranışlarını tanımlamaya yönelik yapmış oldukları araştırmaya çeşitli öğretmenler katılmış olup çalışmanın sonucunda geleneksel yöntemlerin dışında uygulanacak eleştirel düşünmeye dayanan eğitimin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin eleştirel düşünme bileşenlerinden habersiz olduklarının altı çizilmiş ve deneyimli veya göreve yeni başlamış öğretmenlerin eleştirel düşünme yöntemlerini kullanmaları tavsiye edilmiştir. Eleştirel düşünme konusundaki en önemli konulardan birinin öğretmenlerin rolü olduğu ve öğretmenlerin, öğrencilerinin eleştirel düşünme yöntemlerini öğrenmesinden ve uygulamasından sorumlu oldukları ifade edilmiştir.

Jones ve Ratcliff (1993)'in "Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Yeteneği" isimli çalışmasına 70 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme üzerinde olgunluğun en az düzeyde, üniversite etkisinin ise önemli ölçüde etkili olduğu ifade edilmiştir.

Hager ve Kaye (1991)'nin "Üniversite Öğrencilerinin Araştırma Ve Gelişimi İçin Eleştirel Düşünme ve Öğretmen Etkisi" isimli çalışmasına 21 kişi katılmış olup araştırmada veri toplama aracı olarak Ennis'in eleştirel düşünme kavramını oluşturan dört büyük yeteneği, "tüme varımcı düşünme, gözlenen raporların güvenilirliğini muhakeme etme, tümünden gelimci düşünme, varsayımların belirlenmesi", temel alan "Cornell Critical Thinking Test (Level L)" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ortalama puanlarının benzerlik gösterdiğini, puan dağılımının da her iki grup içinde farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin puanları Amerika Birleşik Devletleri lise son sınıf öğrencileri için geliştirilen normlardan daha düşük olduğu görülmüş ve bu sonuç oldukça hayal kırıklığına uğraticı bir durum olarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları mükemmellik düzeyine bakmaksızın eleştirel düşünme yeteneğinde yüksek olmadıkları belirtilmiştir.

### **3. YÖNTEM**

#### **3. 1. Araştırma Modeli**

Bu araştırmada; olgular hakkında sistemli ve düzenli bilgilere ulaşmamızı sağlayan (Arslanoğlu, 2013) geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu veya olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı (Tanrıöğen, 2009) nicel araştırma modellerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır.

#### **3. 2. Araştırma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Karadeniz Teknik Üniversitesi (N=120), Atatürk Üniversitesi (N=71), Akdeniz Üniversitesi (N=74), 100. Yıl Üniversitesi (N=141), Balıkesir Üniversitesi (N=92), Anadolu Üniversitesi (N=79), Kocaeli Üniversitesi (N=118), Erzincan Üniversitesi (N=96), İnönü Üniversitesi (N=125) ve Hacettepe Üniversitesi (N=90)'ne bağlı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören 417 (%41.5)'si kadın ve 589 (%58.5)'u erkek toplam 1006 beden eğitimi öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının; 269 (%26.8)'u 1.sınıfta, 277 (%27.5)'si 2.sınıfta, 262 (%26.0)'si 3.sınıfta ve 198 (%19.7)'i 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, veri toplama açısından ulaşılabilir üniversiteler tercih edilmiştir.

#### **3. 3. Verilerin Toplanması**

##### **3. 3. 1. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, 'Kişisel Bilgi Formu', 'California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği' ve 'Empatik Eğilim Ölçeği' veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

##### **3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu'; araştırmaya konu olan aday beden eğitimi öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmada inceleme konusu olan cinsiyet, yaş, sınıf, üniversiteye giriş puan türü, anne ve baba eğitim durumu değişkenleriyle ilgili sorulardan oluşmaktadır. Bu değişkenler belirlenirken konuyla ilgili

literatür taranmış, daha önce yapılmış olan araştırma sonuçları incelenmiş ve elde edilen bilgiler doğrultusunda anlamlı farklılıkların olduğu bağımsız değişkenler tercih edilmiştir.

### **3. 3. 1. 2. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ)**

Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği ve 75 maddesi bulunmaktadır. Toplam 7 boyut ve 75 maddeden oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları 0.60 ile 0.78 arasında değişirken, toplam puan için ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur (Kökdemir, 2003). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Kökdemir (2003) tarafından 913 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Madde toplam puan korelasyonu ve temel bileşenler analizi sonucunda ölçek 75 maddeden 51 maddeye, 7 boyuttan 6 boyuta (Analitiklik, Açık Fikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama ve Sistematiçlik) indirilmiştir. Yeni ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları 0.61 ile 0.78 arasında değişirken, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise 0.88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise % 36.13 olarak saptanmıştır. Puanlar toplanırken 5-6-9-11-15-18-19-20-21-22-23-25-27-28-33-36-41-43-45-47-49-50 maddeler tersinden toplanmaktadır. Ölçek bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'tan az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den fazla olanların ise bu eğilimlerin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçek maddelerine ait seçenekler 6'lı Likert tipinde olup "1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılmıyorum, 4=Kısmen Katılıyorum, 5=Katılıyorum ve 6=Tamamen Katılıyorum" biçiminde puanlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler üzerinde toplam ölçek için Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır.

### **3. 3. 1. 3. Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)**

Empatik Eğilim Ölçeği, empatinin duygusal bileşenini ve bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. EEÖ'nin bazı maddeleri, ben-merkezci iletişimin özelliklerini yansıtan maddelerden oluşmaktadır. Tek boyutlu bir yapıya sahip ve 20 ifadeden oluşan EEÖ'nin seçenekleri, 5'li Likert (1=Tamamen Aykırı, 2=Oldukça Aykırı, 3=Kararsızım, 4=Oldukça Uygun ve 5=Tamamen Uygun) tipinde olup her ifadeye 1'den 5'e kadar puan verilerek bireylerin o maddedeki görüşe ne ölçüde katıldıklarını belirtmektedir. EEÖ'nin sekiz maddesi, deneklerin "evet" işaretleme eğilimlerini dengelemek için negatif cümlelerden oluşmaktadır. Puanlar toplanırken 3,6,7,8,11,12,13,15. sorular tersinden toplanmaktadır.

Ölçekte alınacak en az puan 20, en fazla puan 100'dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim puanların ifade etmektedir. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu göstermektedir. EEÖ, Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna, üç hafta arayla iki defa uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen korelasyon katsayısı 0.82'dir. Deneklerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasında, ölçeği yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.86, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise güvenilirlik katsayısı 0.72'dir. EEÖ'nin geçerlik çalışması yine Dökmen (1988) tarafından yapılmıştır. 24 kişilik bir denek grubunun EEÖ ve Edwards Kişisel Tercih Envanteri'nin "Duyguları Anlama" boyutundan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı 0.68 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında toplanan veriler üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha içtutarlık katsayısı ise 0.70 olarak tespit edilmiştir.

### 3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulaması, gerekli izinlerin alınmasını takiben (Ek1 - Ek10) öğrencilerin ders öncesindeki serbest zaman dilimleri içerisinde gerçekleştirilmiştir. Yönergede, araştırmanın amacı ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak veri toplama aracının doldurulması hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Veri toplama aracı, öğrenciler tarafından gönüllü olarak doldurulmuştur. Araştırmacı tarafından toplanan anket formları (1030), kontrol edilerek eksik veya yanlış doldurulanlar araştırma dışında tutulmuştur. Daha sonra anketlerin geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olanları (1006), değerlendirilmek üzere kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

### 3. 4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan istatistiksel analizler, SPSS 20 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde istatistikî yöntem olarak; frekans, yüzdeler dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma; parametrik testlerden bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey HSD çoklu karşılaştırma ve Pearson Correlation testleri kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin ön şartlarını sağlayıp sağlamadığına Skewness ve Kurtosis (verilerin normal dağılım durumu) değerleri ve Levene (varyansların eşitliği) testi sonuçları incelenerek karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2008). Ölçeklerin güvenilirliklerini belirlemek için de Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.



#### 4. BULGULAR

Çalışma kapsamındaki katılımcıların, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ)'nden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 202.11 ve standart sapması 23.35'tir. CEDEÖ puanları faktör bazında incelendiğinde en düşük puan ortalamasının 'Doğruyu Arama' boyutunda ( $23.10/7=3.30$ ), en yüksek puan ortalamasının ise 'Açık Fikirlilik' boyutunda ( $44.26/12=3.68$ ) olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında yer alan beden eğitimi öğretmeni adaylarının toplam ölçekten aldıkları en düşük puan 128 iken en yüksek puan ise 303'tür (Tablo 1).

Tablo 1. CEDEÖ Puanlarının Dağılımı

	Madde Sayısı	n	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
Analitiklik	10	1006	43.79	7.23	-0.31	0.06	14.00	60.00
Açık Fikirlilik	12	1006	44.26	9.43	0.22	-0.25	19.00	72.00
Meraklılık	9	1006	38.59	6.90	-0.08	-0.22	13.00	54.00
Kendine Güven	7	1006	28.39	5.24	-0.08	0.36	7.00	42.00
Doğruyu Arama	7	1006	23.10	5.06	0.09	0.21	9.00	42.00
Sistematiklik	6	1006	23.98	4.90	0.25	-0.43	9.00	36.00
Toplam Ölçek	51	1006	202.11	23.35	0.58	0.10	128.00	303.00

Tablo 2'de katılımcıların CEDEÖ'nden aldıkları puanların cinsiyete değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, cinsiyet değişkenine göre CEDEÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle kadın ve erkek katılımcıların toplam ölçek ve ölçek alt faktörlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 2. CEDEÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Kadın (N=417)		Erkek (N=589)		t	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
Analitiklik	44.01	7.37	43.64	7.14	0.78	0.43
Açık Fikirlilik	44.82	10.07	43.86	8.93	1.56	0.12
Meraklılık	38.44	7.24	38.70	6.65	0.58	0.56
Kendine Güven	28.22	5.55	28.51	5.00	0.86	0.39
Doğruyu Arama	23.16	5.08	23.05	5.05	0.33	0.74
Sistematiklik	23.61	4.82	24.24	4.95	1.99	0.05
Toplam Ölçek	202.26	24.76	202.00	22.32	0.17	0.87

Tablo 3'te katılımcıların CEDEÖ'nden aldıkları puanların yaş değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, yaş değişkenine göre CEDEÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle 18-21 yaş ve 22 yaş ve üzeri katılımcıların toplam ölçek ve ölçek alt faktörlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 3. CEDEÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	18-21 yaş (N=448)		22 yaş ve üstü (N=558)		t	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
Analitiklik	44.22	7.32	43.45	7.15	1.69	0.09
Açık Fikirlilik	44.35	9.51	44.18	9.37	1.68	0.09
Meraklılık	38.80	6.79	38.42	6.99	0.28	0.78
Kendine Güven	28.48	5.19	28.32	5.28	0.28	0.78
Doğruyu Arama	23.28	5.19	22.95	4.95	0.87	0.39
Sistematiklik	24.23	4.97	23.78	4.84	0.87	0.38
Toplam Ölçek	203.36	23.44	201.10	23.25	0.49	0.62

Tablo 4'te katılımcıların CEDEÖ'nden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, sınıf değişkenine göre CEDEÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Katılımcıların toplam ölçek [F(3,1002)=10.85, p<0.05], 'Analitiklik' [F(3,1002)=7.78, p<0.05], 'Açık Fikirlilik' [F(3,1002)= 3.08, p<0.05], 'Meraklılık' [F(3,1002)= 12.89, p<0.05], 'Kendine Güven' [F(3,1002)=6.42] ve 'Sistematiklik' [F(3,1002)=4.73, p<0.05] alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Alt

ölçeklerden alınan puanlar incelendiğinde ‘Açık Fikirlilik’ ve ‘Doğruyu Arama’ boyutları dışındaki alt boyutlarda 1.sınıfta öğrenim gören katılımcıların ortalama puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Katılımcıların toplam ölçekten aldıkları ortalama puanlara göre 1. sınıfta öğrenim gören katılımcıların ortalama puanları, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören katılımcıların ortalama puanlarından daha düşüktür.

Tablo 4. CEDEÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	1.Sınıf (N=269)		2.Sınıf (N=277)		3.Sınıf (N=262)		4.Sınıf (N=198)		F	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
Analitiklik	42.04	7.49	44.50	7.39	44.05	6.92	44.84	6.68	7.78	0.00
Açık Fikirlilik	43.51	8.40	44.99	9.85	43.33	9.24	45.48	10.22	3.08	0.03
Meraklılık	36.53	6.59	38.78	6.88	39.32	6.86	40.16	6.79	12.89	0.00
Kendine Güven	27.40	5.01	28.26	5.48	28.77	5.04	29.43	5.23	6.42	0.00
Doğruyu Arama	23.32	4.77	22.90	5.59	23.10	4.97	23.07	4.81	0.32	0.81
Sistematiklik	23.15	4.78	24.27	5.10	23.91	4.85	24.77	4.70	4.73	0.00
Toplam Ölçek	195.95	22.42	203.71	24.36	202.48	22.64	207.75	22.35	10.85	0.00

Tablo 5’te katılımcıların CEDEÖ’nden aldıkları puanların üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre CEDEÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [ $F(2,1003)=1.63$ ,  $p>0.05$ ]. Diğer bir deyişle üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre katılımcıların toplam ölçek ve ölçek alt faktörlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 5. CEDEÖ Puanlarının Üniversiteye Giriş Puan Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Sözel (N=579)		Sayısal (N=103)		Eşit Ağırlık (N=324)		F	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
Analitiklik	43.89	7.43	42.74	7.47	43.97	6.79	1.24	0.29
Açık Fikirlilik	44.15	9.30	42.71	9.28	44.95	9.67	2.32	0.10
Meraklılık	38.46	6.92	38.34	6.76	38.91	6.92	0.53	0.59
Kendine Güven	28.27	5.31	28.88	4.79	28.46	5.24	0.62	0.54
Doğruyu Arama	23.16	5.04	22.73	5.34	23.09	5.01	0.32	0.72
Sistematiklik	24.01	5.04	23.40	4.94	24.11	4.63	0.84	0.43
Toplam Ölçek	201.93	23.20	198.78	23.42	203.49	23.54	1.63	0.20

Tablo 6’da katılımcıların CEDEÖ’nden aldıkları puanların anne eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, anne eğitim durumu değişkenine göre CEDEÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Katılımcıların toplam ölçek [F(5,1000)=9.46, p<0.05], ‘Analitiklik’ [F(5,1000)=9.37, p<0.05], ‘Açık Fikirlilik’ [F(5,1000)=3.38, p<0.05], ‘Meraklılık’ [F(5,1000)=6.24, p<0.05], ‘Doğruyu Arama’ [F(5,1000)=0.99] ve ‘Sistematiklik’ [F(5,1000)=5.76, p<0.05] alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Alt ölçeklerden alınan puanlar incelendiğinde ‘Doğruyu Arama’ boyutu dışındaki alt boyutlarda anne eğitim durumunu ‘üniversite’ olarak belirten katılımcıların ortalama puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Katılımcıların toplam ölçekten aldıkları ortalama puanlara göre, anne eğitim durumunu ‘üniversite’ olarak belirten katılımcıların puanları, anne eğitim durumunu ‘okur-yazar değil’, ‘ilkokul’, ‘ortaokul’ ve ‘lise’ olarak belirten katılımcıların puanlarından daha düşüktür.

Tablo 6. CEDEÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Okur-Yazar Değil (N=162)		Okur-Yazar (N=108)		İlkokul (N=352)		Ortaokul (N=121)		Lise (N=177)		Üniversite (N=86)		F	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
Analitiklik	44.69	6.96	41.93	7.46	45.24	6.90	43.90	7.41	42.77	7.34	40.51	6.60	9.37	0.00
Açık Fikirlilik	44.54	10.00	43.51	8.60	45.58	9.48	42.59	9.09	44.08	9.73	41.97	8.22	3.38	0.00
Meraklılık	39.31	6.86	36.48	6.73	39.59	6.86	39.16	7.03	37.93	6.73	36.39	6.45	6.24	0.00
Kendine Güven	28.34	5.26	27.87	5.39	28.57	5.14	28.87	5.47	28.46	5.13	27.63	5.27	0.87	0.50
Doğruyu Arama	22.59	4.94	22.79	5.20	23.54	5.11	23.08	5.21	22.93	5.00	22.98	4.79	0.99	0.42
Sistematiklik	23.88	5.82	22.85	4.61	24.77	4.63	23.97	4.34	24.09	4.92	22.08	4.43	5.76	0.00
Toplam Ölçek	203.35	24.09	195.43	20.44	207.29	23.11	201.57	22.84	200.26	23.59	191.55	20.86	9.46	0.00

Tablo 7’de katılımcıların CEDEÖ’nden aldıkları puanların baba eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, baba eğitim durumu değişkenine göre CEDEÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Katılımcıların toplam ölçek [F(5,1000)=4.53, p<0.05], ‘Analitiklik’ [F(5,1000)=3.51, p<0.05], ‘Açık Fikirlilik’ [F(5,1000)=2.96, p<0.05], ‘Meraklılık’ [F(5,1000)=2.36, p<0.05] ve ‘Sistematiklik’ [F(5,1000)=2.92, p<0.05] alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Katılımcıların toplam ölçekten aldıkları ortalama puanlara göre, baba eğitim durumunu ‘üniversite’ olarak belirten

katılımcıların puanları, baba eğitim durumunu 'ilkokul' ve 'ortaokul' olarak belirten katılımcıların puanlarından daha düşüktür.

Tablo 7. CEDEÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Okur-Yazar Değil (N=54)		Okur-Yazar (N=70)		İlkokul (N=265)		Ortaokul (N=192)		Lise (N=261)		Üniversite (N=164)		F	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
Analitiklik	42.88	6.77	42.83	8.09	44.56	7.37	44.83	7.09	43.73	6.67	42.17	7.52	3.51	0.00
Açık Fikirlilik	41.94	9.07	43.70	8.89	45.86	9.16	44.48	9.94	43.91	9.63	42.98	8.97	2.96	0.01
Meraklılık	37.52	6.81	38.30	6.53	39.04	7.05	39.45	7.45	38.65	6.60	37.25	6.48	2.36	0.04
Kendine Güven	27.61	5.96	28.49	5.32	27.97	5.22	28.48	5.39	29.14	5.00	28.01	5.09	1.84	0.10
Doğruyu Arama	22.71	5.00	22.02	4.87	23.52	5.08	23.21	5.32	22.99	4.94	23.04	5.00	1.10	0.36
Sistematiklik	23.04	5.86	22.68	5.56	24.12	4.75	24.66	4.69	24.26	4.92	23.35	4.55	2.92	0.01
Toplam Ölçek	195.69	22.58	198.01	23.89	205.07	22.78	205.10	23.64	202.67	23.42	196.80	22.56	4.53	0.00

Çalışma kapsamındaki katılımcıların, Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)'nden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 67.87 ve standart sapması 8.58'dir. Çalışma kapsamında yer alan beden eğitimi öğretmeni adaylarının toplam ölçekten aldıkları en düşük puan 39 iken en yüksek puan ise 96'dır (Tablo 8).

Tablo 8. EEÖ Puanlarının Dağılımı

	Madde Sayısı	n	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
EEÖ	20	1006	67.87	8.58	0.08	0.11	39.00	96.00

Tablo 9'de katılımcıların EEÖ'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, cinsiyet değişkenine göre EEÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle kadın ve erkek katılımcıların ölçekten aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 9. EEÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Kadın (N=417)		Erkek (N=589)		t	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
EEÖ	68.25	9.02	67.60	8.25	1.17	0.24

Tablo 10'da katılımcıların EEÖ'nden aldıkları puanların yaş değişkenine göre t-testi sonuçları sunulmuştur. Analizler, yaş değişkenine göre EEÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle 18-21 yaş ve 22 yaş ve üzeri katılımcıların ölçekten aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 10. EEÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	18-21 yaş (N=448)		22 yaş ve üstü (N=558)		t	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
EEÖ	68.24	8.92	67.57	8.29	1.23	0.22

Tablo 11'de katılımcıların EEÖ'nden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, sınıf değişkenine göre EEÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Katılımcıların EEÖ'den [F(3,1002)=8.23, p<0.05] aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. 1. sınıfta öğrenim göre katılımcıların puanları, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören katılımcıların puanlarından daha düşüktür.

Tablo 11. EEÖ Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	1.Sınıf (N=269)		2.Sınıf (N=277)		3.Sınıf (N=262)		4.Sınıf (N=198)		F	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
EEÖ	65.87	8.34	68.57	8.88	67.91	8.30	69.56	8.36	8.23	0.00

Tablo 12'de katılımcıların EEÖ'nden aldıkları puanların üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre EEÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [F(2,1003)=2.73, p>0.05]. Diğer bir deyişle üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre katılımcıların ölçekten aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 12. EEÖ Puanlarının Üniversiteye Giriş Puan Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Sözel (N=579)		Sayısal (N=103)		Eşit Ağırlık (N=324)		F	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
EEÖ	67.97	8.46	66.05	8.95	68.28	8.61	2.73	0.07

Tablo 13'te katılımcıların EEÖ'nden aldıkları puanların anne eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, anne eğitim durumu değişkenine göre EEÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Katılımcıların EEÖ'den  $[F(5,1000)=3.49, p<0.05]$  aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Anne eğitim durumu üniversite olan katılımcıların ortalama puanları, anne eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan katılımcıların ortalama puanlarından daha düşüktür.

Tablo 13. EEÖ Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Okur-Yazar Değil (N=162)		Okur-Yazar (N=108)		İlkokul (N=352)		Ortaokul (N=121)		Lise (N=177)		Üniversite (N=86)		F	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
EEÖ	67.71	7.90	67.37	8.72	68.92	8.82	68.57	8.72	67.13	8.66	65.04	7.58	3.49	0.00

Tablo 14'te katılımcıların EEÖ'nden aldıkları puanların baba eğitim durumu değişkenine göre ANOVA sonuçları sunulmuştur. Analizler, baba eğitim durumu değişkenine göre EEÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Katılımcıların EEÖ'den  $[F(5,1000)=5.20, p<0.05]$  aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Baba eğitim durumu üniversite olan katılımcıların ortalama puanları, baba eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan katılımcıların ortalama puanlarından daha düşüktür.

Tablo 14. EEÖ Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

	Okur-Yazar Değil (N=54)		Okur-Yazar (N=70)		İlkokul (N=265)		Ortaokul (N=192)		Lise (N=261)		Üniversite (N=164)		F	p
	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss		
EEÖ	65.69	7.59	67.07	7.93	68.17	8.95	69.27	8.26	68.74	8.95	65.43	7.70	5.20	0.00

Katılımcıların CEDEÖ ve EEÖ'nden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayıları, eleştirel düşünme becerisi ve empatik eğilim arasında pozitif yönde, düşük ve orta düzeylerde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Tablo 15).

Tablo 15. CEDEÖ ve EEÖ Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

CEDEÖ	Empatik Eğilim Ölçeği Puanları		
	N	r	p
Analitiklik	1006	0.41**	0.00
Açık Fikirlilik	1006	0.16**	0.00
Meraklılık	1006	0.41**	0.00
Kendine Güven	1006	0.38**	0.00
Doğruyu Arama	1006	0.14**	0.00
Sistematiklik	1006	0.43**	0.00
Toplam Ölçek	1006	0.52**	0.00

\*\*p<0.01



## 5. TARTIŞMA

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve empatik eğilimlerini bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmadan elde edilen bulgular, bu bölümde tartışılmış ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin orta seviye de olması literatürdeki beden eğitimi öğretmeni adayı ve öğretmen adayları üzerinde yapılan bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Aktaş ve Ünlü, 2013; Hazer, 2011; Kiraz, 2008; Kızıltaş, 2011; Küçük ve Uzun, 2013; Kürüm, 2002; Leaver ve Dunm, 2002; Uluçınar, 2012; Saçlı, 2008; Shin ve arkadaşları, 2006; Torun, 2011). Yapılan bazı araştırmalarda eleştirel düşünme eğiliminin yüksek düzeyde olduğu belirtilirken (Karademir, 2013; Karalı, 2012; Yeşilpınar, 2011), bazılarında ise eleştirel düşünme eğiliminin orta alt ve düşük seviyede olduğu belirtilmiştir (Akdere, 2012; Erdoğan, 2012; Göbel, 2013) Shin ve arkadaşları (2006) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha erken yaşta geliştirilmemesinden dolayı orta seviye de olduğunu, yükseköğretim programlarının ilk yıllarında eleştirel düşünme etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini, öğrencilerin düşüncelerini geliştirecek eğitim hedeflerinin tüm eğitim sistemine, öğretim programlarına, ders hedeflerine ve öğretim yöntemlerine açık bir şekilde yansıtılması gerektiğini, tartışma temelli öğrenmenin öğrencinin düşünme yeteneğini geliştirmede daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında eleştirel düşünme eğiliminin yüksek düzeyde olduğu (Karademir, 2013; Karalı, 2012; Yeşilpınar, 2011) çalışmalar dışında eleştirel düşünme seviyesinin orta ve alt düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Paul (2005), günümüzde pek çok üniversitenin tüm düzeylerinde eleştirel düşünme kavramının önemli ölçüde eksik olduğunu, üstelik bu üniversitelerin çoğunun bu durumun farkında olmadığı gibi, bir de eleştirel düşünmeyi yeterince anladıklarını ve kendi alanlarında yeterince öğrettiklerini düşündüklerini ifade etmektedir. Özellikle eleştirel düşünme ile yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme ya da iletişim arasındaki yakın ilişkiden habersiz olduğunu, derslerde öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştiren öğretim yöntemlerinin kullanımında yetersiz kaldığını ileri sürmektedir (Saçlı, 2008: 17).

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik eğilimlerinin orta seviyede olması Deniz (2010), Dev (2010) ve Ekinci (2008) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Arslanoğlu (2012), Ata (2010), ve Akyel ve Yılmaz (2008), Bükü (2013) ve Çağdaş (2010) tarafından yapılan çalışmalarda empatik eğilim düzeyi yüksek olarak

tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, empatinin etkili öğretimin ve iletişimin önemli bir özelliği olduğu dikkate alındığında beden eğitimi öğretmenleri adaylarını empatik eğilimlerinin orta seviyede olması etkili öğretim ve iletişim yapamadıkları anlamına gelebilir. Empati becerisi öğretilebilir bir kavram olduğundan beden eğitimi öğretmenliği programlarında çeşitli öğretim teknikleriyle dâhil edilmesi gerektiği düşünülebilir.

Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların CEDEÖ puanları incelendiğinde kadın ve erkek katılımcıların toplam ölçek ve ölçek alt faktörlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya paralel olarak bazı çalışmalarda (Akar, 2007; Çekiç, 2007; Erdoğan, 2012; Göbel, 2013; Karademir, 2013; ; Karalı, 2012; Küçük ve Uzun, 2013; Kürüm, 2002; Leaver ve Dunm, 2002; Loken, 2005; McDonough, 1997; Saçlı, 2008; Tokyürek, 2001) cinsiyete göre farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgular sonucunda eleştirel düşünmenin cinsiyet değişkeninden bağımsız bir eğilim olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan Aktaş ve Ünlü (2013), Ay ve Akgöl (2008), Beşoluk ve Önder (2010), Gülveren (2007), Hazer (2011), Kalkan (2008), Kökdemir (2003), Kızıltaş (2011), Özelç (2012), Uluçınar (2012), Torun (2011) ve Zayıf (2008) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyete göre farklılık tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan Kızıltaş (2011) ve Torun (2011) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin lehine sonuç bulunmuş ve bu bulgu erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde meraklılık eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Beşoluk ve Önder (2010), Hazer (2011), Uluçınar (2012) ve Zayıf (2008) tarafından yapılan çalışmalarda bayanların lehine sonuç bulunmuştur. Bu bulguya göre de kadınların temkinli düşünme eğilimlerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın tespit edilememesi, beden eğitimi öğretmenleri adayları için eleştirel düşünmenin cinsiyet değişkeninden bağımsız bir eğilim olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların EEÖ'den aldıkları puanlar, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Akyel ve Yılmaz, 2008; Balcı, 2012; Büküm, 2013; Erçoşkun, 2005; Erkmen, 2007; Dökmen,1987; Korkmaz, 2001; Manger ve arkadaşları, 2008; Tanrıdağ, 1992 ve Yiğiter, 2008;). Literatür incelendiğinde, cinsiyetin empatik beceri üzerindeki etkisinin farklı olduğu ile ilgili farklı araştırma bulgularının olduğu görülmektedir (Akbulut, 2011; Arslanoğlu, 2012; Bozkurt, 1997; Ekinci, 2009; Genç ve Kalafat, 2008 ve Karakoyun, 2011). Bu bulguların birçoğunda farklılığın önemli ve bayanların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkmen (2007) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışma sonucunda empatik eğilim ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmamasına rağmen bayanların empatik eğilim puan

ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular bayanların erkeklere oranla olaylara daha çok duygusal tepki gösterdikleri genel kabulüne de uygundur (Dökmen, 2005).

Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde bazı araştırmalar (Beşoluk ve Önder, 2010; Dirimeşe, 2006; Leaver ve Dunm, 2002; Öztürk, 2006 ve Şen, 2009 ) çalışmayla paralellik göstermektedir. Öztürk (2006) de yaş ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamakla birlikte, yaş ilerledikçe eleştirel düşünme eğilim düzeyinin arttığını tespit etmiştir. Diğer taraftan Erdoğan (2012), Kızıltaş (2011), Kürüm (2002) ve Öztürk ve Ulusoy (2008) tarafından yapılan çalışmalarda eleştirel düşünme eğiliminin yaş değişkenine göre farklılaşma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın tespit edilememesi, eleştirel düşünmenin yetişkin insanlarda çok fazla değişmediğinin bir göstergesi olabileceği veya üniversite eğitiminde eleştirel düşünmeye odaklı bir dersin olmamasından kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir (Ekinci, 2009).

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri ile yaş eğilimleri arasında farklılık bulunmaması Akyel ve Yılmaz (2008), Erkmén (2007), Karakoyun (2011) ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Öte yandan literatürde empatik eğilimin yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği çalışmalar mevcuttur (Balci, 2012; Saçlı, 2008). Bu çalışmalarda en yüksek ortalama değer 24 yaş ve üzeri en düşük ortalama değer 18–20 yaş grubunda olduğu görülmüştür. Rogers empatik becerinin deneyimle geliştiğini ve herhangi bir öğrencinin öğretici ya da danışmanlarla bilişsel ya da yaşantı yoluyla ve eğitimle bu beceriyi öğrenilebileceğini belirtmiştir (Barak,1990).

Araştırma sonuçları, birçok çalışmada (Gülveren, 2007; Jones ve Ratcliff, 1993; Özelç, 2012; Öztürk, 2006; Karalı, 2012; Kızıltaş, 2011; Kürüm, 2003; Saçlı, 2008; Swiger, 2005; Tümkeya ve arkadaşları, 2009; Uluçınar, 2012 ve Zayıf, 2008) elde edilen sonuçlara paralel olarak eleştirel düşünme eğiliminin sınıf değişkeni açısından farklılaştığını göstermektedir. Bununla birlikte alt ölçeklerden alınan puanlar incelendiğinde 'Açık Fikirlilik' ve 'Doğruyu Arama' boyutları dışındaki alt boyutlarda 1. sınıfta öğrenim gören katılımcıların ortalama puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Katılımcıların toplam ölçekten aldıkları ortalama puanlara göre 1. sınıfta öğrenim gören katılımcıların ortalama puanları, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören katılımcıların ortalama puanlarından daha düşüktür. Bu durum Karalı (2012), Kızıltaş (2011), Saçlı (2008) ve Zayıf (2008) tarafından yapılan çalışmalar ile benzerlik

göstermektedir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilim düzeyinin de arttığına dair bulgular mevcuttur (Öztürk, 2006; Tümkaya ve arkadaşları, 2009). Öte yandan sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde azalma olan çalışmalarda mevcuttur (Akar, 2007 ve Gülveren, 2007 ). Diğer taraftan eleştirel düşünme eğiliminin sınıf değişkenine göre farklılığın tespit edilmediği çalışmalarda mevcuttur (Beşoluk ve Önder, 2010; Ekinci, 2009; Erdoğan, 2012; Gürleyük, 2008; Küçük ve Uzun, 2013 ve Leaver ve Dunm, 2002). Korkmaz (2009)' a göre, bu durum hem lise düzeyinde, hem de özellikle yükseköğretim düzeyinde verilen derslerin, derslerin veriliş biçimlerinin ve ölçme değerlendirme süreçlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine yeterince katkı sağlamamasından kaynaklanmış olabilir. Çetinkaya (2011) araştırmalar sonucunda çıkan bulgulara göre üniversite eğitimi almış öğrencilerin daha analitik, açık fikirli, doğruyu arama eğiliminde, meraklı, kendine güvenen ve sistematik düşünebilen bireyler olmaları beklendiğini dolayısıyla bu farklılığın sebebinin öğretmen, öğretim süreci, dersler, içerik vb. açıdan çok kapsamlı bir biçimde araştırılması gerektiğini söylemiştir.

Beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeylerinin sınıf değişkeni açısından aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark göstermesi Genç ve Kalafat (2008), Ekinci (2009) tarafından yapılan çalışmaların sonucuyla benzerlik göstermektedir. Buna göre 1. sınıfta öğrenim göre katılımcıların puanları, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören katılımcıların puanlarından daha düşüktür. Akyel ve Yılmaz (2008) ve Ercoşkun (2005) yapmış oldukları çalışmalarda empatik eğilim düzeyinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ancak en yüksek ortalama değer 4.sınıf ve en düşük ortalama değer 1. sınıf öğrencilerine ait olduğu sonucunu bulmuşlardır. Bu durumun, 2, 3 ve 4. sınıfta öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin okutulmaya başlanmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların üniversiteye giriş puan türü ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Bu durum Kürüm (2002) ve Saçlı (2008) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Literatürde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile üniversiteye giriş puan türü açısından anlamlı farkın tespit edildiği (Deniz, 2009) çalışmada mevcuttur. Araştırma sonucunda, üniversiteye girişi puan türü açısından anlamlı farklılığın tespit edilememesi, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerine genellikle sözel alan ile başvurunun olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Bulgular dâhilinde beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri ile üniversiteye giriş puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Literatürde empatik eğilimin üniversiteye giriş puan türü değişkenine göre incelendiği herhangi bir araştırmaya

rastlanılmamıştır. Bu durumun üniversiteye giriş puan türünün empatik eğilimi etkileyen durumlardan biri olacağı düşünülmemesinden kaynaklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç; anne eğitim durumuna göre beden eğitimi öğretmeni adaylarının CEDEÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Alt ölçeklerden alınan puanlar incelendiğinde ‘Doğruyu Arama’ boyutu dışındaki alt boyutlarda anne eğitim durumunu ‘üniversite’ olarak belirten katılımcıların ortalama puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Katılımcıların toplam ölçekten aldıkları ortalama puanlara göre, anne eğitim durumunu ‘üniversite’ olarak belirten katılımcıların puanları, anne eğitim durumunu ‘okur-yazar değil’, ‘ilkokul’, ‘ortaokul’ ve ‘lise’ olarak belirten katılımcıların puanlarından daha düşüktür. Bu durum anne eğitim durumunu üniversite olarak belirten katılımcıların sayısının daha az olmasından kaynaklanıyor olabilir. Gülveren (2007) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış ve anne eğitim düzeyi arttıkça bu becerilerin artmadığı belirtilmiştir. Araştırmacı ilkokul mezunu annelerin çocuklarının eleştirel düşünmede başarılı olmalarının, daha fazla zaman ayırdıklarından ve ilgilendiklerinden kaynaklanabileceği yönünde görüş belirtmiştir. Literatürde anne eğitim durumu değişkenine göre farklılığın tespit edildiği çalışmalar (Bal, 2011; Karademir, 2013; Karalı, 2012; Kürüm, 2002; Özelç, 2012 ve Tümkaya ve Aybek, 2008) mevcuttur. Fakat anlamlı farklılığın anne eğitim durumu üniversite olan katılımcıların lehine olduğu (Bal, 2011; Karalı, 2012 ve Kürüm, 2002) çalışmalar da mevcuttur. Anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığın tespit edilmesi, eğitim seviyesi yüksek annelerin genellikle çalışan olması ve çocuklarıyla daha az ilgilenmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Bulgular dâhilinde anne eğitim durumu değişkenine göre EEÖ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Anne eğitim durumu üniversite olan katılımcıların ortalama puanları, anne eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan katılımcıların ortalama puanlarından daha düşüktür. Bu durum Ekinci (2009) tarafından yapılmış çalışmayla zıtlık göstermiştir, araştırmacı anne eğitim düzeyi “okur-yazar olmayanların” puan ortalaması, anne eğitim düzeyleri “ilkokul”, “lise” ve “üniversite” olanlardan düşük sonucuna ulaşmıştır. Bu durum anne eğitim durumunu üniversite olarak belirten katılımcıların sayısının daha az olmasından ayrıca eğitim seviyesi yüksek annelerin genellikle çalışmalarından dolayı, çocuklarıyla daha az iletişime geçmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, baba eğitim durumu değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimi düzeyinin farklılaştığıdır. Bu durum literatürdeki bazı çalışmalarla (Bal, 2011; Ekinci, 2009; Karademir, 2013; Kürüm, 2002 ve Özelç, 2012) paralellik göstermektedir. Katılımcıların toplam ölçekten aldıkları ortalama puanlara göre, baba eğitim durumunu ‘üniversite’ olarak belirten katılımcıların puanları, baba eğitim durumunu

'ilkokul' ve 'ortaokul' olarak belirten katılımcıların puanlarından daha düşüktür. Bu durum baba eğitim durumunu üniversite olarak belirten katılımcıların sayısının daha az olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca Kürüm (2002) yapmış olduğu çalışmada bulunduğu farklılığı yükseköğretim ve orta öğretim lehine bulmuştur. Literatürde baba eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimi düzeyinin farklılaşmadığı çalışmalar da mevcuttur (Beşoluk ve Önder, 2010; Bulut ve arkadaşları, 2009; Erdoğan, 2012; Karalı, 2012; Öztürk, 2006 ve Tümkaya ve Aybek, 2008). Baba eğitim durumuna göre sonuçlarda anlamlı farklılığın tespit edilmesi yine çalışan babaların çocuklarıyla daha az ilgilenmelerinden kaynaklandığı sonucuna bağlanabilir.

Araştırma kapsamında katılımcıların EEÖ'n den aldıkları puanların baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim durumu üniversite olan katılımcıların ortalama puanları, baba eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan katılımcıların ortalama puanlarından daha düşüktür. Bu durum baba eğitim durumunu üniversite olarak belirten katılımcıların sayısının daha az olmasından kaynaklanıyor olabilir. Literatürde empatik eğilim ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalar da (Erçoşkun, 2005 ve Genç ve Kalafat, 2008) mevcuttur. Bu durum eğitim seviyesi daha yüksek babaların, çocuklarıyla daha az iletişime geçmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi ve empatik eğilim ölçeklerinde aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayılarının pozitif yönde, düşük ve orta düzeylerde anlamlı bir ilişki olduğudur. Araştırma sonucunda eleştirel düşünme eğilimi arttıkça empatik eğilim düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Paul' ün insanları eleştirel düşünme açısından üç gruba ayırması durumuyla ilişkili olabilir. Paul'e göre birinci grubu düşünmeyle hiç ilgilenmeyenler oluşturmaktadır. İkinci grupta, eleştirel düşünme becerilerine sahip ancak bunu bencil biçimde kullananlar bulunmaktadır. Bu gruptakiler iyi düşünebilirler, ancak başkalarına karşı dürüst değillerdir. Genelde kendi düşünme süreçlerini değil, karşı olduklarının düşünme süreçlerini değerlendirir ve hata ararlar. Üçüncü grupta ise, güçlü eleştirel düşünenler bulunmaktadır. Bu gruptakiler eleştirel düşünme becerilerini etik sorumluluk çerçevesinde yerine getirirler. Bu insanlar iyi düşünürler ve başkalarına karşı dürüsttürler (Doğanay, 2006). Bu durumda eleştirel düşünme eğilimi yüksek ve üçüncü grupta bulunan bireylerin başkalarına karşı dürüst ve karşılarındaki kişilerin de düşünme süreçleriyle ilgilenmelerinden dolayı empati eğilimlerinin de artacağı sonucuna varılabilir.

## 6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

### 6. 1. Sonuçlar

1. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ)'nden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 202.11 ( $202.11/51= 3.96$ )'dir. CEDEÖ puanları faktör bazında incelendiğinde en düşük puan ortalamasının 'Doğruyu Arama' boyutunda ( $23.10/7=3.30$ ), en yüksek puan ortalamasının ise 'Analitiklik' boyutunda ( $43.79/10=4.38$ ) olduğu görülmektedir. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri orta seviyededir.
2. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri kadın ve erkek katılımcılar için herhangi bir şekilde değişiklik göstermemiştir.
3. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri katılımcıların yaşlarına göre bir değişiklik göstermemiştir.
4. Birinci sınıfta öğrenim gören beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören adaylardan daha düşüktür.
5. Üniversiteye giriş puan türünün bu çalışma kapsamındaki beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde herhangi bir etkisi olmamıştır.
6. Anne eğitim durumu üniversite olan beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, anne eğitim durumu okur-yazar değil, ilkokul, ortaokul ve lise olan adaylardan daha düşüktür.
7. Baba eğitim durumu üniversite olan beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, baba eğitim durumu ilkokul ve ortaokul olan adaylardan daha düşüktür.
8. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)'nden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 67.87 ( $67.87/20=3.39$ )'dir. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri orta seviyededir.
9. Kadın ve erkek beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri bu araştırma kapsamında cinsiyetlerine göre birbirlerinden farklı değildir.
10. Yaşları 18-21 ve 21 ve üzeri olan beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri yaş değişkenine göre bu çalışma kapsamında farklı bir sonuç göstermemiştir.

11. Birinci sınıfta öğrenim gören beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören adaylardan daha düşüktür.
12. Üniversiteye giriş puan türü değişkeni, bu çalışma kapsamındaki beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri üzerinde herhangi değişikliğe sebep olmamıştır.
13. Anne eğitim durumu üniversite olan beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri, anne eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan adaylardan daha düşüktür.
14. Baba eğitim durumu üniversite olan beden eğitimi öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri, baba eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul ve lise olan adaylardan daha düşüktür.
15. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça empatik eğilimleri artmaktadır.

## **6.2. Öneriler**

### **6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler**

1. Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerini yükseltecek çalışmalar planlanmalıdır. Böylelikle bu çalışmalar öğretmen adaylarının karşılaşılabilecekleri problemlerle başa çıkma ve ileride öğretmenlik yapacağı öğrencileri ile iletişim problemi yaşamamaları açısından katkı sağlayabilir.
2. Eleştirel düşünebilen ve empatik eğilim gösterebilen bireyler yetiştirmek için eğitim ve öğretim programlarının yeniden planlanması ve olanakların artırılmasıyla bu becerilerin artacağı söylenebilir.
3. Üniversiteler beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerini arttıracak yaratıcı drama, rol oynama gibi etkinlikler düzenlemeli ve bu sayede öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında bu becerilere sahip olarak kendi öğrencilerine uygulamaları sağlanmalıdır.
4. Empatik eğilim düzeyi sadece öğretmen olanlar için değil tüm bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmesi için gerekli olduğundan empati becerisini kazandırmaya yönelik çalışmalar yüksek öğretimden önce orta öğretim düzeyinde verilmeye başlanmalıdır.



5. Bireylerin karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmeleri eleştirel düşünme eğilimi ile paralellik gösterdiğinden, bu becerilerin orta öğretim düzeyinde verilmeye başlanması gerekmektedir.

### **6.2.2. İlerde Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler**

1. Çalışma grubu on üniversitede öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda daha geniş örneklem gruplarıyla çalışmalar yapılabilir.
2. Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının empatik ve eleştirel düşünme eğilim düzeyleri yetiştirecekleri öğrencilerin de empatik ve eleştirel düşünme eğilim düzeylerini etkileyebileceğinden, öğretim elemanlarının çalışma grubunu oluşturduğu araştırmalar planlanabilir.
3. Empatik ve eleştirel düşünme eğilimleri ile alçak gönüllük düzeyi, saldırganlık eğilimi, benlik algı düzeyi, kendini gerçekleştirme eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılabilir.
4. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla literatürdeki sonuçlar bazı değişkenler açısından farklılık gösterdiğinden bu konular üzerine güncel çalışmalar tekrarlanarak yapılmalıdır.
5. Literatüre katkı sağlaması açısından diğer öğretmen adaylarının da eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeyleri ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.
6. Eleştirel düşünme ve empati eğilimi ile ilgili sınırlı sayıda ölçme araçları olduğu görülmüştür. Bunlarla ilgili ve alana özel ölçme araçları geliştirilebilir.
7. Çalışma, deneysel ya da nitel araştırma yaklaşımıyla planlanarak farklı bir boyut kazandırılabilir.

## 7. KAYNAKLAR

- Açak, M. (2006). *Beden eğitimi öğretmeninin el kitabı*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Akbulut, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akbıyık, C. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akar, Ü.(2007). Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Akçalı, F. Ö. (1991). Kaygı seviyesinin empatik beceri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akdere, N. (2012). Türkiye’de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik seviyeleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Akinoğlu, O. ve Diğerleri, (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 103-124.
- Aktaş, G. S. ve Ünlü, M. (2013). Critical thinking skills of teacher candidates of elementary mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 831-835.
- Alçay, U. (2009). Farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması (İstanbul ili kartal ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe üniversitesi, İstanbul.
- Andrew, S. F. (2000). Critical thinking in south dakota public schools grades 3, 4, And 5: The Influence of Teachers, *Behaviors Perceptions and Attitudes*, 61, 888.
- Aracı, H. (2004). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Arslanoğlu, C. (2012). Farklı bölümlerde öğrenim gören beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık ilişkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arslanoğlu, İ. (2013). Sosyal bilimlerde metod ve araştırma yöntemleri. [w3.gazi.edu.tr/~iarslan/arastek.doc](http://w3.gazi.edu.tr/~iarslan/arastek.doc) adresinden 24 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Ata, S. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri, duygusal zekâ düzeyleri ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 2 (7), <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=322> adresinden 24 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Bal, M. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Balcı, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri (Beşiktaş ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Balçıkanlı, S. G. (2009). Beden eğitimi ve spor anabilim dalı profesyonel futbolcuların fair play'e yönelik davranışları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Barak, A. (1990). Counselor training in empathy by a game procedure. *Counselor Education and Supervision*, 29, 170-178.
- Barrett-Lennard, G. T. (1981). The empathy cycle: Refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28(2), 91.
- Berber, F., Akbulut, F., Maden, H., ve Gezer, M.,(2002). *Düşünme ve eleştirel düşünme. özel öğretim yöntemleri dersi araştırma raporu*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Elektronik-Bilgisayar Eğitimi Bölümü, Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği. [http://tins116.cankaya.edu.tr/uploads/files/dusunmev\\_eeles\\_tirel\\_dusu\\_nme.pdf](http://tins116.cankaya.edu.tr/uploads/files/dusunmev_eeles_tirel_dusu_nme.pdf) adresinden 20 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.

- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bozkurt, M. T. (2013). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterliliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bulut, S., Ertem, G. ve Sevil, Ü. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(2), 27-38.
- Büküm, S. (2013). Din görevlileri ile öğretmenlerin empatik eğilim ve beceri düzeylerinin Karşılaştırılması (Fethiye örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Cengiz, G. E. (2004). Üniversite öğrencilerine yönelik eleştirel düşünme etkinliklerinin eleştirel düşünme eğilimi ve becerileri açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çekiç, S. (2007). Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre düzenlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çelik, E. (2008). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk üniversitesi, Konya.
- Çelik, E. ve Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelemesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 23-38.
- Çeliköz, N. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde* (s. 331-388). Ankara: Asil Yayınları.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3) , 93-108.

- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çöndü, A. (1999). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Dam, G. and Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: *teaching strategies, Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.
- Deloney L.A and C.J. Graham (2003). Developments: wit: using drama to teach first- year medical students about empathy and compassion. *Teaching and Learning in Medicine*,15(1), 247-251.
- Demirci, C. (2000). Eleştirel düşünme. *Eğitim ve Bilim*, 3(2) , 254-115.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirhan, G. (2006). *Spor eğitimin temelleri*. Ankara: Bağırğan Yayınevi.
- Deniz, E. (2009). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe üniversitesi, Ankara.
- Dev, N. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması (kartal ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe üniversitesi, İstanbul.
- Dirimeşe, E. (2006). Hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). *İçerik türlerine dayalı öğretim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1988a). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psiko-drama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 155-190.

- Dökmen, Ü. (1988b). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1-2),155-190.
- Dökmen, Ü. (1987). Yüz ifadeleri konusunda verilen eğitimin duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisi ve iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 75-79.
- Duru, E. (2002). Öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyinin bazı psiko-sosyal değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 81-91.
- Ekinci, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova üniversitesi, Adana.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ercoşkun, H. M. (2005). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk üniversitesi, Erzurum.
- Ercoşkun, M. H. ve Nalçacı A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 204–215.
- Erçoban, S. (2003). İlköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2012). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği anabilim dalı din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan üniversitesi, Konya.
- Erhan, S. E. (2009). Doğu Anadolu Bölgesi il merkezlerinde beden eğitimi dersinin işlenebilirliği, beden eğitimi öğretmenlerinin sorunları ve bunların öğrenci tutumları üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Erişti, B. (1998). Üniversite öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecine katılım durumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 52-67.
- Erkal, M. E., Güven, Ö. ve Ayan, D. (1998). *Sosyolojik açıdan spor*. İstanbul: Der Yayınları.
- Erkmen, G. (2007). Selçuk üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin empatik eğilimlerinin sporda tercih ettikleri lider davranışları ile karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde* (s.2-31). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gardner, H. (2007). *Geleceği inşa eden beş zihin*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Genç, S. Z. ve Kalafat T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211-222.
- Göbel, D. Ş. (2013). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Gökberk, M. (2003). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Greathouse, G. F. and Down, S. B. (1996). Using critical thinking to teach empathy. *Technology*, 67(5), 435-437.
- 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, İzmir.
- Günsel, A. M. (2004). *Okul öncesinde beden eğitimi ve uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürkan, T. (2001). Öğretmenin nitelikleri ve görevleri. E. Sözer (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde* (s. 55-68). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Gürkan, T. (2006). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). Eleştirel düşünme. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Gürleyük, C. G. (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, Zonguldak.
- Hager, P. and Kaye, M. (1991). Critical thinking ability and teacher effectiveness. *Higher Education Research and Development*, 10(2), 177-186.
- Hazer, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme yeterlilik düzeyleri (Malatya ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Heper, E. (2012). Spor fizyolojisi ve mekaniği. H. Ertan (Ed.) Spor Bilimlerine Giriş içinde (s. 64-80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Howarth, K. (1996). Qualitative study of the teaching of thinking skills in physical education, unpublished doctoral thesis, Temple University.
- Höffe, O. (2008). *Felsefenin kısa tarihi*. O. Aytolu (Çev.) İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Jones, E. and Ratcliff, G. (1993). Critical thinking skills for college students, ERIC DocumentNo.358772.[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb3387/is\\_n5\\_v67/ai\\_n2\\_8677196](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3387/is_n5_v67/ai_n2_8677196) adresinden 17 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan, aile, kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kale, R. (2003). *Bedensel eğitimi ve spor bilimlerine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Evi.
- Kalelioğlu, F. (2011). Eğitim teknolojisi doktora programı çevrimiçi tartışma yapısının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile gerçek ve yansıyan eleştirel düşünme performanslarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kalkan, G. (2008). Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.



- Kamla, J. and Lindauer, J. (2002). Integrating critical thinking strategies in physical education. *Strategies*, 16(2), 27-29.
- Karademir, A. Ç. (2013). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karakoyun, Y. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin, kulüp faaliyetlerine ilişkin tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki (Bağcılar ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karalı, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri (İnönü Üniversitesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Karaküçük, S. (1991). *Beden eğitimi öğretmenlerinin faaliyet alanları*, Ankara: Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Yayınları.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap.
- Kızıldaş, Y. (2011). Eğitim bilimleri ana bilim dalı eğitim programları ve öğretim bilim dalı sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünce eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Van ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü yıl Üniversitesi, Van.
- Küçük P. D. ve Uzun, Y. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1). 327-345.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme*. Ankara: Gazi Üniversitesi, İletişim Fakültesi Matbaası.
- Koluman, İ. (2013). Empati. [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/72/01/869150/dosyalar\\_/2013\\_01/23\\_013751\\_paydosocaksayssay1.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/72/01/869150/dosyalar_/2013_01/23_013751_paydosocaksayssay1.pdf) adresinden 02 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Kong, S. L. (2001). Critical thinking dispositions of pre-service teachers in singapore: a preliminary investigation, <http://www.aare.edu.au/> adresinden 17 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.

- Korkmaz H., Niyazi, E. Sahin, M. ve Kahraman, F. (2003). Eğitim fakültesi beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin empatik becerilerinin yaşa göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95–103.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Ankara: Kültür ve Sosyal dayanışma Vakfı Yayınları.
- Kökdemir, D. (2000). Deniz yıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: eleştirel ve yaratıcı düşünme, 11. Ulusal Psikoloji Kongresi, İzmir.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kürüm, D. (2002). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Leaver-Dunn, D., Harrelson, G.L., Martin, M., and Wyatt, T. (2002). Critical-thinking predisposition among undergraduate athletic training students, 37(4), 147-151.
- Locke, J. (1999). *İnsanın anlama yetisi üzerine bir deneme III-IV*. M. Delikara (Çev.), Ankara: Öteki Yayınevi.
- Loken, M. L. (2005). Critical thinking abilities of undergraduate entry-level athletic training students, Unpublished doctoral thesis. The University of South Dakota, USA.
- Manger, T., Eikeland, O.,J. and Asbjornsen A. (2001). Effects of social-cognitive training on on students empathy. *Swiss journal of psychology*, 60(2), 82-88.
- McBride, R. and Knight, S. (1993). Identifying teacher behaviors during criticalthinking tasks, *Clearing House*, 66(6), 374-378.
- McBride, R. E. and Cleland, F. (1998). Critical thinking in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(7), 42-52.
- McBride, R. E., Xiang, P. and Wittenburg, D. (2002). Dispositions toward critical thinking: The preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(1), 29-40.
- McDonough, M. (1997). An assessment of critical thinking at the community college level, Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> 31.01.2014 tarihinde adresinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışmaları rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/> adresinden 12 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). Çağdaş öğretmen profili. <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinler/ulusal/Cagdas/Ogretmen-Profilu.htm> adresinden 26.12.2007 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). Beden eğitimi ve sporun tanımı, amaçları. <http://www.mef.k12.tr/assets/downloads/lise/dersler/lise-beden-genel-bilgiler.pdf> adresinden 31 Ocak 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Beden eğitimi dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mirzeoğlu, N. (Ed.). (2006). *Spor bilimlerine giriş*. Ankara: Spor Yayınevi.
- Myry, L. and Helkama K. (2001). University students value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology*, 21(1), 25-40.
- Norris, S.P. (1989) Can we test validly for critical thinking? *Educational Researcher*, 18(9), 21-26.
- Nosich, M, G. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi*. B. Aybek (Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ocansey, R. (1992). Critical thinking. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.1992.10606622?journalCode=ujrd20#.Uw3KovltCg> adresinden 26 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Öner, N. (2001). Farklı cinsiyet rol yönelimli kız ve erkek üniversite öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinden eleştirel düşünme becerisinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3) 297-316.
- Özdemir, S. ve Yalın, İ. (1998). *Her yönüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (2007). Öğrenme ve öğretme. Ankara: PegemA Yayınları.
- Özelç, Y. S. (2012). Eleştirel düşünme tutumuna etki eden faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özmen, E. (2010). İzmir ilinde kaynaştırma öğrenciler ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öztürk, N. (2006). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, 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.
- Rohner R. P. (2003). Perceived parental acceptance and emotional empathy among university students in korea, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(6), 723-735.
- Rosenfeld, L. and Wilder, L. (1990). *Communication effectively. In Applied sport psychology: personal growth to peak performance*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Saçlı, F. (2008). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği antrenörlük ve rekreasyon programlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Saçlı, F. (2013). Yaratıcı drama eğitiminin aday beden eğitimi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe üniversitesi, Ankara.

- Sandıkçı, M. ve Öncü, E. (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 135-151.
- Sargın, N. (1993) Rehber öğretmenlerin empati düzeylerinin geliştirilmesine ilişkin bir model önerisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Saygın, O. (2005). *İnsan ilişkilerinde 4\*4'lük iletişim*. İstanbul: Bilge Matbaacılık.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200,
- Selçuk, Z. (2004). *Çoklu zeka uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretimi. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Shin, S., Ha, J., Shin, K. and Davis, M.K., (2006). Critical thinking ability of associate, baccalaureate and RN-BSN senior students in Korea, *Nursing Outlook*, 34(5), 328-333.
- Silverman, J. S and Ennis, D. C. (2005). Student learning in physical education, united states of america, *Human Kinetics Strategies*,16(2), 27-29.
- Sülün, Ö. (2013). Futbol hakemlerinin öfke ve kızgınlık düzeyleri ile empatik eğilim düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman.
- Sünbül, A. M. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik. Demirel, Ö ve Kaya, Z.(Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş içinde* (s. 223-254) . PegemA yayıncılık.
- Swiger, W. S. (2005). Correlation between critical thinking skills and decision making skills in athletic training and the examination of critical thinking differences across the curriculum, Unpublished doctoral thesis. School of Physical Education, West Virginia University, Morgantown, WV.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.

- Şenel A. (2008). *Eğitimin temel kavramları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Şimşek, N. (2007). *Akıllı zekâ*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Tanrıdağ, Ş. R. (1992). Ankara'daki ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tanrıöğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tokyürek, T. (2001). Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Torun, N. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova üniversitesi, Adana.
- Tufan, D. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceriler: orta doğu teknik üniversitesi yabancı dil öğretmenliği örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tunç, H. (1999). Beden eğitimi ve spor bilimine giriş ders notları. [besyo.gazi.edu.tr/posts/download?id=20121](http://besyo.gazi.edu.tr/posts/download?id=20121) adresinden 14 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Tümkaya, S. ve Atbek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Türkçe Sözlük. (2006). Ankara: TDK Yayınları.
- Uluçınar, U. (2012). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerlerini yordama düzeyi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Uysal, A. (1998). Sosyal bilimler öğretim yöntemlerinin eleştirici düşünme gücünün gelişmesindeki rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ünal, C. (1972). İnsanları anlama kabiliyeti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 5(3), 71-93.
- Ünal, S. ve Ada, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.
- Vural, A. R. ve Kutlu O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi. <http://www.sevketkeser.net/docs/alldoc/dusunmeveelestireldusunme.pdf>. adresinden 24 Şubat 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: to call forth a concept, a word is needed. *Journal of personality and social psychology*, 50(2), 314.
- Yaşar, Ş. (2008). *Eğitimin temel kavramları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Yaşar, Ş. (2001). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik*, E. Sözer (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İçinde (s.15-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yaşar, Ş., Sözer, E. ve Gültekin, M. (2000). *İlköğretimde öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolü*. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Basımevi, 452-461.
- Yavuz, Ç. (2006). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinde öznel iyi olma, psikiyatrik belirtiler ve bazı kişilik özellikleri: karşılaştırmalı bir çalışma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yeşilpınar, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklerine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yetim, A. (2006). *Sosyoloji ve spor*. İstanbul: Morpa yayınları.
- Yılmaz, İ. ve Akyel Y. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 27–33.

Yılmaz, N. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla üniversitesi, Muğla.

Yiğiter, K. (2008). Kocaeli ilinde görevli ilk ve orta öğrenim kurumlarında çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin empati becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya üniversitesi, Sakarya.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları, Ankara.

Zayıf, K. (2008). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.



**EKLER**

Ek-1

T.C. KARADENİZ  
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu  
Müdürlük



KARADENİZ  
TECHNICAL UNIVERSITY  
School of Physical Education and Sports  
Director's office

Sayı / Ref. : 74753389/ 020 / 11  
Konu / Subj. : Anket izni

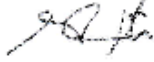
06/01/2014

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi:25.12.2013 tarih ve 25919855-044-1242 sayılı yazınız.

Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor ABD yüksek lisans öğrencisi Ezel nur KORUR'un Yüksekokulumuz öğrencilerine anket uygulama isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi saygı ile arz/rica ederim.

  
Yrd.Doç.Dr.Hamit CİHAN  
Müdür V.

10.1.14  
95

*Retur Epk ve Spor ABD  
10.1.14*

Ek-2



T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 29202147  
Konu : Anket Uygulaması

20.01.14 00235

REKTÖRLÜK MAKAMINA  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 14.01.2014 tarihli ve 88179374-108/968 sayılı yazınız

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Fazel Nur KORUR'un "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünceleri ile Empati Eğitimleri Arasındaki İlişkileri" konulu tez çalışması ile ilgili anketini Fakültemiz Beden Eğitimi ve Spor Bölümünde uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.

  
Prof.Dr. Ali YILDIRIM  
Dekan

Ek-3



T.C.  
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik

Sayı : 63784619-399-53/501

16/01/2014

Konu :

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 03.01.2014 tarihli ve 76127911/595/13 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ezel Nur KORUR'un, "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünceleri ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında, Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine anket uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.  
Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. A. Osman ÖZCAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

71-50-2014
172

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRESİ  
BAŞKANLIĞINA  
16-01-2014

Ek-4



Akdeniz Üniversitesi  
Rektörlüğü



TEKNİK ÇALIŞMA  
0110



T.C.  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 50913635-302.08-862/  
Konu : Anket Çalışması

24.02.2014-003786

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
**REKTÖRLÜĞÜNE**

İlgi: 03.01.2014 tarih 76127911/595/10 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ezel Nur KORUK'un "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünceleri ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında kullanılmak üzere anketini Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine uygulama isteği, ilgili Yüksekokul tarafından uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. İbrahim AKTNCİ  
Rektör Yardımcısı

EK:  
1-BESYO. Müd.'nün yazısı

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ GENEL SEKRETERLİĞİ Yaz İşleri Müdürlüğü	
TARİH	11.03.2014
KAYIT NO	183
DOSYA NO	Öğrenci İşleri

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı PK:10 Dumlupınar Bulvarı 07088 Yarıyolu/ANTALYA Ayrıntılı bilgi için iribaat  
Tlf: 0242 227 44 00 Dahili:1300 Fax: 0242 310 15 09 A. LÜKER Bilye İşletmeni  
e-posta:ogrenci@akdeniz.edu.tr elektronik og:www.akdeniz.edu.tr Tlf:0(242) 227 44 00 Dahili:1335

Ek-5



T.C.  
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
REKTÖRLÜĞÜ

SAYI : 75548883/100-134

27/01/2014

KONU :

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 03.01.2014 tarih ve 761279911/595-11 sayılı yazınız.  
İlgi sayılı yazınız Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden İzel Nur KORUK'un "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünceleri ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında kullanılacak anketi uygulaması Üniversitemiz Yüksekokulu tarafından uygun görülmüştür.  
Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

  
Prof. Dr. Kenan DEMİREL  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı	
TARİH	30-01-2014
KAYIT NO	314
DOĞRULU	

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRESİ  
BAŞKANLIĞINA  
30-01-2014

Ek-6



T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 51793284-300-189 / 1294  
Konu : Anket Çalışması

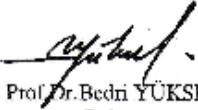
04/02/2014

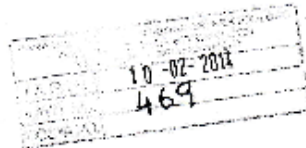
KAREDENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
TRABZON

İLGİ : 03.01.2014 tarih ve 76127911/595/12 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğünün 29.01.2014 tarih ve 14293319.300-27/56 sayılı yazısına istinaden; Ezel Nur KORUR'un "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünceleri ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını uygulaması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve teşekkürlerimi arz ederim.

  
Prof. Dr. Bedri YÜKSEL  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı



ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRESİ  
BAŞKANLIĞINA  
10-02-2014

Ek-7

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/02/2014-1686



T.C.  
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğü



Sayı : 39162747-044/6491  
Konu : Ezel Nur KORUR'un Anket  
Çalışması Hk.

04/03/2014

## REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının  
03.01.2014 tarih ve 14 sayılı yazısı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor  
Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ezel Nur KORUR'un "Beden Eğitimi Öğretmen  
Adaylarının Elektirel Düşünceleri ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki" konulu tez  
çalışması kapsamında hazırladığı anketi yüksekokulumuz öğrencilerine uygulama isteği  
müdürlüğümüzce uygun olarak değerlendirilmiştir.

Bilgilerimizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Yavuz TAŞKIRAN  
Yüksekokul Müdürü

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğü Spor Bilimleri Yatacağı: 01330 Umutcağı-Kocaeli  
Tel: 0 (262) 303 3602 Faks: 0 (262) 303 3503  
E-Posta : besy@kocaeli.edu.tr Elektronik Adres: http://besy.kocaeli.edu.tr/

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



Ek-8

ERZİNCAN  
ÜNİVERSİTESİT.C.  
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi DekanlığıSayı : 70791757/73/894  
Konu : Anket Çalışması

10.04.2014

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE  
TRABZON

İlgi: 27.03.2014 tarih ve 25919855-044/8 sayılı yazınız.


Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ezel Nur KORUR'un "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünceleri ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki" konulu anketini Fakültemizde uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Recep POLAT  
Dekan

Eğitim Fakültesi Dekanlığı 24030 ERZİNCAN  
Telefon: (0 446) 2143274 Faks: (0 446) 2231901  
e-posta : egtfak\_yazi@erzincan.edu.tr

Ek-9



**T.C.**  
**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ**  
**Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Müdürlüğü**

Sayı : 21619327/302.14 - 254 612 NİSAN 2014


Konu : Anket Uygulama İzni

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne**

**İlgi:** 27.03.2014 tarih ve 044- sayılı yazınız.

Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ezel NUR KORUR, ilgi yazı ekindeki Yrd.Doç.Dr. Eriman ÖNÇÜ danışmanlığında hazırlanmış anketli Yüksekokulumuz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin uygulama isteği Yüksekokulumuzca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



**Prof. Dr. Davut ÖZBAĞ**  
**Müdür**

---

İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu / MALATYA  
 Tlf : (0422) 461 05 12 Fax: (0422) 341 11 53 Dahili: 4561  
 e-posta : bcsyog@inonu.edu.tr Elektronik Ad: www.inonu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için: Hüseyin GÜLLER  
Yüksekokul Sekreteri

Ek-10



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

Sayı: 82416169/265  
Konu: Anket Uygulama İznine

11.04.2014

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Fakülteniz Becece Eğitim ve Spor Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ezel Nur KORUR'un, Yrd. Doç. Dr. Erman ÖNCÜ danışmanlığında hazırlanmış olduğu anketi Fakültemizde uygulama isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. ALİ H. D. DEMİREL  
Dekan Vekili

Fakülte Sekreter Vekili : Z. SARAC (Paraf)



32533 3601

**Ek-11**

Anket Formu

Sevgili Öğretmen Adayları,

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

**Ezel Nur KORUR**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

- 1- **Cinsiyetiniz**  Erkek  Kadın
- 2- **Yaşınız**  18-21 yaş  22-25 yaş  26 ve üzeri
- 3- **Sınıfınız**  1. Sınıf  2. Sınıf  3.Sınıf  4. Sınıf
- 4- **Öğrenim gördüğünüz üniversite**  Karadeniz Teknik Üniversitesi  Giresun Üniversitesi  
 Atatürk Üniversitesi  Gazi Üniversitesi  Akdeniz Üniversitesi  
 Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi  Balıkesir Üniversitesi  Anadolu Üniversitesi  
 Kocaeli Üniversitesi  Erciyes Üniversitesi Erzincan Üniversitesi  
 İnönü Üniversitesi  Hacettepe Üniversitesi
- 5- **Üniversite Giriş Puan Türünüzü**  Sözel  Sayısal  Eşit Ağırlık
- 6- **Annelerinizin eğitim düzeyi**  Okuryazar  Okur-yazar değil  İlkokul mezunu  
 Ortaokul mezunu  Lise mezunu  Üniversite mezunu  Lisansüstü eğitim
- 7- **Babanızın eğitim düzeyi**  Okuryazar  Okur-yazar değil  İlkokul mezunu  
 Ortaokul mezunu  Lise mezunu  Üniversite mezunu  Lisansüstü eğitim

## Ek-12

<b>California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Aşağıda, eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili bazı ifadelere yer verilmiştir. Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, bunun sizin için ne derece doğru olup olmadığını ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz.							
1	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 dahil 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	İnadıklarımın 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 zamandır.	1	2	3	4	5	6
22	Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
23	İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24	İnsanların, 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

## Ek-12'nin devamı

<b>California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği</b>							
Aşağıda, eleştirel düşünme eğilimi ile ilgili bazı ifadeler yer verilmiştir. Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, bunun sizin için ne derece doğru olup olmadığını ifadenin yanındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
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 yanıarımdan 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 ediliyim.	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	İşler 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 yaklaşımım ile 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-13

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

## 9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Araştırmacı, 1986 yılında Samsun'da doğdu. İlköğrenimini Ordu'nun Fatsa ilçesi Sakarya İlkokulunda, orta ve lise öğrenimini Fatsa Anadolu Lisesinde tamamladı. 2004 yılında Atatürk Üniversitesi Erzurum Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'ne başladıktan sonra 2005 yılında Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'na yatay geçiş yaparak 2008 yılında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olarak mezun oldu. 2012 yılında KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. Yüzme, halk oyunları, kayak ve paletli yüzme sporuyla ilgilenen araştırmacı, evli olup İngilizce bilmektedir.

Ezel Nur KORUR

KTÜ / Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu  
E-posta: ezelkorur@gmail.com  
Tel: 0452 424 06 59