

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Rabia Nur DEMİREL

TENİS ANTRENÖRLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE EMPATİK
EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2023

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Rabia Nur DEMİREL

**TENİS ANTRENÖRLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE EMPATİK
EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Alper KARADAĞ

MUŞ-2023

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	III
ABSTRACT	IV
TEŞEKKÜR	V
TABLolar DİZİNİ	VI
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. SPOR KAVRAMI	5
1.2. TENİS KAVRAMI	5
1.2.1. Dünya’da Tenisin Yeri	6
1.2.2. Türkiye’de Tenisin Yeri	7
1.3. ANTRENÖRLÜK KAVRAMI	8
1.4. ANTRENÖRÜN ÖZELLİKLERİ	9
1.4.1. Entelektüel Özellikler	9
1.4.2. Karakteristik Özellikler	10
1.4.3. Sosyal Özellikler	10
1.4.4. Psikolojik Özellikler	10
1.5. DÜŞÜNME	11
1.5.1. Düşünme süreçleri	12
1.5.2. Düşünme Beceri ve Biçimleri	13
1.5.3. Üst Düzey Düşünme Becerileri	16
1.6. ELEŞTİREL DÜŞÜNME	17
1.6.1. Eleştirel Düşünme Süreçleri ve Boyutlar	18
1.6.2. Eleştirel Düşünmenin Gelişimi	21
1.6.3. Eleştirel Düşünme Becerileri	22
1.6.4. Eleştirel Düşünmenin Belirleyici Özellikleri	23
1.6.5. Eleştirel Düşünme Eğilimleri	24
1.6.6. Eleştirel Düşünmenin Önündeki Engeller	25
1.6.7. Spor Alanında Eleştirel Düşünme Becerisinin Önemi	26
1.7. EMPATİ KAVRAMI VE TARİHSEL GELİŞİMİ	27

1.7.1. Empatinin Bileşenleri.....	29
1.7.2. Empati Tepki Basamakları.....	32
1.7.3. Kişiler Arası İlişkilerde Empatinin Önemi	33
1.7.4. Empatik Eğilim	33
1.8. İLGİLİ LİTERATÜR.....	35

İKİNCİ BÖLÜM

MATERYAL VE METOD

2.1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	39
2.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	39
2.3. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	39
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	40
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	41

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. BULGULAR.....	42
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME.....	50
KAYNAKÇA.....	57
EKLER.....	69

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TENİS ANTRENÖRLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE EMPATİK EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Rabia Nur DEMİREL

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Alper KARADAĞ

2023, 77 sayfa

Bu çalışmada tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bazı demografik değişkenlerin bu özellikler üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada, Türkiye’de aktif olarak görev yapan 647 tenis antrenörü evren olarak kabul edilmiş ve amaçsal örneklem seçim tekniği ile ulaşılan 137 erkek ve 43 kadından oluşan toplam 180 tenis antrenörü gönüllülük esasına göre çalışmaya iştirak etmiştir. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği, analizlerinde "Bağımsız Örneklem t-Testi", "Tek Yönlü ANOVA", "Pearson Korelasyon Katsayısı" ve "Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi" testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesine tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme tutumları ile empatik eğilim becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, aylık gelir düzeyinin belli bir limitin altında olması durumunda eleştirel düşünme yetisinin bundan olumsuz bir şekilde etkilendiği ve ayrıca antrenörlük yılı deneyimi arttıkça denence kurma becerisinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Cinsiyet ve medeni durum gibi bazı demografik değişkenlerin eleştirel düşünme yetisi ile empatik eğilim becerisi üzerinde anlamlı bir değişime neden olmaması olası bir durum olarak değerlendirilirken, eğitim düzeyi ve özellikle antrenörlük kademesinin artmasına karşın eleştirel düşünme yetisi ile empatik eğilim beceri düzeylerinin benzer seyretmesi, gerek antrenörlük kurslarının gerekse eğitim süreci aşamalarının içeriksel anlamda gözden geçirilmesi gerektiği savını öne çıkardığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tenis, Tenis Antrenörü, Eleştirel Düşünme, Empatik Eğilim.

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
EXAMINING THE CRITICAL THINKING AND EMPATHIC TENDENCIES
OF TENNIS COACHES

Rabia Nur DEMİREL

Advisor: Prof. Dr. Alper KARADAĞ

2023, Page: 77

In this study, the relationship between the critical thinking and empathic tendencies of tennis coaches was examined and the effects of some demographic variables on these characteristics were evaluated. In this study, which was carried out with the quantitative research method, 647 tennis coaches actively working in Turkey were accepted as the universe and a total of 180 tennis coaches, 137 men and 43 women, participated in the study on a voluntary basis. Personal information form, Critical Thinking Attitude Scale and Empathic Tendency Scale were used to collect data, and "Independent Sample t-Test", "One Way ANOVA", "Pearson Correlation Coefficient" and "Multiple Linear Regression Analysis" tests were used in their analysis. Within the framework of the findings, it was determined that there is a positive relationship between the critical thinking attitudes of tennis coaches and their empathic disposition skills, if the monthly income level is below a certain limit, the critical thinking ability is negatively affected by this, and as the experience of coaching years increases, the ability to set a hypothesis also increases. While it is considered as a possible situation that some demographic variables such as gender and marital status do not cause a significant change on critical thinking ability and empathic disposition skills, the fact that critical thinking ability and empathic disposition skill levels are similar despite the increase in education level and especially in coaching level. It is thought that it highlights the argument that the stages of the education process should be reviewed in context.

Key Words: Tennis, Tennis Coach, Critical Thinking, Empathic Tendency.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmamın hazırlanmasında destek veren, değerli zamanını, yorum, öneri, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, saygı değer hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Alper KARADAĞ'a, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgileriyle ışık tutan, yüreklendirici sözleriyle bana akademik yolda yürüme şevki kazandıran saygı değer hocam Prof. Dr. Cemal GÜNDOĞDU'ya, tez savunmama katılarak kritik noktalara yapıcı eleştiriler getirerek araştırmanın şekillenmesini sağlayan kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. M. Fatih BİLİCİ'ye araştırma verilerinin elde edilme süreçlerinde desteklerini esirgemeyen Türkiye Tenis Federasyonu Başkanı Cengiz DURMUŞ'a, Tenis Merkez Hakem Kurulu Başkanı Mehmet Kubilay ŞAHİN'e ve hayatım boyunca hakkını asla ödeyemeyeceğim Anneme içtenlikle teőekkürlerimi sunarım.

Muş-2023

Rabia Nur DEMİREL

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Örneklem Büyüklüğü-Güven Seviyesi	39
Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	42
Tablo 3.2. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık, Basıklık Değerleri	43
Tablo 3.3. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.....	43
Tablo 3.4. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Pearson Korelasyon Sonuçları.....	44
Tablo 3.5. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları	44
Tablo 3.6. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.....	45
Tablo 3.7. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Anova Sonuçları	46
Tablo 3.8. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Antrenörlük Yılı Değişkenine Göre Pearson Korelasyon Sonuçları	47
Tablo 3.9. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Antrenörlük Kademesi Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	47
Tablo 3.10. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Başka Bir Mesleğe Sahip Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	48
Tablo 3.11. Antrenörlerin Empatik Eğilim Ölçeği Alt Boyutları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları.....	49

GİRİŞ

Tenis sporu, popülaritesi ve izleyici kitlesi giderek artan bir spor branşıdır. Bu spor branşı tüm dünyada, kendine has bir kültür yapısı içerisinde takipçileri tarafından beğenilerek izlenmektedir. Dünyanın geri kalanıyla birlikte Türkiye’de de tenis sporuna olan ilgi artmaktadır. 1990’lı yıllardan itibaren bu spora başlayan yönelim günümüzde geniş kitleler tarafından bu sporun yapılması ve izlenmesiyle neticelenmiştir (Güzel vd., 2013). Tenis sporuna duyulan bu ilgi hem dünyada hem de Türkiye’de düzenlenen çok sayıda ulusal ve uluslararası turnuvalar ile tenis sporunun aynı zamanda bir endüstri haline gelmesine ve bu spor çerçevesinde oluşan kapsamlı ticari ve ekonomik etkinliklere yol açmıştır. Eskiye oranla tenis oyuncularını daha fazla tanınmaya, daha fazla reklam yüzü olmaya ve daha fazla ilgi görmeye başlamışlardır. Tenis sporu üzerine yapılan filmlerin ve belgesellerin sayılarında da artış gözlemlenmektedir. Tenis sporunun popülaritesinin bir yansıması olarak tenis antrenörlerinin pozisyonları da değişmiştir. Tenis antrenörlerine olan bakış açıları farklılaştığı gibi toplum içerisinde daha çok ilgi gören bir konuma gelmişlerdir.

Tenis sporunun gelişmesi ve genişlemesi gibi spor alanında yaşanan gelişmelerden bir diğeri ise spor psikolojisi alanındaki gelişmelerdir. Spor psikolojisi günümüzde tüm spor alanlarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Spor psikolojisi ile bilimsel veri ve bilgiler kullanılarak sporcuların performansının artırılması ve korunmasını hedeflenmektedir (Brewer 2009). Bu kritik önemi nedeniyle spor psikolojisinin kullanımı ve kullanılan tekniklerin çeşitliliği giderek artmaktadır. Spor psikolojisi açısından üzerinde durulması gereken iki kavram eleştirel düşünme ve empati becerileridir.

Günümüz bilgi çağı olarak nitelendirilmektedir. Günümüzde ayrıca bilgiye ulaşmak hem çok kolay hem de çok ucuz hale gelmiştir. Bununla birlikte, erişimi kolay ve çok sayıda bilgi arasında hangi bilgiyi seçip ve bu bilgiyi hangi amaçla ne şekilde kullanılacağına karar verebilmek kritik bir öneme sahip olmuştur. Bireysel ve kurumsal başarı mevcut bilgiyi hızlı ve doğru bir biçimde değerlendirip, bir elekten geçirdikten sonra amaca en uygun olanda karar kılmaya bağlı hale gelmiştir. Bunu yapabilmek ise kişinin eleştirel düşünce becerisine bağlıdır. Eleştirel düşünme, önyargılardan uzak bir biçimde, kişisel zaafı da göz önünde bulundurarak, mevcut bilgilerin sorgulandığı, bir süzgeçten geçirildiği ve böylece yararsız bilgilerin atıldığı bir düşünme eylemidir

(Cücelođlu, 2003). Bařka bir tanımda eleřtirel dűřünme, bireyin dűřüncelerini yorumlayabilmesi, yorumladıkları durumları analiz edebilmesi ve analiz sonuçlarına göre çıkarımda bulunabilmesi řeklinde açıklanmıřtır (Facione, 2000). Eleřtirel dűřünme ile en dođru kararı vermek ve bařarıya ulařmak mümkün olabilmektedir.

Günümüzde eleřtirel dűřünme kadar önem kazanan bir diđer kavram ise empatidir. Empati, kiřinin kendisini muhatabının yerine koyarak onun hislerini ve fikirlerini anlama yeteneđidir (Aydemir, 2005). Empati, mevcut bilgilerini sorgulamayı, olaylara muhatabının perspektifinden de bakmayı gerektirdiđi için eleřtirel dűřünme yeteneđi ile yakından iliřkilidir. Yařamın bařarılı bir biçimde organize edilebilmesi için gerekli olan yařamsal becerilerden ikisi olan empati ve eleřtirel dűřünme becerileri farklı bakıř açlarına sahip olmakla iliřkilidir (Gossett ve Fischer, 2005).

Tenis antrenörlerinin tenis sporunda başarıyı yakalamak ve sürdürmek için hem eleştirel dűřünme hem de empati becerisine ihtiyaç duydukları öngörülebilir. Tenis antrenörlerinin eleştirel dűřünme sayesinde mevcut bilgilerini sorgulaması ve bunları daha yeni ve daha iyi olanlarla değiştirmesi mümkün olabilir. Böylece hem kendisini hem de oyuncusunu geliştirmesi mümkün olabilecektir. Ayrıca, tenis antrenörleri empati becerisi sayesinde oyuncusunu, onun hislerini ve beklentilerini daha iyi anlayabilecek ve böylece onu hangi şartlarda ve miktarda zorlaması gerektiğini çözebilecektir. Empati sayesinde sporun diğer taraflarına karşı da en doğru davranış biçiminin sergilenmesi mümkün olabilecektir. Spor, fiziksel aktivitenin, coşkunun ve heyecanın en yüksek sınırlarda gerçekteşiği bir alandır. Özellikle müsabaka ortamlarında rekabet, hırs, beklentiler ve seyirci etkisi ile aktivite, coşku ve heyecan daha da artmaktadır. Bu anlamda müsabakalar sporcuları, antrenörleri, hakemleri veya seyircileri zorlayan ve onları rutinlerinin ve normalin dışına çıkmaya iten ortamlardır. Sporun tüm tarafları açısından insan psikolojisinin son derece kırılgan olduğu müsabakalarda olimpizm ve fair play kavramlarının göz ardı edilme olasılıkları yüksektir. Esasında sporculardan, antrenörlerden, hakemlerden, seyircilerden vb. sporun tüm tarafların beklenen; empatilerini kullanarak kendilerini karşıdakinin yerine koyarak olaylara yaklaşmaları ve karşıdaki sporcu, antrenörler, hakem veya taraftarı bu şekilde değerlendirmeleridir. Bu empatik yaklaşım ile spordaki kalitenin artacağı ve spordan alınan hazzın yükseleceği öngörülmektedir (Öztürk vd., 2004).

Tenis antrenörlüğü için kritik önemi olan eleştirel düşünme ve empati becerilerinin tenis antrenörlerine kazandırılması tenis sporunun kalitesini artıracak gibi gelişimine de katkı sağlayacaktır. Ayrıca, sporun tarafları olan sporcu, antrenör, hakem, seyirci ve yöneticiler içinde daha huzurlu, barışçıl ve verimli ortamların oluşmasını destekleyecektir.

Alanyazın incelendiğinde spor psikoloji alanında yapılan araştırmaların sayısının arttığı görülmektedir. Bununla birlikte tenis antrenörlerine yönelik araştırmaların sayılarının sınırlı olduğu görülmüştür. Tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerinin birlikte incelendiği bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın alanyazındaki bir boşluğu doldurmak adına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Ayrıca, tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır.

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

- Araştırmaya katılan tüm tenis antrenörlerinin veri toplama araçlarındaki ifadeleri içten ve samimi biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun bilgileri elde edebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmanın örnekleminin araştırmanın evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.

Bu araştırmanın sınırlılıkları ise şunlardır:

- Bu araştırma konu olarak tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi ile sınırlıdır.
- Bu araştırma zaman olarak 2022 yılı Ocak ayında toplanan verilerle sınırlıdır.
- Bu araştırma örneklemini Türkiye’de aktif olarak görev yapan 647 tenis antrenörü içerisinde Ankara ilinde 13-14 Ocak 2022 tarihinde düzenlenen

Antrenör Eğitim ve Gelişim Seminerine katılan 137 erkek ve 43 kadın tenis antrenörü olmak üzere 180 tenis antrenörü oluşturmaktadır.



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. SPOR KAVRAMI

Spor Latince kökenli bir kelimedir. Bir tanıma göre spor bireyin ruh ve beden sağlığını geliştirmenin yanı sıra aynı zamanda fair play kurallarına göre yarışma heyecanı, başarıya duygusu gibi sosyal faaliyetlerin bütünü olarak açıklanmıştır (Erkan, 1982). Spor bireysel veya takım olarak gerçekleştirilebilmektedir. Sporun insan sağlığı için pek çok faydasının olduğuna dikkat çekilmiştir. Spor bireyin psikolojik sağlığını geliştirdiği gibi zihinsel, fiziksel, motorik ve pedagojik olarak da bireyin gelişimine katkı sağlar (Orkunoglu, 1985). Toplumsal dinamizmi ayakta tutmaya çalışan bir sosyal kültürel faaliyet olarak spor giderek çok daha fazla bir miktarda insan hayatının önemli bir parçası haline almaktadır (Karasüleymanoğlu, 1992).

1.2. TENİS KAVRAMI

Tenis tüm dünyada ilgi gören, olimpiyatlarda düzenlenen, kendi kortlarında ve materyallerinde oynanan bir spordur. Tenis hem aerobik hem de anaerobiktir. Optimum performans için bir tenisçinin gücü, hızı, dayanıklılığı, koordinasyonu ve esnekliği birbiriyle uyumlu olmalıdır (Ferrauti ve ark., 2014).

Tenis, kort alanı adı verilen ve file ile ikiye bölünmüş bir alanda raket ve topa oynanan bir oyundur. Çiftler maçlarında sahanın her iki tarafında 1.37 cm genişliğinde alanlar kullanılır. Tenis sadece profesyonel ve elit bir spor değil, aynı zamanda giderek daha popüler bir eğlence sporu haline gelmektedir. Raket ağırlıkları 340 ila 410 gram arasında değişir ve top çevreleri 6,35 veya 6,66 cm'dir. Ağırlık ölçüleri 56,7 ile 58,50 g arasında değişir (Arslan,2020).

Kategoriler tekler, çiftler ve karma şeklindedir. Teniste bir set kazanmak altı oyun kazanmayı gerektirir ve bir maçta bir oyun kazanmak arka arkaya dört puan gerektirir. Tenis, sert ve düzgün bir kortta oynanan bir top oyunudur (Şahin 2005). Tenis, lastikle sarılı sert bir topa, saha şeklindeki bir raketle, zeminin ortasındaki 91 santim yüksekliğindeki bir ağ üzerinde, başı raket gibi kaldırılarak vurulan bir spordur. Tenis kortu alanı 8.23x23.77 cm ölçülerinde bir dikdörtgendir (Gökgönül, 2008).

Tenisin bugünkü tarihi, 13. yüzyılda Fransa'da oynanan avuç içi oyunu adı verilen bir oyuna dayanmaktadır. Windsor Kalesi'nin duvarlarının çevresinde ve İngiltere'deki birçok aristokrat sarayın yakınında her zaman tenis kortları olmuştur. İngiltere'de bu gelenek VIII. Henry ile başlamıştır. Tenis kavramının Fransızca "Tenez-al" veya İngilizce "Tennasity-dayanıklılık" kelimesinden geldiğine inanılmaktadır. Oyun o zamanlar sadece aristokratlar tarafından oynanırdı ve sopa yerine yünden veya koyun derisinden yapılmış içi saç veya ellerle doldurulmuş bir tür top kullanılırdı. Topun içi dolu olduğu için sertti. Sert zeminde kullanımı iyiydi ancak çimde iyi sekmediği için kullanılamıyordu. Daha önce squash gibi iç mekanlarda oynanan bu oyun, 15. yüzyıldan beri bel hizasında file ile ayrılmış duvarsız iki kortta oynanmaktadır. İlk başta tahta kürekler ve tokalar kullanılmış çünkü ellerle topa vurmaya devam etmek acı vericiydi. Zamanla geçtikçe teller sarılmış kasnaklar ile oynanmaya başlandı (Kermen, 2002).

1.2.1. Dünya'da Tenisin Yeri

Tenisin tarihine bakıldığında kökeni net olarak bilinmemekle birlikte antik Roma'da eldivenle ve çıplak elle oynanan "Trigon" adlı bir oyundan geliştiği söylenmektedir. Öte yandan benzer bir oyunun ilk olarak Meksika'da Toltekler tarafından oynandığından da bahsedilmektedir. Benzer bir oyun, İspanya ve Mısır freskleri ve İtalyan Rönesans tablolarıyla çevrili duvarlarla çevrili bir alanda oynandığı görülmektedir (Arslan ve Türkcan, 2019). Günümüz sporu olan tenisin kökenine bakarsanız, köklerinin 13. yüzyılda Fransa'da kralın huzurunda oynanan jeu de paume (avuç içi oyunu) oyununa kadar uzandığını görülmektedir. İngiltere Kralı VIII.Henry ile başladı. Tenis kelimesi muhtemelen İngilizce "tennacity" veya Fransızca "tennez-al" kelimesinden gelmektedir. Spor bir zamanlar aristokrasi arasında kapalı mekanlarda ve raketsiz oynanırken, daha sonra halka yayıldı. Zamanla insanlar eldiven ve destekçi gibi rakete benzer malzemelerle oynamaya başladılar. 15. yüzyıldan beri oyunlar, file ile ikiye bölünmüş, duvarsız bir alanda oynanmaktadır (Gökgönül, 2008).

Başlangıçta bir tenis maçı 24 oyundan oluşuyordu. Daha sonra 12 oyunluk 3 seri ve ardından 6 oyun oynamaya başladılar. Her oyun için sayılar 15, 30, 40 ve 60 olarak belirlendi. Bu sayılar ve maçlar saatlerden ilham almıştır. İlk etapta günde 24 maç var yani sayılar 15, 30, 40 ve 60 şeklinde sıralanıyor, 1 saatte 4 parçaya bölünüyor. Bu sayı sistemi değişiklikleri 18. yüzyılda tam olarak aydınlatılmıştır. (Arslan ve Türkcan, 2019).

19. yüzyılda İngiliz subayı Walter Clapton Wingfield teniste önemli bir adım attı. Wingfield, "Sphairistik" adı verilen ilk çim tenisini tasarlamış ve patentini almıştır. Bu oyunun en büyük özelliği sahanın sonlara doğru genişlemesidir. 1875'ten beri oyun tüm dünyada aynı büyüklükteki sopalar ve toplarla oynanmaktadır (Kermen, 1998).

1877'de İngiltere'de ilk Wimbledon tenis şampiyonası düzenlendi. Bu şampiyonaya 22 katılımcı katıldı. Turnuva beş gün sürdü ve finalde William Marshall ile Spencer Gore karşı karşıya geldi. Gore maçı kazandı ve ilk Wimbledon Şampiyonası unvanını kazandı. Gelenek gereği, bu şampiyonluk bu güne kadar devam etmektedir. 1883 yılında tenis kortu ölçüleri günümüzde standart hale geldi. Uluslararası çıkış, 1883 yazında İngiliz Renshaw kardeşler ve Amerikalı Clark kardeşler arasında gerçekleşti. Kadınlar arasındaki ilk maç bir yıl sonra 1884'te gerçekleşti (Arslan ve Türkcan, 2019).

1.2.2. Türkiye’de Tenisin Yeri

İngiliz diplomatlar sayesinde tenis Türkiye'ye ilk olarak 20. yüzyılın başlarında 1905'te İzmir, Bornova ve Karşıyaka'daki Levanten tenis turnuvalarında tanıtıldı. İngilizler, İstanbul'da düzenledikleri bir turnuvada Cheren's Cup adlı bir ödül kullandılar. Aynı kişi arka arkaya 3 yıl şampiyon olduğunda verilir. Sait Selahattin Cihanoğlu, Tevfik Taşcıoğlu ve Zeki Sporel genç sporun Türkiye'deki ilk temsilcileri oldu. 1924'te Suat Subayı, Challenge Cup'ı İngiliz Subayı ile çifte galibiyet olarak kazandı. Ardından İngiliz Jacques Theogar, Simmons, Binis ve Weiss Kadıköy'de bir tenis kulübü kurduktan sonra Küçük Moda'nın tenis kortlarında yarışmalar düzenlenmeye başlamıştır. Machuka Pallas Kortu, Güzelbahçe'nin Moncheri Kortu, Cinal Sait Selahattin Cihanor, Tevfik Tashçoğlu ve Zeki Sporel bu çok yeni sporu Türkiye'de temsil eden ilk oyuncular. 1924'te Suat Subayı, Challenge Cup'ta İngiliz Subayı ile çifte galibiyet olarak kazandı (Büyüköztürk, 2011).

Sedat Erkoğlu-Vahram 1930 Balkan Şampiyonası'nı çiftler halinde kazanarak sınırı geçen ve uluslararası arenada oynayan ilk Türk oyuncu oldu. 1942 yılında Muhtelem Sökmen, Avni Şaşa, Tihat Teguin, Mekdi Serdengeci, Liza Arseven ve Memdu Moran önderliğinde Tenis Eskrim ve Dağcılık (TED) Derneği bir adım daha attı. 1923 yılında Tic bünyesinde kurulan Tenis Federasyonu'nun ilk başkanı Server Bey oldu. Kerim Bükey derneğin başkanı oldu ve 1939'da bağımsızlığını kazandı. Türk milli takımı ilk kez 1948'de Davis Cup'a katıldı ve ilk galibiyetini Lübnan'da Yugoslavya'yı 5-0 yenerek aldı.

1980 İzmir İslam Oyunları'nda tek bayanlarda Tehfika Celaoğlu, çift bayanlarda Teffika Celaoğlu ve Emer Erdem, karışık karışıkta Tevfika Celaoğlu ve Kemal Amber birinci oldu Türk tenis tarihinin en önemli anlarından biri oldu (Kermen, 2002). Türkiye Tenis Federasyonu'na bağlı yüzlerce kulüp, binlerce lisanslı tenisçi ile bünyesini her geçen gün genişletmektedir (Arslan,2020).

1.3. ANTRENÖRLÜK KAVRAMI

Antrenör, bireysel veya toplu olarak sporcuları evrensel teknik ve kurallar konusunda eğitmekle, sporun teknik ve temel kural ve ilkelerini öğretmekle ve sahadaki gelişmeleri izlemekle yükümlü kişidir. Amaç çalışan sporcuların tecrübeli yöneticisi olarak görev yapmaktadır. Antrenörün işinin bir kısmı da sporcuya bu yönde rehberlik etmektir (Terry, 1991: 112).

Antrenörlük, etkileşim ve iletişim yoluyla diğer sporcuları etkilemeyi içeren bir liderlik sanatı olarak tanımlanmaktadır (Başer, 1994: 99). Başkalarını aşağılamadan etkileyebilen, birçok özelliği sergileyen ve saygı duyulan bir antrenör, sporcu motivasyonu açısından önem arz etmektedir. Antrenör, sporcuların psikolojik (duygusal), sosyal, zihinsel, fiziksel ve fizyolojik gelişimlerini, sporun bilimsel hedeflerini gerçekleştirmek için tanımlanmış ve gerçekleştirilmiş amaçlarla sağlayan özel olarak yetiştirilmiş kişidir (Konter, 1996: 98). İnsanlara spor yapmak için farklı beceri ve stratejiler ve gruplar halinde nasıl davranmaları gerektiğini bir yaşam macerası olarak öğreten, düşünen ve gösteren kişi olarak tanımlanmaktadır (Charman vd. 2001:19). Bir araştırmaya göre antrenör şu şekilde tanımlanır. Farklı insanlarla ortak bir paydada bir amaca yönelik yolda buluşmak ve başarıya giden yolda birbirlerine güvenerek ilerlemek olarak tanımlanır. Antrenörlük, birbirleriyle iletişim kurmada birbirlerini etkileme sanatı ve lider olan kişidir (Doğan, 2004).

21. Yüzyıl Antrenörleri, sporcuların hareketliliğini, mücadele yeteneklerini, dayanıklılıklarını ve sektörleriyle ilişkilerini geliştiren, sporcuları motive maçlara hazırlayan ve koçluk yapan, sporu etkileyen kişilerdir (İnal, 2004: 21). 21. yüzyılda antrenörler, sporcuların potansiyellerini ve performanslarını geliştiren, sporcuların duygusal, zihinsel, fiziksel ve sosyal yeteneklerini tanıyan ve onları maçlara hazırlayan kişilerdir (Konter, 1996: 99).

Antrenörlük becerilerini geliştirmek, iyi sonuçlar elde etmek için çok önemlidir. Antrenörlerin sorumluluklarından biri de sporcuların eğlenmesine, potansiyellerini ortaya çıkarmak ve gelişmesine izin vermektir. Antrenör, ürettiği olumlu eylemlerle oyuncunun tutumunu ve potansiyelini geliştirir, takımda sportif bir atmosfer yaratır, oyuncuya dosttur ve oyuncuyu kendi kendini yönetmeye ve oyun analizine, antrenman fırsatlarına katılmaya teşvik eder (Erdem, 2006:8). Antrenörlük sorumluluk ve hareketleri futbolcudan futbolcuya, spordan spora değişebilmektedir. Ancak antrenörlerin başarısı için çok önemli olan antrenörün kalitesidir. Antrenör taktik, teknik ve motor bilgileri taşısa bile sporcuya yeterince iletmez ve iletmezse yeni engeller sporcunun başarısının önüne geçecektir. Antrenörün çok iyi bilgi sahibi olması yeterli değildir. Bilgiyi pratiğe dönüştürmek ve öğretmek başarı için esastır (Başer, 1994: 79).

1.4. ANTRENÖRÜN ÖZELLİKLERİ

Antrenör, sahip olduğu özellikler ve sorumluluklar kadar, başardıklarıyla da toplumda önemli bir yere sahiptir. Bu insanların bir araya gelerek en verimli şekilde bir toplumun işlevini oluşturması gerekir. Yetki ve sorumluluğa ek olarak, antrenör başarılı bir karakter olmalı ve her zaman başarılı olmayı istemelidir. Tüm bu yolları takip ederken ve hedeflerken, sahip olduğu insan topluluğuna bunu aşılamalıdır. Bunlar bir antrenörde en çok olması gereken özelliklerdir (Newton ve Fry, 1998:51):

- Entelektüel özellikleri
- Karakteristik özellikler
- Sosyal ve grup dinamizmi özellikleri
- Psikolojik ve durumsal özellikleri

1.4.1. Entelektüel Özellikler

Bir antrenör kıvrak zekasını kullanmayı, düşünmeyi ve hızlı karar vermeyi bilmelidir. Akıllı ve rasyonel kararlar alarak bunu sporcusuna anlatırken güven oluşturmalı, bilgi ve entelektüel yönünü ortaya çıkarmayı amaçlamalıdır.

Genel Kültür: Sadece spor alanında değil birçok alanda bilgi ve beceri sahibi kişi.

Mantıklılık: Her zaman ayrıntılara takılıp kalmayan ve uygun olduğunda belirli yorumlarla karşısındakine bunu aktaran kişidir.

Sezgi Gücü: Fırsatları ve kritik anlarda aldığı kararları sorgulamadan hareket eden kişidir.

Muhakeme: Her zaman doğruyu yanlıştan ayıran ve etrafındaki insanlara doğruyu yanlıştan ayırmaları için her zaman ilham veren kişidir (Erdem, 2006).

1.4.2. Karakteristik Özellikler

Bir antrenör, sporcusuna her zaman kendisi için iyi bir itibar vermelidir. Tüm sporcularına adil ve eşit yaklaşmalı aynı zamanda onlara bu güveni vermelidir. Bir antrenörde olması gereken kişilik özellikleri aşağıdaki gibi olmalıdır (Eren, 1998)

- Herkese objektif yaklaşmalı
- Çok dikkatli kararlar almalı
- İhtiyaç dışında asla riske girmemeli
- Gerektiğinde riskini almalı
- Takım için önemli anları ve kişileri aklında tutabilmeli
- Sporcularına tertip ve düzeni aşılıp örnek bir sporcu olduklarını göstermeli
- Her şeyden önce fedakarlığı ve kendi takım arkadaşı da olsa rakip bir sporcu da olsa kendini bir başkasının yerine koymayı bilmelidir.

1.4.3. Sosyal Özellikler

Antrenörler spor kulübü içinde ve dışında herkes tarafından kabul edilmelidir. Astları ve üstleri ne olursa olsun lider olduğunu herkese gösterebilmelidir. Kıyafetiyle, sözüyle, tavrıyla ben buradayım imajını çevresindekilere çıkarabilecektir. Bunlar, grubun özelliklerini ve değerlerini anlayabilen ve önemsediklerini gösterebilen kişilerdir. Çalıştığı kişilerden her zaman en iyi verimi alabilmek için onlarla iyi bir iletişim kurmalı ve onları asla kimseyle kıyaslamamalıdır. Bilgi ve tecrübesiyle, gerektiğinde bir dost, gerektiğinde de bir otorite olarak tüm sporcularına mesafeleri ayarlamak zorundadır (Eren, 1998).

1.4.4. Psikolojik Özellikler

Lider olmak için koçların mükemmel iletişim becerilerine sahip olması ve bunları etkin bir şekilde kullanması gerekir. Antrenörler, sporcularla çok sık iletişim kurmak ve

görüşmek için iletişim becerilerini çok iyi kullanırlar. İletişim becerileri ne kadar iyi olursa antrenörünüz sporcunun gözünde o derece değerli ve başarılı olacaktır (Konter, 1996).

1.5. DÜŞÜNME

İnsanı evrendeki diğer varlıklardan ayıran en temel özellik düşünme ve hareket etme yeteneğidir. İnsan birçok yeteneğini düşünce yoluyla geliştirir ve kullanır. Düşünceleri anlatmak için literatürde ve sözlüklerde çok fazla tanım yer almaktadır. Bu nedenle herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanım bulmak zordur.

Düşüncenin tanımına göre, tasarım, izlenim veya duyumdan bağımsız olarak benzersiz ve bağımsız durumları, biçimleri ve bağlamları algılama, birleştirme, ayırma ve karşılaştırma yeteneği, düşünceyi ve zihinsel üretimi yönlendirme, değerler, olaylar ve kavramlar üretme, anlamlı bağlantı kurma ve aralarında sonuçlar çıkarmak olarak tanımlandığı gösterilmiştir (Başar, 2013: 4).

Düşünme, mevcut durumu daha iyi anlamak için sistematik olarak yürütülen aktif bir zihinsel süreç olarak tanımlanmaktadır (Yuvca, 2011).Düşünmenin, olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurma, olayları araştırma ve problem çözme gibi zihinsel süreçleri içeren sonuçlara varmaya dayandığı bilinmektedir (Başar, 2013: 5).

Kurnaz'a (2013) göre düşünme, bir kişinin içinde bulunduğu durumu anlamlandırmak için üstlendiği aktif ve organize zihinsel süreçtir.

Düşünceyi tanımlarken düşüncenin bazı özellikleri ve bu özelliklerin insan ve toplum için önemi üzerinde durulmuştur (Aybek,2010:4):

- Düşünme, çabaları belirli bir sonuca veya hedefe yönlendirmeye yardımcı olmaktadır.
- Düşünme, insanların karşılaştığı sorunları ve zorlukları öngörmemize yardımcı olur. Ne olacağı tahmin edebilir ve buna göre hareket edilmektedir.
- Düşünce, kavramların oluşumunda, gelişmesinde ve kişi için onları anlamlı kılanın ne olduğu konusunda rol oynamaktadır.
- Düşünceler, toplumun ve bireylerin güvenli ortamlarda yaşamasında rol oynamaktadır.

1.5.1. Düşünme süreçleri

Birçok araştırmacı bu düşünce sürecine farklı şekillerde yaklaşmıştır. Çağdaş psikologlar, düşünce sürecinin sorunun algılanmasıyla başladığını savunmaktadır. Bu süreç, problemin amaç haline gelmesi ve bireyin amaca yönelik düşünmesiyle gelişir. Problem çözme sürecinde bireyler, geçmişten gelen bilgi ve deneyimlerin organize edildiği ve birleştirildiği karmaşık zihinsel kapasiteler geliştirir. Düşünme, belirli kavramları görselleştiren kelimeler aracılığıyla yapılır ve önceki bilgi, deneyim ve zihinsel bir şemanın inşasına dayanmaktadır. Böylece, bireyler problemleri çözerken bu bilgi ve geçmiş deneyimlerden subjektif ve dolayısıyla taraflı sonuçlar çıkarılmaktadır. Düşüncenin öznellikten kurtulup daha nesnel bir biçim kazanması için bu sürecin devam etmesi, düşüncenin önemli bir nitelik kazanması gerekmektedir (Zayif, 2008: 8).

Düşünce sürecinin üç boyutlu aşamaları vardır: "girdi", "işlem" ve "çıktı" olarak üç boyuttan oluşur. Düşünme sürecinin girdi tarafında, düşünmenin ön koşulu bilgi edinme veya öğrenmedir. İşlem tarafında, bilginin yeni durumlarda, yorumlarda ve sonuçlarda bilinçli kullanımını içerir. Çıktı tarafında ise yeni bilgilere ulaşılması (kavrama, kavramsal ilkelerin oluşturulması, sözel anlatım) veya davranış sergilenmesi (karar verme, problem çözme gibi) sonuçlarına ulaşılmaktadır (Kürüm, 2002:10). Düşünme sürecinin aşamaları şu şekilde sıralanmıştır (Granada, 2015; Beyleroğlu, 2017):

Anlama veya Kavrama Aşaması: Üç adımda gerçekleşmektedir.

- Analiz: Benzeri nesnelerin (nesne veya problem) özelliklerinin analiz edilmesidir. Nesnelerin derinliği ya da öğeleri incelenir. Burada inceleme amaçlı duyular kullanılmaktadır.
- Karşılaştırma: Nesneler arasındaki temel benzerliklerin tespit edilmesiyle farklılıkların ayırt edilmesi sağlanmaktadır.
- Soyutlama-Ayırma: Nesnenin (sorunun) temel özellikleri ile temel olmayan özelliklerden ayrılmakta veya filtrelenmektedir.

Kanaat Aşaması: Bu, basit ana fikirlerin ve sonuçların formüle edildiği, konu veya mesele hakkında tahminlerin yapıldığı aşamadır.

- Olumluyıcı Kanaat: Söz konusu problem hakkında olumlu veya tarafsız bir açıklamanın yapıldığı bir durumdur. Örneğin, "Ahmet, Mehmet kadar zekidir."

- Negatif (Zıt) Kanaat: Sorunlu bir durumun reddedildiği doğal ve normal kabul edilenden farklı bir kusur olarak ifade edildiği bir durumdur. Örneğin, “ Sude çok aşırı zayıftır ve çirkindir”.
- İhtimal veya Önerme Bildiren Kanaat: Kesin bir yargı yerine bir olasılığı ifade etmesidir. Örneğin, “Yarın fırtına çıkabilir”.

Sonuç Çıkarma veya Karar Verme Aşaması: Eylemler sonucunda kararlar, önceki görüşlere dayanan yeni görüşler olarak ortaya çıkmaktadır. Üç tür sonuç ya da çıkarımdan söz edilebilir:

- Tümevarımsal çıkarım: Belirli bir önermeden çıkıp genel bir önermeye doğru götüren bir düşünme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Parçaların sonucunda bütün hakkında bir genellemenin var olmasıdır.
- Tümdengelimli çıkarım: Genel bir önermeden belirli bir kısım veya özel kısım hakkında sonuçlar çıkarmayı içerir.
- Analogik çıkarımda bulunma: Karşılaştırma yaparak çıkarım yapmak, benzerlikler çizmek veya belirli görüşleri sıralayarak sonuçlar çıkarmayı içermektedir.

Düşünce süreçlerini tüm (sosyal-duyuşsal-devinimsel) motivasyonlar bağlamında dışsal faktörler olarak değerlendirilmesi mümkün de olsa, temelde var olan problem çözme ve içsel deneyimlerdir. Her insan, daha önce öğrenilen bilgileri hatırlama ve yeni bilgiler öğrenme (bilgi edinme) sürecinden geçer. Dolayısıyla her insanda düşünce süreci farklı geliştiği için gereken becerilerin de farklı olduğu söylenebilir (Zayıf, 2008: 9).

1.5.2. Düşünme Beceri ve Biçimleri

Düşünme süreçlerine farklı yaklaşımlarda olduğu gibi, araştırmacılar düşünme becerileri ve düşünme stilleri hakkında farklı düşüncelerde bulunulmuştur. 1984 "Barbara Presseisen'in “Thinking Skills: Meanings, Models and Materials” başlıklı makalesinde James Cohen (1971) tarafından önerilen düşünme becerisi dörte ayrılmıştır. Bunlar:

- **Problem Çözme Becerisi:** Tanımlanmış veya bilinen zorlukları çözmek için temel düşünce süreçleri kullanılmaktadır. Problemlerle ilgili bilinen tüm bilgileri toplama, ek bilgiye ihtiyaç olup olmadığını belirleme, bir sorun var olup

olmamasını belirleme, alternatif çözümler önerme, ortaya çıkan çözümü test edip ve sorunun daha basit bir açıklamasını arama, çelişen fikirleri ortadan kaldırma, genel sonuçlar çıkararak seçenekleri belirleme gibi beceriler kullanılmalıdır.

- **Karar Verme Becerisi:** En iyi seçeneği seçmek için temel düşünce sürecinizi kullanılmalıdır. Sorunu içeren bilgilerin toplanması, alternatif yaklaşımlara ait güçlü ve zayıf yönlerin tartılması, ihtiyaç duyulan ek bilgileri belirleme ve alternatifler arasından en etkili ve en iyi yanıtı belirleme gibi becerilerin kullanılması gerekir.
- **Eleştirel Düşünme Becerisi:** Temel düşünce sürecine dayalı olarak konuyu analiz ederek ve genel bir resim oluşturmak için belirli anlamları ve yorumları ayrıntılı olarak incelemek gerekmektedir. Tutarlı ve mantıksal düşünme geliştirme, varsayımları fark etme, belirsiz yargıları ortaya çıkarma, inandırıcı, somut ve ikna edici çözümler sunma, fikirleri ifade etme, bir şeyleri yapmanın farklı yollarını keşfetme gibi beceriler kullanılması gerekmektedir.
- **Yaratıcı Düşünme Becerisi:** Yeni, estetik, yapıcı fikir, ürün keşfetmek ve geliştirmek için temel düşünce süreçleri kullanılır. Yeni fikirlerin orijinal ve farklı öznel yönlerini ortaya çıkarmak için rasyonel düşünmenin yanı sıra sezgisel düşünme gibi beceriler kullanılmalıdır.
- **Düşünme Becerisi:** Problem çözme, Eleştirel düşünme, okuma ve yazma, yaratıcı problem ve bilimsel düşünme şeklinde sıralanmaktadır. "Zihinsel alışkanlıklar" olarak adlandırılan düşünme becerileri, on altı zihinsel aktivite ile ortaya çıkarılmıştır. Zihinsel alışkanlıklar, insanların belirli durumlara tepki olarak kullandıkları yaratıcı, stratejik ve eleştirel düşünme becerilerini ifade etmektedir (Howarth 1996).

Costa'nın (2000) oluşturmuş olduğu zihinsel etkinliklere aşağıda yer verilmektedir:

- **Diretmek ya da Üstelemek:** Bu yetenek sayesinde kişi başladığı işe kadar pes etmez, kendini motive etmenin yollarını bulur ve başa çıkma stratejileri geliştirir.

- Tahrikleri Kontrol Etmek: Bu yeteneğe sahip kişiler odaklandıkları konular için hedefler koyarlar. Zaman ayırıp aceleci davranmak yerine, her şeyi iyice düşünerek kararlarını yavaş vermektedirler.
- Empati ile Dinlemek: Kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun gözünden dinleyerek önyargıdan kaçınılması gerekmektedir. Etkin dinleme becerisine sahiptirler.
- Esnek Düşünmek: Belirli bir durumla karşı karşıya kalındığında farklı perspektiflerden düşünebilme ve farklı çözümler arama yeteneğidir. Edindikleri yeni bilgi ve birikimleri uygulama becerisine sahip, fikirlerini değiştirebilecek olgunluğa sahip olgun bireylerdir.
- Düşünme Hakkında Düşünmek: Bu yeteneğe sahip kişiler bildiklerinin ve bilmediklerinin farkındadır. Kendilerinde var olan düşünme becerileri ve stratejileri hakkında bilgi sahibidirler.
- Doğru ve Kesin bir Çaba Harcamak: Doğruluğa ve yeterliliğe ulaşmak, bireylerin işlerinin kontrolünü ellerinde tutmalarını gerektirir.
- Sorgulamak: Bu, kişinin belirli bir durum veya olayla karşılaştığında sorgulayıcı bir tavır benimsemesi ve karşılaşılan sorunu çözmek için aldığı bilgileri kabul etmemesidir.
- Eski Bilgiyi Yeni Durumlara Uygulamak: Bir bireyin belirli bir durum, olay veya problemle karşılaştığında strateji oluşturmak için geçmiş deneyimlerinden yararlanma yeteneğidir.
- Net ve Açık olarak Düşünmek ve İletişimde Bulunmak: Bireylerin düşüncelerini yazılı veya sözlü iletişimde belirsiz değil, açık ve belirgin bir şekilde ifade edebilme yeteneğidir.
- Bütün Duyular Yoluyla Veri Toplamak: Belirli bir durumla, olayla ya da olguyla birlikte bireyin beş duyusu (koku alma, görme, işitme, tatma ve dokunma) aracılığıyla bilgi edinme girişimidir.
- İmgelemek ve Keşfetmek: Kişinin bir sorunla karşılaştığında yeni yöntemler, fikirler ve stratejiler üretme yeteneğidir.

- Merak Etmek: Bu tür insanlar, gizli olaylara karşı meraklarını asla kaybetmezler ve problemlerle baş etmenin tek amacı, onları aşmak değil, çözmekten zevk almaktır.
- Sorumlu Riskler Almak: İnsanlar yeteneklerini maksimize ederek risklerden kaçmazlar. Maceraperest ve belirsizliğe toleranslıdırlar. Karmaşıklığın öğrenme sürecinde doğal bir parça olduğunu bilerek hata yapmaktan veya başarısız olmaktan korkmamaktadırlar.
- Mizahı Aramak ve Yakalamak: Öngörülemeyen olaylara ve sorunlara gülebilen ve bunları başa çıkma stratejisi olarak kullanabilen herkes bu yeteneğe sahiptir. Mizah insanı; yaratıcı olmayı, analog düşünmeyi teşvik eder ve yeni ilişkilerin kurulmasına yardımcı olmaktadır.
- İlişkili, Bağımlı veya Bağıntılı Düşünme: Kişinin bir sorunla karşılaştığında yeni yöntemler, stratejiler ve fikirler üretme yeteneğidir.
- Sürekli Öğrenmeye Açık Olma: Bu insanlar her zaman gelişmeye ve yeni şeyler öğrenmeye açıktır. Sadece kendi deneyimlerine güvenmemektedirler.

İnsanların duygularını ve aynı zamanda düşüncelerini anlamak, düşüncelerinin en belirgin özelliklerinden biridir. Düşünme becerileri tanımlarına ve kriterlerine bakılırsa, bazı benzerlikler bulunmaktadır. Özellikle problem çözme ve karar verme becerileri genellikle yaklaşıma dahil edilir. Ortaya çıkan sorunlara çözüm önerme ve ürün üretmek için bilgiyi işleme yeteneği özellikle bu süreçler aracılığıyla ortaya çıkar. Bu beceriler, genel olarak herhangi bir alanda ve özel olarak iş dünyasında önemlidir. Hem katılımcıların hem de yöneticilerin düşünme becerilerini, özellikle eleştirel düşünme eğilimini geliştirmeleri, iş ortamındaki değişikliklere uyum sağlamalarını ve çözüm geliştirirken daha objektif bir bakış açısı geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle bugün “ne” düşünüldüğünden ziyade “nasıl” düşünüldüğünün bilinmesi önem arz etmektedir. Bu yaklaşım ile birlikte eleştirel düşünme kavramı gündeme gelmektedir (Saçlı, 2008: 18).

1.5.3. Üst Düzey Düşünme Becerileri

Swartz ve Parks (1996) üst düzey düşünme becerilerinde yer alan düşünme alanlarını yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme bakış açısını netleştirme ve anlama gibi üç

bölüme ayırırken, süreçleri ikiye ayırmaktadırlar. Bunlar; karar verme ve problem çözme. Bruning vd. (1995) düşünmeyi dört kategoriye ayırmıştır: problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme.

1.6. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Eğitimciler eğitim alırken problem çözme, karar verme, akıl yürütme, sağduyu, basit düşünme, yansıtıcı düşünme ve ileri düşünme becerileri (sentez, analiz, değerlendirme) kavramlarının eleştirel düşünme ile aynı anlamlarda kullanılmıştır. Eğitim ve öğretimde sıklıkla ve sürekli olarak kullanılan kavramlar, eleştirel düşünme kavramının yerine kullanılsa da, eleştirel düşünme bu kavramlardan farklı açılardan birçok şekilde tanımlanmıştır (Demirel, 2004: 300).

Eleştirel düşünme, İngilizcede reasoning kelimesinden türetilerek akıl yürütme anlamına gelmektedir. Latince ise ratio anlamında kullanılan denge anlamına gelmektedir. Eleştirel düşünme, deneyimleri, bilgileri dikkate alan ve farklı görüş ve yorumları dikkate alan dengeli bir karar verme süreci anlamına gelir (Doğanay ve Ünal, 2006:312).

Pek çok sosyal kavram gibi eleştirel düşünme de toplumun üzerinde kafa yorması gereken tanımlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle tanımların boyutları ve kapsamaları birbirinden farklıdır. Önemli kavramların anlamını ifade etmenin birçok yolu olduğu gibi, eleştirel düşünme kavramını da ifade etmenin birçok yolu vardır. Eleştirel düşünmenin orijinal tanımına baktığımızda, eleştirel düşünmeyi düşünürken düşüncelerimizi daha olumlu düşünme sanatı olarak düşünülebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eleştirel düşünme genel olarak iç içe geçmiş üç ana aşamaya sahiptir. Bunlar; düşüncenin analizi, düşüncenin değerlendirilmesi, düşüncenin geliştirilmesidir (Paul ve Elder, 2013:19). Eleştirel düşünmenin bu alanıyla ilgili diğer tanım ve ifadelerle bakıldığında, eleştirel düşünme birbiriyle ilişkili beceri ve tutumlardan oluşan karmaşık bir düşünce sürecidir. Gerçeği kavrama yeteneğimizi kanıtlara ve akıl yürütmeye dayalı olarak değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir (Doğanay, 2017:349).

Eleştirel düşünme, problem çözme, sorgulama, araştırma ve değerlendirmede ustalık dahil olmak üzere çok çeşitli alanları kapsamaktadır. Ayrıca hem yetenek hem de tutum açısından beş boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlar (Kurnaz, 2013:10):

- Sorunu ifade etmek,
- Sorunları çözmek için bilgi toplamak,
- Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış tahminleri öne sürmek,
- İlgili kritik varsayımların seçmek ve analiz etmek,
- Güvenilir sonuçları çıkarmak ve sonuçların geçerliliğini tartışmak şeklinde özetlenmiştir.

Genel olarak eleştirel düşünmenin sürecine ve tanımına baktığımızda farklı strateji ve yaklaşımların ortaya çıktığı görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, bazı değerlendirme sonuçlarının ortak yönleri bulunmaktadır. Bu yansıtıcı yeterlilik, temel olarak bilgi, anlayış, uygulama, yansıtma ve tutum gibi karmaşık ve kapsamlı gelişim alanlarını kapsar (Doğanay ve Ünal, 2006:313).

1.6.1. Eleştirel Düşünme Süreçleri ve Boyutlar

Eleştirel düşünme süreci, düşüncenin eleştirel düşünme yoluyla standartlar oluşturmamızı sağlayan indekstir. Genel sonuçlar çıkarılabilmesine rağmen, bu sürece, soruna yaklaşma ve karar verme sürecine daha geniş bir bakış açısı getiren birçok farklı yaklaşım vardır. Eleştirel düşünme aşaması bir sarmaldır ve iç içe geçmiş birkaç başarıyı içerir. Dolayısıyla kişinin karşılaştığı sorunlara ilişkin gelişen eleştirel düşünme aşamaları şu şekilde ifade edilebilir. (Aydın, 2003: 140):

- Eldeki konularla ilgili kültürel değerler ile doğrulanabilir gerçekleri ayırt edebilmelidir. Her durumda, kaynağın güvenilirliğini kontrol etmek gerekir.
- Karşılaşılan karmaşık kalıpları analiz etmeli ve çıkarım yapmalıdır. Belirli bakış açılarını oluştururken kullanılan önyargıların ve kalıp yargıların farkında olunmalı ve karmaşık düşüncelerin içeriğini analiz edilmelidir.
- Tartışma stratejilerindeki mantıksal çelişkileri fark edebilmeli, yaratıcı ve mantıklı çözümler üretebilmelidir.
- Sorun çözümü, önerilen çözümlerin doğrulanmasıyla yeniden odaklanmalıdır.
- Sonuçları oluşturan değişkenleri kategorize etmeli ve bu değişkenleri, sorunu çözmeye yardımcı olacak alternatifler geliştirmek için kullanmalıyız.

- Geliştirilen alternatifler test edilmeli, sonuçlara göre probleme uygun çözüme ulaşılmalı, gözlem ve deneyime dayalı çözüm önerileri yeni probleme aktarılmalıdır.

Cüceloğlu (2009) ise eleştirel düşünme sürecini sıralamakta ve eleştirel düşünmeyi "ileri" insan modeliyle eş tutmaktadır.

- Özellikle ileri düzey kullanıcıları karşılaştıkları sorunu tanımlamalıdır. Bunu yapmak için bireyler, sorunun özünü anlamaya, ulaşılabilecek sonuçları belirlemeye ve sorunu tanımlamaya yönelirler. Bu tanımla, soruna nasıl yaklaşıldığı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir.

- İkinci olarak, seçeneklerin belirlenmesi gerekir. Bunu yapmak için, bireyin karşılaştığı sorunun sınırlarını belirlenmesi gerekir. Buna bağlı olarak limit belirlerken tek bir seçeneği vurgulamak yerine birçok seçenek belirlenmelidir. Daha sonra her seçeneğin belirtilen sınırlar dahilinde gerçekçi olup olmadığı kontrol edilmelidir.

- Üçüncüsü, her seçeneğin artıları ve eksileri belirlenmelidir. Bunu yapmak için, bireyler bir problemi çözerken her bir seçeneğin artılarını ve eksilerini değerlendirebilmeli ve karşılaştırabilmelidir. En uygun seçeneği seçmek tercih etmelidir.

- Dördüncüsü, soruna bir çözüm belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için bireyin hangi seçeneği hangi sorunu çözmek için kullanacağına karar vermesi ve gerekli adımları atması gerekir.

- Beşinci olarak, kullandığınız seçeneklerin sorununuzu çözmek için yeterli olup olmadığı belirlenmelidir. Bunu yapmak için, çözümdeki seçenekleri gözden geçirdikten sonra sorunun ortadan kalkıp kalkmadığını her zaman gözlemlenmelidir.

Paul ve Elder'e (2016) göre eleştirel düşünme süreci, düşünmenin bilmesi gereken bir şeydir. Bu durumda, birey mantıklıdır. Hedefler, sorular ve varsayımlar önceden tanımlanmalıdır. Veri, kanıt, bilgi ve görüş toplamayı amaçlar.

Bolat'a (2014) göre eleştirel düşünmeyi klasik düşünmeden belli aşamalar ayırır. Öncelikle sorunlu durumların olduğunun kabul etmektedir. Bu ayırım, algılanan sorunu tanımlama, çözümün temelini oluşturma, sorunu çözmek için hangi seçeneklerin kullanılacağına karar verme ve uygulamayı çalıştırmak için bu karara güvenme ile başlar. Bireyler bu aşamaların hepsini tek başlarına tamamlayamayabilirler. Bu nedenle eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi çok önemlidir.

Eleştirel düşünme sürecinde ki bireylerin özdenetimli bir zihniyetle hareket etmesi önem arz etmektedir. Bu çerçevede eleştirel düşünmenin boyutlarının önem kazandığı görülmektedir. Zihinsel süreç, belirli bir grubun veya bireyin çıkarlarına hizmet edecek şekilde disipline edilirse, dahil olan diğerlerinden ayırır. Karmaşıktır ve "zayıf duyuşsal eleştirel düşünme" olarak tanımlanabilir. Karşıt grupların veya bireylerin çıkarlarına uyacak şekilde disipline edilirlse, tarafsızdırlar ve "güçlü duyuşsal eleştirel düşünürler" olarak adlandırılabilirler (Zayıf, 2008: 19).

Paul vd. (1990) eleştirel düşünmenin üç boyunu şu şekilde öne sürmüşlerdir:

- Doğru Düşünce: Olguların, sorunların ve düzenin doğru algılanması için kesin zihinsel süreçler gereklidir. Doğru yaklaşım, düşünme net, kesin, benzersiz, ilgili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, adil ve alakalı olduğunda doğar. Doğru düşünme biçimi, bilimsel bakış açısıyla tutarlıdır. Bireyin zihinsel süreçlerini bu standartlara göre geliştirmek ve eğitmek yoğun ve uzun süreli bir uygulama gerektirir. Bu kriterlere erişim görecelidir ve düşünce alanına göre değişir. Örneğin, matematik alanında öne sürülen fikirlerin doğruluğu ile şiir yazarken, deneyimleri anlatırken veya tarihsel olayları anlatırken öne sürülen fikirlerin doğruluğu arasında fark vardır.
- Düşüncenin Öğeleri: Hem gelişmiş hem de açık fikirli, eleştirel ve eleştirel olmayan düşünme arasında ayırım yapmak için bir karşılaştırma yapılabilir. Eleştirel düşünme açık, kesin, mantıklı ve tutarlı iken, eleştirel olmayan düşünme yüzeysel, belirsiz ve önemsizdir. Bu ayırım yapılırken, çeşitli düşünce faktörleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar;
 - ✓ Problem ya da soru,
 - ✓ Düşünmedeki amaç,
 - ✓ Görüşler,
 - ✓ Temel kavramlar,
 - ✓ İlke ve kuramlar,
 - ✓ Kanıt veri ve nedenler,
 - ✓ Yorumlar ve iddialar,

- ✓ Çıkarımlar, usa vurmaya ve düzenlenen görüşün genel hatlarını,
- ✓ İlk çıkan sonuçları ve sonrasındaki sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınavabilme becerisini ya da anlayışını içerir.
- Düşünce alanları: Düşünceler, görüşlerle ilgili konular ve hedefler bağlamında şekillenir ve yönlendirilir. Yani amaç ve probleme göre düşünme şekli değişir. Eleştirel düşünme, problemin veya alanın içeriği dikkate alınarak öznellik yoluyla organize edilir. Bu, konular arasındaki farklılıklarla uğraşırken veya farklı konu alanları veya disiplinler arasındaki bakış açılarını belirlerken belirginleşir. Örneğin, matematikteki düşünce süreci, tarihteki düşünce sürecinden oldukça farklıdır. Çünkü tarih ve matematik farklı düşünce alanlarını temsil eder.

1.6.2. Eleştirel Düşünmenin Gelişimi

Eleştirel düşünme becerileri, akademik, kültürel veya atletik becerilerle aynı şekilde geliştirilebilmektedir. Bu gelişim aynı zamanda düzenli bir çalışmayı benimseyen kademeli bir süreçtir (Paul & Elder, 2016). Paul & Elder (2016), eleştirel düşünme gelişiminin aşamalarını beş aşamada değerlendirmiştir. Birinci aşamayı açıklayan “yansıtıcı olmayan düşünür” aşamasındaki birey, inançlarını ve kararlarını sorgulamaz, entelektüel standartlar belirlemez ve kendi inançlarına göre istemeden birçok şekilde hata yapar. Bu aşamada birey merkezdedir. İnançlarına güvenir, bu inançlar doğrultusunda karar verir, kendi yoluna giderek düşüncelerini ciddi olarak sorgulayamaz (Paul ve Elder, 2016).

Düşüncelerinde meydana gelen sorunlarının yaşamlarında bazı sorunlara neden olduğunu fark edenler, ikinci aşama olan “meydan okuyan düşünür” aşamasına geçerler. Bireyler fikirlerini geliştirir, onları değiştirmenin zorluklarıyla yüzleşir ve fikirlerini değiştirmenin zorluklarına meydan okur. Bununla birlikte, birçoğu bu meydan okuma sırasında fikirlerini değiştirmeyi reddederek kendi düşüncesini ve inançlarını, "yansıtıcı olmayan düşünür" aşamasına geri gönderir (Paul ve Elder, 2016).

Eleştirel düşünmenin üçüncü bir aşaması olan “Acemi Düşünür”, düşünmenin genellikle benmerkezci olduğunun kabul edilmesini içerir. Birey zihinsel yapılar (hedefler, sorular, bilgiler, yorumlar vb.) üzerinde çalışmaya başlar. Düşünme, bireysel

uzmanlığın hala düşük olduğu açıklık, doğruluk, görelilik, kesinlik, akla yatkınlık, doğruluk, genişlik, derinlik ve adillik gibi becerilerle test edilir. Bu aşamada bireyler eleştirel düşünme sürecinde bazı hatalar yapabilirler (Paul ve Elder, 2016).

İyi düşünme için günlük alıştırmalar için planlar yapmasına, bireyin " alıştırmaya yapan düşünür " aşamasına geçtiğini işaret etmektedir. Bu aşama, bireylerin cesur olmalarını, sabırlı olmalarını, düşüncelerini geliştirmelerini ve farklı stratejiler geliştirmelerini gerektirmektedir. Bu aşamada bireyler, genellikle düşüncelerini neyin geliştireceğini bilmeden farklı deneyler yapar ve neyin işe yaradığını test etmektedir. Paul ve Elder (2016), bu adımı kıyafet denemeye benzemektedir. Denenen kıyafetlerin birçoğu kişiye yakışmayabilir ama kişi eninde sonunda kendisine yakışan kıyafetleri bulacağına güveniyle deneme sürecini sürdürmektedir. (Paul ve Elder, 2016).

"Gelişmiş düşünür" aşamasındaki bireyin, eleştirel düşünme becerilerini hayatı boyunca uygulamaya kararlı olması ve üst düzey düşünme becerilerine sahiptir. "Başarılı düşünür" aşamasında, eleştirel düşünme becerileri bireyin kişiliğinin bir parçası haline gelir. Bu aşamada birey eleştirel düşünme becerilerini hayatın her alanında uygular (Paul ve Elder, 2016)

1.6.3. Eleştirel Düşünme Becerileri

İnsanları eleştirel düşünmeye teşvik etmek, eğitim sistemimizin birincil hedeflerinden biridir. Eleştirel düşünme becerileri özdenetim, yorumlama, muhakeme, değerlendirme, analiz ve yorumlamadır (Kurnaz, 2013).

Kökdemir'e, (2003) göre eleştirel düşünme becerileri aşağıda yer almaktadır:

- İddia edilen ile yerleşik gerçekler arasında bulunan tutarsızlıkların yakalanması,
- Alınan bilgilerin, kaynakların güvenilir olup olmadığının test edilmesi,
- Alakasız ve kanıt bilgilerinin ayrılması,
- Bilişsel hataların ve önyargıların farkında olunması,
- Etkili sorular sorma becerisinin var olması,
- Tutarsız kararların tanınması,
- Yazılı ve sözlü dili etkin kullanma becerisinin olması,

• İnsanların kendi düşüncelerinin farkına vardıkları üst biliş (metacognition) vardır. Bu özellikler eleştirel düşünme eğitiminin temelini oluşturur.

1.6.4. Eleştirel Düşünmenin Belirleyici Özellikleri

Boyer (1991), üst düzey bir eleştirel düşünürün aşağıda yer alan özellikleri taşıdığı belirtilmektedir.

- Yeterli kanıt bulunana kadar kararları sorgulama eğilimi,
- Arka plan bilgilerinin kullanımı,
- İlham verici fikirlere ve doktrinlere dayalı olarak değil, sonuçlara, hedeflere ve sorunlara dayalı kararların verilmesi,
- Yapılan iddialar ve soruşturmalar için kanıtların ve gerekçelerin sunulması,
- Bir düşünce oluşturma konusunda azimli olunması,
- Çalışmaları gözden geçirme,
- Körü körüne hareket etmeme,
- Başkalarından net bir dil kullanmalarını istemesi,
- Bir şikayeti, sorunu veya soruyu açıkça belirtilmesi.

Eleştirel düşünen birey; Sorular sorması, meraklı olması, başkalarının söylediklerini dikkatle dinlemesi, sürekli değerlendirmesi ve geri bildirimde bulunması, sorunlara yeni çözümler bulmaya çalışması, düşünceleri analiz ederken farklı kriterler uygulaması ve düşünmenin uzun bir süreç olduğunu bilen, görüş ve kanaatlerini desteklemek için sürekli kanıt arayan, yanlış ve alakasız bilgileri kabul etmeyen kişilerdir (Ferret, 1997).

Aydın (2000), eleştirel düşünmenin belirleyici özelliklerini;

- Değişkenler arasında mantıksal olarak anlamlı ilişkiler kurmak ve anlamsız ilişkileri kaldırmak,
- Mevcut bilgi setinden yeni bilgiler türeterek önerilen çözümün işe yarayıp yaramadığını kontrol etmek,
- Düşünce sürecine gelişimsel kapasite, esneklik ve yaratıcılığı dahil etmek,

- Soruna bütüncül ve çok boyutlu bir yaklaşım göstermek,
- Yapısal ve anlamsal olarak tutarlı değişkenler arasında ilişkiler kurarak uygun kalite ve sayıdaki gözlemleri kullanarak sürekli test etmek,
- Sorun alanının sınırlarının belirlenmesi, geçerli çözümlerin raporlanması ve doğrulanmış test sonuçlarına göre sorunun adım adım tanımlanması olarak tanımlanır.

1.6.5. Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Eğilim kavramının, TDK sözlüğüne göre, samimi bir eğilim, bir şeyi yapmaya, istemeye ya da beğenmeye temayül olarak tanımlanmaktadır. Yetkinlik, yaratıcılık, yeterlilik veya bir şeyi yapabilme durumudur. Beceri, bireyin öğrenme yeteneği ve eğilimine göre görevleri amaçlı bir şekilde gerçekleştirme ve tamamlama yeteneğidir (TDK, 2022). Tishman, Jay ve Parkins (1992), maddelerin bir bireyin davranış ve becerilerini yaptırım gücüne sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple Seferoğlu ve Akbıyık (2006) bireylerin beceriye sahip olmasının bu ve becerileri kullanacakları anlamına gelmediğini savunmaktadır.

Branch (2000) bunları, kişinin kendine güvenen, meraklı, açık fikirli, doğruyu arayan, sistematik, analitik ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmak için entelektüel olarak olgun olduğunu ortaya koyan davranışlar olarak kabul eder. Eleştirel düşünme eğilimleri (Branch, 2000):

- Diğer insanların kültürlerine, bilgilerine ve duygularına duyarlı olmak
- Karmaşıklığa sahip bütünün parçalarını düzenli bir şekilde işlemek
- İzin verilen kapsamda kesinlik aramak
- Sebepler ve kanıtlar yeterli olduğunda karar alma sürecindeki eylemleri uygulamak
- Gerekece ve çoğul yeterli olmadığında kararın geri bırakılmasını sağlamak
- Kabul edilmeyen varsayımları kabul etmeden karar vermede kullanmak
- Diğer insanların görüşlerini dikkate almak
- Açık fikirli olmak
- Seçenek aramak

- Ana konuya veya önemli konulara dikkat etmek
- Ana noktaya bağlı kalmaya çalışmak
- Durumu bir bütün olarak değerlendirmek
- Yetkili kaynakların kullanımı ve kullanılan kaynakların belirtilmesini sağlamak
- İyi bilgilendirilmeye çalışmak
- Nedenler aramak
- Sorun veya tezin açık ifadesini aramak şeklinde açıklamıştır.

1.6.6. Eleştirel Düşünmenin Önündeki Engeller

Cottrell (2005), eleştirel düşünmenin önündeki engelleri şu şekilde sıralamıştır:

- Eleştiri ile Ne Kastedildiğini Anlama: Bazı zamanda insanlar, incelemelerin olumsuz yorumlara neden olduğunu varsaymaktadır. Bu durumdaki, analiz sadece olumsuz yönlerle ilgilenmektedir. Bunun yerine eleştirel düşünme, neyin işe yarayıp neyin yaramadığının yanı sıra olumlu ve olumsuz yanları anlamak anlamına gelir.
- Bireysel Akıl Yürütmelerin Aşırı Tanımlanması: Bazen bireyler kendilerindeki inancın ve aklın en iyi sistem olduğuna inanırlar. Bir argümana sahip olunması, mutlaka en iyisi olduğu anlamını taşımaz. Kesin, hatalı ve mantıksız düşünme, eleştirel düşünmenin ve zihinsel yeteneklerin gelişmesine yardımcı olamamaktadır.
- Yöntem, Strateji ve Uygulama Eksikliği: Eleştirel düşünme becerilerinizi geliştirmek için hangi adımları atmanız gerektiğini bilmeniz gerekir. Bireyler özellikle eleştirel düşünme yöntemini, stratejilerini anlamalı, daha sonrasında yöntemleri ve stratejileri yaşamlarına uygulayabilmesiyle eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelidirler.
- Uzmanlara Karşı Eleştirel İsteksizlik: Bazı durumda bireyler, konunun kendilerinden daha uzman olduğuna inandıkları kişilere karşı eleştirel bir yaklaşım benimsemeyi kötü bir tutum olarak görmektedirler.

- Duygusal Nedenler: Bireyler, belirli durumlarda dini, siyasi veya ideolojik inançları eleştirilmekte zorlanabilirler. İnançlarından farklı bilgiler alan kişiler, duygusal tepkilerini kontrol edemedikleri için eleştirel düşünme süreçlerini geciktirebilirler.
- Yanlış Bilgi Edinme Yöntemi: Bazı zamanlarda, eleştirel düşünmede ve sağlam yargılarda bulunma becerisini öğrenmek yerine, bireyler sadece mevcut bilgilerini, cevaplarını alma hatasını yapabilirler. Bu eğilimde, eleştirel düşünmeye ait gelişim engellenebilir.
- Yetersiz Odaklanma-Yetersiz Dikkat: Eleştirel düşünme kesinlik, doğruluk ve detaylara dikkat gerektirir. Sorunu yalnızca özetleyen kararların verilmesi, bir eleştirel yaklaşımdır. Eleştirel düşünme, diğer dikkat dağıtıcı unsurlar yerine belirli bir duruma odaklanmanızı da gerektirir.

1.6.7. Spor Alanında Eleştirel Düşünme Becerisinin Önemi

Literatürdeki eleştirel düşünme konusu tartışılrsa da genel olarak bilişsel gelişim üzerine odaklanıldığını belirtilmektedir. Hal bu ki, eleştirel düşünmenin beden eğitimi, koçluk ve rekreasyon gibi spordaki psikomotor gelişim alanları üzerindeki etkisinin dikkate alınması gereken bir konu olduğunu açıklanmıştır. Özellikle eğitimde sınıf ve beden eğitimi derslerinde ve spor disiplinlerinde eleştirel düşünme becerilerine yönelik araştırmaların olmaması, eleştirel düşünmenin eğitimdeki önemi düşünüldüğünde tartışmayı eksik kılmaktadır (Saçlı, 2008:29).

Bu açıdan bakıldığında antrenörlerin sporcuların eğitimcisi olarak önemli becerileri nasıl edindikleri ve nasıl bir düşünsel planla hareket ettikleri sorusunun önem kazandığı söylenilmesi mümkündür. Bir lider ve eğitimci olarak antrenör, eleştirel düşünme eğilimi ve yeteneğinden yoksunsa, bireysel ve takım oyunlarına katılan sporcuların alınacak karar hakkında “yapılacak hareket hakkında mantıklı ve stratejik kararlar” vermesi nadir olacaktır. Eleştirel düşünmenin gelişim alanıyla ilgili öğrenme etkinliklerinin çoğunda önemini vurgulayarak, bunun savunuculuk için olumlu bir fayda olduğunu vurgularlar. Zihinsel süreç, düşünce yoluyla süzülükten sonra eyleme dönüşür. Empatik sporcularda adil oyun davranışlarının, estetik duyguların ve arkadaşlıklara verdikleri değer, eleştirel düşünme yetenekleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu savunuyorlar. Çünkü bu sporcuların öngörülebilir hareket edebilme, problem çözebilme ve karar verebilme

yetenekleri, eleştirel düşünme geliştirmeleriyle doğrudan ilişkilidir (Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 39).

Aşağıdaki noktalar, eleştirel düşünmenin spor yöneticilerine, antrenörlere, sporculara ve taraftarlara getirebileceği katkıları listelemektedir (Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 40):

- Uygun teknikleri ve taktikleri seçmenize yardımcı olur.
- Takım oyunlarında doğru oyuncuları seçmeye yardımcı olur.
- Müsabaka öncesinde ve esnasında dikkatli olmaları için oyuncuları bilgilendirir ve talimat verir.
- Duygusal bir yaklaşım yerine mantıklı bir yaklaşımı teşvik eder.
- Disiplinli davranmasına yardımcı olur ve bu davranışa değer verir.
- Amaç her zaman olası hatalar için alternatif planlar oluşturmaadır.
- Eleştirel düşünebilen sporcular, takım ruhuna kolayca uyum sağlar.
- Eleştirel düşünebilen sporcular dayanışmaya değer verir.
- Eleştirel düşünebilen sporcular her duruma hazırlıklıdır.
- Eleştirel düşünebilen sporcular, çalıştıkları kültürel atmosfere uygun hareket ederler.
- Yüksek eleştirel düşünme becerisine sahip sporcular, değişen olaylarla baş etmede çok iyidirler.

1.7. EMPATİ KAVRAMI VE TARİHSEL GELİŞİMİ

Günümüzde kullanılan şekliyle sempati kelimesinin kökeni, Almanca einföhlung ve Eski Yunan empatheia kelimesine kadar uzanır. Terim, 1909 yılında Alman psikolog Lipps tarafından Edward Tichener tarafından "kendini karşındaki kişinin yerine koymak ve onun duygularını açıklamak" şeklinde tanımlanan empati kavramının İngilizce çevirisidir. (Goleman, 2011). Gruen (2012), Empatiyi insanlık dışı ile birey arasına duvar ören bir engel olarak tanımlayarak, empatinin medeniyetin gelişmesinde çok önemli bir kavram olduğunu açıkladı. Gruen'e göre empati, bizi insan yapan temel bir özelliktir.

Empati kavramının tanımları, sosyal psikoloji, deneysel psikoloji, kişilik kuramı, danışmanlık kuramı, psikiyatri, nörobilim ve ahlak psikolojisi alanlarındaki literatürün artmasıyla hem öncesinde hem de günümüzde önemli ölçüde değişmiştir ve farklı disiplinlerde farklı şekilde tanımlamalar yapılmıştır. Günümüzde empati, kendinizi başka bir kişinin yerine koyma ve onların duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlama yeteneği olarak anlaşılmaktadır (Oxley, 2011).

Aaltola (2014) Empatiyi, bir kişinin duygusal ve bilişsel durumlarını algıları açısından tanımlama yeteneği olarak tanımlamıştır. De Waal (2008) empatiyi, başka bir kişinin duygusal durumunu kendi bakış açısından paylaşma, bu duygusal durumların nedenlerini değerlendirme ve onlarla empati kurma yeteneği olarak tanımlamıştır. Aydın (2010) empatiyi, bir başkasının duyguları karşısında ortaya çıkan empati olarak tanımlamıştır. Aronson vd. (2012) göre empati, kendini başka bir kişinin yerine koyma ve kişinin yaşadığını ya da hissettiğini (sevinç, üzüntü vb.) deneyimleyebilmesidir.

İnsan, toplumsal yaşam içinde kurduğu ilişkilerle var olur ve bu varoluş biçiminde iletişim kaçınılmazdır. Günümüz dünyasında hız, rekabet ve teknolojik evrim gibi faktörler, özellikle kentsel alanlarda insan iletişimini daha önemli hale getirmektedir. Hız ve zamanın çok önemli olduğu bu durumda iyi, güçlü ve etkili iletişimin önemi de artmaktadır. Etkili iletişim, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini ve birbirlerinin fikirlerini dinlemelerini gerektirir (Beyaz, 2016: 7). Bireylerin iyi ve sağlıklı iletişim becerilerine ve bilgilerine sahip olmaması, iletişim başarısızlıklarına ve yanlış anlamalara yol açmaktadır. Etkili iletişim kurmak, etkileşimde bulunduğunuz kişiyi kabul etmeyi, etkili bir şekilde dinlemeyi, empatik bir yaklaşımı (diğer kişinin duygularını ve bakış açılarını yakalamayı) ve dili kullanmayı gerektirir. Bu durumda toplumda empati kavramı sosyal ve kişisel yaşamda giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Empati kavramının son zamanlarda birçok araştırmacı tarafından keşfedilmiş olması bunun bir göstergesi olarak alınabilir (Körükçü, 2004).

Empati teriminin akademideki tarihsel gelişimine bakacak olursak birçok bilim insanı tarafından tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlar çeşitli anlamlar ve boyutlar içerecek şekilde oluşturulmuştur. Tanımında empatiyi oluşturan bilişsel ve duygusal yönleri dikkat çekerek tanımlardaki farklılığı göstermeye çalışmıştır. Bazı araştırmacılar empatiyi başkalarını anlamak olarak tanımlar ve bilişsel yönü vurgular. Diğerleri,

empatinin diğerk kişi gibi hissetmek olduğunu belirterek bu kavramın duygusal yönünü vurgular (Beyaz, 2016: 9).

Empati kavramının bugünkü tanımına nasıl ulaştığı aşağıda açıklanmıştır: (Aka, 2014: 7):

- 1950'lerin sonlarına kadar empati bilişsel bir terim olarak görülüyordu. Empati, karşınızdaki kişiyi tanımak, kendinizi onun yerine koymak ve kişilik özelliklerini bilmek olarak tanımlanır. Bu dönemden başlayarak, "empati ölçütleri" üzerine yapılan araştırmalar, insanların birbirlerini nasıl algıladıklarına ve kişisel özelliklerine odaklanılmıştır.
- 1960'larda empatinin bilişsel değil duygusal bir boyutu olduğu vurgulanmıştır. Bu yaklaşım, empati kuran için sadece diğerk kişinin rolünü üstlenmenin yeterli olmadığını bulur ve diğerk kişi gibi hissetmenin empati süreci için temel olduğunu vurgular.
- 1970'lerde empati süreci farklı tanımlandı. Empati kuran insanlar, başkalarının belirli duygularını anlar ve bu duygulara uygun şekilde tepki verir. Bu yeni yaklaşımda empati kuran kişi kendilerine odaklanır ve başkalarına yaklaşmazlar. Başka bir deyişle, empati kuran kişi, kendilerinin veya diğerk kişinin duyguları yerine diğerk kişinin duygularına odaklanır.
- 1980'lerde herkesin belli bir kültür içinde yaşadığını ve bu kültürden arınmış bir insan tahmin etmenin imkansız olduğunu söylemiştir. Bu nedenle empatinin sadece karşıdaki kişiye değil, diğerk kültüre de inşa edilmesi gerektiğini anlatmıştır.

1.7.1. Empatinin Bileşenleri

Empati kavramının tanımlarındaki farklılıklar, empatiyi neyin oluşturduğuna yönelik farklı yaklaşımlardan kaynaklanmaktadır. Bazı araştırmacılar empatinin bilişsel yönlerinin daha önemli olduğunu söylerken, diğerkleri duygusal bileşeni vurgulamaktadır. Ayrıca empatinin temel bileşenlerine (bilişsel ve duygusal) ek olarak sahip olduğu farklı yaklaşımlar da vardır (Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 51). Mesela, (Hoffman, 1978) empatinin duygusal, bilişsel ve motivasyonel (motivasyon) olarak üç bileşen olduğunu varsaymaktadır. Ancak çoğunlukla empati duygusal ve bilişsel bileşenlerden

oluşmaktadır. Ayrıca bilişsel empati, duygusal empatinin ön koşulu olarak bilinmektedir. Empatinin bileşenlerini; bilişsel perspektif alma (ne düşündüğünü fark etme), algısal perspektif alma (bakış açısını fark etme) ve duygusal perspektif alma (ne yaşadığını tanıma) olarak üç ögeye ayırır. Günümüzde empatinin dört ana bileşenden oluştuğu düşünülmektedir (Eroğlu, 1995).

1.7.1.1. Fiziksel (Algısal) Empati

Empati kurmak isteyenler karşısındaki kişiye dikkat etmeli ve onun hareketlerine, sözlerine, tonlamalarına ve içeriğine yer vermelidir (Akçalı, 1991). Empati kurarken, bir başkasının duygularını deneyimlemenin ilk adımı empatinin algısal bileşenidir. Empati kuran kişi, muhataplarını dikkatlice gözlemler, davranışlarını, yüzlerini, sözlerini, tüm jestlerini ve yüz ifadelerini, ses tonunu ve zamanlamayı değerlendirir. Ardından, duygusal ve bilişsel süreçleri değerlendirmemiz ve bir bildirim aşaması gerçekleştirmemiz gerekiyor (Öner, 2001: 29)

1.7.1.2. Bilişsel Empati

Bilişsel empati, diğer kişinin duygularını deneyimlemek yerine onların bilişsel olarak anlaşılması olarak açıklanabilir. Başkalarının psikolojisini, özellikle de duygularını anlamakla ilgilidir (Alver, 2003).

Bilişsel empati, bir kişinin zihinsel durumunu başkalarının söylediklerinden ve yaptıklarından tanıma ve çıkarım yapma anlamına gelir (Aaltola, 2014). Öte yandan Büyükcebeci (2017) bilişsel empatiyi, karşısındakinin rolüne kayarak ne hissettiğini anlamak olarak tanımlamıştır. Başka bir kişinin ruh halini kabul etmek, bilişsel empatinin ilk aşamasıdır. Bilişsel empatide bireyler başkalarının hissettiklerini hissetmezler, sadece kabul ederler (Pedersen ve ark. 2008). Rol alma ve perspektif alma gibi bilişsel faaliyetler, bilişsel empatinin ayırt edici özellikleri arasındadır (Hojat, 2007).

Bilişsel empatinin birçok tanımı vardır, tanımlardan bir tanesi şu şekildedir: Bilişsel empati, duygularını paylaşmadan başka bir kişinin duygularını anlamak anlamına gelir. Başka bir kişinin duygu ve düşüncelerini sözlü ve sözsüz ipuçlarıyla anlama yeteneğidir (Gültaş, 2007).

1.7.1.3. Duygusal Empati

Duygusal empati, başkalarının duygularına duyarlı olma ve onları paylaşma becerisidir (Güldağ, 2007). Guttman duygusal empatiyi, ilişki kurma olarak tanımlamaktadır (Özbek, 2004). Duygusal zekası yüksek olan insanlar empati kurmada daha başarılı olduğu görülmüştür (Todd, 2001).

Duygusal empati, başkalarının benzersiz duygusal tecrübelerini anlama ve bunlara cevap verme yeteneğidir (Decety ve Jackson, 2006). Empati kavramını tartışmış olsa da David Hume'un görüşlerinin empatik anlayışa dair günümüz çağdaş bakış açısının temelini belirlediği söylenebilmektedir. Hume'a göre, duygusallık hissetmeyen kişi, diğerlerini anlamsızca yalnızca anlayacak ve farklı bir şey düşünmeyecektir. Empatinin gayesi, insanların bir başkasının iç dünyasında neşe veya kaygı yaşayacak biçimde kendilerini kendi dünyalarından ayırmalarına yardımcı olmaktır. Bu, duygusal empatiyi anlamada kilit bir nokta haline getirir (Hoffman, 1990). Duygusal empati ile diğer kişilerin duygusal tepkisi, insanda aynı duygusal tepkiyi tetikleyecektir. İç dünyadaki duygusal durumlara verilen bireysel tepkiler, duygusal empati ve duygusal bulaşma kavramları arasında benzerlikler göstermektedir. Bu noktada duygusal bulaşma ile duygusal empatiyi birbirinden farklı düşünmek gerekir. Bu iki kavram arasındaki fark, bireyin duygusal empati konusunda benlik algısı kazanması ve diğerlerinden farklı olduğunun farkına varması ile anlatılabilir (Hojat, 2007). Hoffman'a (1990) göre bu durum, bireyin fiziksel olarak diğerlerinden aynı olmadığı hissiyle başlamaktadır. Böylece 'ben' ve 'öteki' ayrımı gerçekleşir; bireyler başkalarının bağımsız duygu ve düşünceleri olduğunu görebileceklerdir.

1.7.1.4. Bildirimsel Bileşen

Empatinin bildirişim bileşeni, bilişsel ve duygusal durumları başkalarına iletme yeteneğidir (Alçay, 2009). Bilgilendirilmiş bileşen ile başkalarının duygu ve düşüncelerini algıladıktan sonra karşısındakine iletmiş söylemektedir (Özodaşık, 2009). Bildirim bileşeni, empati sürecinin tamamlanma aşaması olarak tanımlanabilmektedir. Başka bir deyişle, empatideki bildirim bileşeni, bilişsel süreçte meydana gelen deneyimlerin ve duygusal bileşenin karşıdaki bireye iletilmesi veya hissedilmesi manasına gelir (Alçay, 2009).

1.7.2. Empati Tepki Basamakları

Bir takım bilim adamları, insanların aynı olmayan zaman ve yerlerde daha eski tutumlarından farklı tepkiler sergiledikleri fikrine dayanarak empatik tepkinin aşamalarını belirlemiştir. Sonuç olarak, empatik tepkiler etkisizden etkiliye doğru sıralanan farklı durumlara uygulanabilir ve insanların empatik beceri düzeyi ve eğilimini ölçebilir. Bu, empatinin ya hep ya hiç meselesi olmadığını göstermektedir (Beyleroğlu ve Gülle, 2017: 56).

Empatik tepkinin aşamalarını sıralayan Truax ve Carkhuff, terapistlerin empatik tepkimelerini incelediler ve alttaki aşamaları oluşturdular (Elik, 2017: 55):

- Birinci Basamak: Empati kuran insanlar karşısındaki eksik anlarlar ama bu aralarındaki iletişime zarar vermemektedir.
- İkinci Basamak: Empati kuran kişiler, diğer kişinin duygularının tamamen farkında olmaktadır, ancak o kişiye verdikleri tepkiler, kendileri hakkındaki bilgilerine çok az şey katar.
- Üçüncü Basamak: Empati kuran kişinin, diğerinin mevcut ve gizli duygularını algılar. Ancak, kişinin maskelenmiş duygularını yanlış yorumlayarak onları tam olarak yakalayamaz.
- Dördüncü Basamak: Empati kuran kişinin, diğerlerinin tüm duygularını şüpheye yer bırakmayacak şekilde anlar ve onlara durumu etkili olarak iletmektedir.
- Beşinci Basamak: Empati kuran kişi, karşısındaki kişiye sıkılmış ve ilgisiz gözükmekte ve onların duygularının farkında değildirler.
- Altıncı Basamak: Empati kuran kişi, diğer kişilerin duygularını algılar ve aynı zamanda onların derin duygusuyla da ilgilenir, fakat onları tatmin edici bir şekilde anlayamaz.
- Yedinci Basamak: Empati kuran kişi, başkalarının duygusunu hatalı yorumlar ve onların sözünü dinlemez veya hatalı yönlendirir.

- Sekizinci Basamak: Başkalarının yüzeysel duygularını doğru bir şekilde yakalar. Fakat kişi yeterli düzeyde empati kurmuş sayılamaz. Bunun nedeni karşısındakiyle “birlikte” olmamasıdır.
- Dokuzuncu Basamak: Empatik insanlar, başkalarının duygularını açıkça anlarlar. Aynı zamanda diğer kişinin fark etmediği duyguları da içerir ve onlara aktarır. Empati kuran kişinin iletişim kurarken hata yaptığı ancak hatayı hemen düzelttiği durumlar vardır.

1.7.3. Kişiler Arası İlişkilerde Empatinin Önemi

Bireyin başkalarına yönelik algı, duygularını anlama, kendini anladığını aktarma süreci şeklinde tanımlanması yapılan empati, etkili iletişim kurmada çok önemli bir rol oynar. Bireyler, duygular ve düşünceleri doğru anlaşıldığında kendilerini değerli hissetmelerine neden olmaktadır. Bu durumdaki bireyler kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlamaktadır (Taşdemir ve Karaaslan, 1999:2).

Empatik anlayış kişilerarası alanda gerçekleşir. Kişilerarası etkileşimler, bilgi ve karşılıklı duyguların transferini içerir ve bunun sonucunda karşılıklı geri bildirim süreci gelişir ve karşılıklı anlayış düzeyi yükselir. Empati, bireylerin başkalarını anlamalarına yardımcı olur. Empati becerisi yüksek olan kişiler birbirlerini kolay ve etkili bir şekilde anlayabilirler. Empati, bireylerin birbirlerinin duygularına açılmasını ve olumlu kişilerarası ilişkileri sürdürmelerini sağlar (Kışlak ve Çabukça, 2002:38).

Sürekli etkileşim olan evlilik sürecindeki empatinin önemli bir yeri vardır. Duygusal öğrenme sırasında erkeklerde ve kadınlarda farklı beceriler gelişmektedir. Kadınlar sözlü ve sözlü olmayan duygusal ipuçlarını daha iyi okuyabilir, ifade edebilir, erkekler suçluluk, korku ve acıyı azaltmada daha yeteneklidir. Kadınlar için evlilikteki en önemli faktör iyi iletişim yani bir şeyler hakkında konuşmak iken, erkekler için konuşmaktan çok pratik yapma aşamasıdır. Kadınlar evlilik ilişkilerindeki acı noktalara karşı daha duyarlıyken, erkekler ilişkilerindeki çoğu şeye eşlerinden daha olumlu bakmaktadır (Tuğrul, 1999:14).

1.7.4. Empatik Eğilim

Başkalarının ruh hallerini ve duygularını anlamak ve paylaşmak empatinin bir parçasıdır. Empati ile güçlü ve yoğun iletişim kurulabilir, başkalarının duyguları

sezilebilir, başkalarının deneyimleri bilişsel ve duyuşsal açıdan anlaşılabilir (Kaplan & Aksel, 2013). Empati, bireyin kendi fikirlerini, değerlerini ve ön yargılarını bir kenara bırakıp karşısındakinin duygusal evrenine girmesidir. Bu otomatik bir yanıt değil, bir süreçtir. Tüm kişilerarası ve duygusal alışverişler bu çerçevede değerlendirilir (Güzel vd. 2019:57).

Empati, kendinizi onların yerine koyarak başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama yeteneğidir. Bunun beceri yönü “empatik eğilim” olarak tanımlanır ve bu kavram kişinin empati kurma yeteneğini gösterir. Bu çerçevede kurulan ilişkinin türü empatik olsun ya da olmasın “dinleme” devreye giriyor. Dinlemek empatikse, devam eden anlama ve tepki verme süreci de normaldir. Bazı bilim insanları empati becerisi geliştiren kişilerin değişime yatkın olduğunu ileri sürmüşlerdir (Durakoğlu ve Gökçearslan, 2010: 356). Ayrıca empati, bireylerin başkalarının deneyimlerinden haberdar olarak yeni anlamlar oluşturmasına olanak sağlayan bir ilişkiler ağıdır (Karataş, 2012:99). Kendini karşısındakinin yerine koyma ve duygularını doğru algılayarak aktarma süreci olarak tanımlanabilecek empati, bireyin kişilerarası ilişkilerinde anlaşılma ihtiyacından doğmaktadır. Empati, günlük yaşamda sağlıklı ilişkiler kurmaya yardımcı olur ve kişilerarası çatışmaları önler (Şenol vd. 2012:3).

Empati kavramıyla ilgili bir diğer kavram da “empatik eğilim” kavramıdır. “empatik eğilim” empati potansiyelidir. Daha çok empatinin duygusal yönüyle ilgili olan empati yanlılığı, başkalarının duygularını anlama ve onlara yardım etme eğilimini ifade eder. Empati insanlarda farklı şekillerde oluşur. Bireyin duyarlılık düzeyi, empati düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Empatik eğilim, empati kurulan bireyin duygusal deneyimlerden etkilenmeye ve yardım etmeye istekli olmasıdır (Dökmen, 2016).

Empatik eğilimler sağlıklı iletişim kurmak için önemlidir (Koç, 2015: 28). Empati, başkalarının motivasyonlarını, değerlerini, benzerliklerini ve duygularını anlamayı sağlayan duygusal ve ruhsal bir kapasitedir. Kişilerarası iletişime olumlu katkı sağlayan empati, eğitimle geliştirilebilir (Kapkıran ve ark. 2010: 4). Empati ve empatik eğilimler, empati kurma yeteneği ile yakından ilişkilidir. Empati için ergen gelişimi önemlidir. Empatiye yatkınlıklarının erken bir aşamada fark edilmesi ve sürece müdahale edilmesi gençlerin sağlıklı gelişimini sağlar (Şenol vd., 2012:4).

Zamanımızda empati yaklaşımının çeşitli yönleri, zihinsel ve duygusal bileşenler de dahil olmak üzere geniş bir yapı oluşturuyor. Empatinin algılanan kalitesi, bireylerin diğer bireylerin görüşlerine ilişkin algıları ile, duygu ise bireylerin duyguları deneyimleme ve paylaşma becerileri ile gösterilebilir (Duy ve Yıldız, 2014: 33). İnsan sosyal bir varlıktır ve hayatının her anında başkalarıyla ilişki içindedir. Bu nedenle anlaşılma, temel insan ihtiyaçlarından biridir. İnsanların başkalarından aldıkları geri bildirimler tüm yaşamlarını etkiler. Empati, başkalarını anlama becerisine sahip olduğu için kişilerarası ilişkilerin niteliğini belirlemektedir (Hasdemir ve Akyol, 2012: 132). Empati, insan ilişkilerini sağlıklı bir temelde sürdürmek için çok önemli olduğu için psikoloji ve sosyoloji dahil olmak üzere birçok alanda kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Kişilerarası ilişkilerde şifa verici ve kaliteli iletişime olanak sağlayan empati, antisosyal kişilik gelişimini engellemekte ve bireylerin sosyal davranışlarına olumlu katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle empati, bireyin sosyalleşmesine de katkı sağlamaktadır (Şahin, 2008:152).

1.8. İLGİLİ LİTERATÜR

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) ve Fen Fakültesi'nde eğitim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve empati düzeylerini incelemeyi hedef alan Erduran (2018), 673 üniversite öğrencisi ile tasviri bir çalışma gerçekleştirmiştir. Empati Eğilimi Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile yaptığı çalışmadan veri biriktiren Erduran (2018), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme meyillerinin cinsiyet ve cinsiyete göre değişmediği neticesine varmıştır. Fakat eleştirel düşünme eğilimi, okuma alışkanlığı değişkenine ve eğitim alınan fakülteye göre önemli ölçüde farklılık göstermiştir. eğitim alınan okul değişkeni eleştirel düşünme eğilimini sadece bir alt boyutta etkilerken, diğer alt boyutlarda etkilememektedir. Esneklik açısından Fen Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme meyilleri BESYO'da okuyan öğrencilere göre daha aktiftir. Bununla beraber, düzenli olarak kitap okumayı alışkanlık haline getiren öğrencilerin eleştirel düşünme meyilleri üstbilgi, esneklik ve sistematigi açılarından seyrek ve hiç kitap okumayan öğrencilere göre istatistiksel olarak daha olumludur. Azim, sabır ve açıklık bileşenlerinde okuma alışkanlığının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde fazla bir etkisi olmamıştır. Bununla beraber üniversite öğrencilerinin empati düzeyleri ile eleştirel düşünme meyilleri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Şahin (2018), spor lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerini farklı değişkenler üzerinden incelediği bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Tarama modelinde araştırmanın örneklemini 460 lise öğrencisi oluştururken, veriler UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Empati Eğilimi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin eleştirel düşünme de kadınların katılımı açısından anlamlı farklılık gösterirken, algılanan olgunluk ve değişim kapasitelerinde farklılık göstermemektedir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri yaş, okul düzeyi, spor türü, annenin öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Kırımoğlu vd. (2014), sporlu ve sporsuz farklı bölümleri kapsayan araştırmaya 535 öğrenci katılmıştır. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin empati kurma eğilimlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Empati kurma eğilimi açısından empati kuran ve cinsiyet grupları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Sonuçlar spor eğitimi almayan ve spor eğitimi alan öğrencilere göre incelendiğinde öğrencilerin empati kurma eğilimleri ile diğer alt saldırganlık boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çetin (2014) tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi ve spor, rekreasyon, yönetim ve spor antrenörlüğü fakültelerinde öğrenim gören toplam 630 öğrencinin eleştirel düşünme düzeylerine bakılmıştır. Araştırma yapıldıktan sonra, Öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik orta düzeyde bir eğilime sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyet ve fakülte değişkenleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Saçlı (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre yaratıcı drama eğitiminin spor öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve yatkınlıklarına etkisi başlıklı araştırmaya 64 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak California Eleştirel Düşünme Ölçeği ve California Eleştirel Düşünme Becerileri testi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin aşağıdaki ifadelerine bakacak olursak; yaklaşık 30 saat yaratıcı tiyatro etkinliğinin beden eğitimi öğretmenlerine eleştirel düşünme becerilerini kazandırma ve geliştirmede faydalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Karademir (2013) tarafından yapılan bir araştırma, öğrenci-öğretmen sorularının ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisinin karma bir yönteme dayandığını bulmuştur. Araştırmaya yaklaşık 781 öğrenci katılmıştır. Eleştirel düşünme ölçeği ve öğretmen öz-yeterlik ölçeği kullanıldı. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının soru sorma becerileri ve eleştirel düşünme becerileri ortalamanın üzerinde, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri ise ortalamanın altında çıkmıştır.

Akdere (2012) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, Türkiye'deki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumlarını ve öz-yeterlik düzeylerini araştırmak için toplam 1.234 katılımcıdan oluşan bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Veriler, Eleştirel Düşünme Testi, Eleştirel Düşünmeyi Öğretme Tutum Ölçeği ve Eleştirel Düşünmeyi Öğretme Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Öz yeterlik düzeylerinin ortalamaya yakın olduğu gözlemlenmiştir.

Uluçınar (2012) “Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Demokratik Değerler Arasındaki İlişkinin Eğitim Hayatlarına İlişkin Olarak İncelenmesi” başlıklı çalışmada örneklem grubu için toplam 481 katılımcı sağlamıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının orta düzeyde eleştirel düşünme düzeylerine sahip olduklarını, ancak en yüksek düzeyde demokratik değerlere sahip olduklarını göstermiştir.

Sülün (2013) tarafından araştırmaya katılan toplam 82 gönüllü hakemle yapılan çalışmada futbol hakemlerinin öfke düzeyleri, öfke durumları ve empati eğilimleri karşılaştırılmıştır. Veriler Dökmen (1988) tarafından EEÖ kullanılarak toplanmıştır. Veri analizi, öfke düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koydu.

Arslanoğlu (2012) tarafından “Farklı fakültelerde öğrenim gören spor öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı araştırmasında, araştırmaya katılmak istediğini beyan eden toplam 993 kişi bulunmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Saldırgan Davranış Envanteri ve Empati Eğilimi Ölçeği temel alınarak planlanmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde kız öğrencilerin empati düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür.

Balçıkanlı'ya (2009) göre "Beden Eğitimi ve Spor Bölümü futbolcularında fair play'e yönelik davranışlar ile empati eğilim dereceleri arasındaki ilişki" başlıklı çalışmada, örnekleme sırasında grubu oluşturan toplam 130 futbolcuya ulaşılmıştır. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler, empatik eğilimler ölçeği ve kişilerarası tepkisellik kullanılmıştır. Bakış açısı ve empatik düşünme arasında pozitif bir ilişki vardır. Futbolcuların empatik düşünme düzeyleri artıkça sorumluluk alma, sosyal katılım ve etik değerlere bağlı kalma becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Saçlı (2008) tarafından Beden Eğitimi, Koçluk ve Rekreasyon Programlarındaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi başlıklı çalışmada Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği toplam 1394 kişilik bir örneklem üzerinde değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan sonuç, öğrencilerin genellikle optimal düzeyde eleştirel düşünme becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. Eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Leaver-Dunn, Harrelson, Martin ve Wyatt (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, katılan spor eğitimi öğrencileri, spor hekimliği öğrencilerinde eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemişlerdir. Ancak ortalamalara bakıldığında öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Loken (2005) Sporcu Sağlığı öğrencileri, antrenörlük birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek için bu çalışmayı oluşturmuştur. Cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Delonie ve Graham'ın (2003) Tıp Birinci Sınıf Öğrencilerinde Drama Yoluyla Empati ve Merhamet Duyguları başlıklı çalışmada, öğrencilere oyunculuk dersleri verildiği ve dramayı uygun şekilde kullanırken sonuçların göz önünde bulundurulduğu çalışmada, tıp öğrencilerinde empati ve iletişim becerilerinin geliştiği öne sürülmüştür.

İKİNCİ BÖLÜM

MATERYAL VE METOD

2.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Eleştirel düşünme ve empatik eğilim ile ilgili literatür incelendiğinde kavramların yoğun olarak öğretmen aday grupları üzerinde çalışıldığına yönelik olduğu görülmektedir. Ancak tenis antrenörleri üzerine çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Yapılan bu çalışmanın amacı tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerinin bazı demografik değişkenler bakımından incelenmesidir.

2.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden, amaçsal ve teorik örneklem seçim tekniği ile tasarlanmıştır.

2.3. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini Türkiye’de aktif olarak görev yapan 647 tenis antrenörü oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu, Cohen ve arkadaşları (2000) tarafından belirlenen örneklem büyüklüğü - güven seviyesine göre 137 erkek ve 43 kadın tenis antrenörü olmak üzere 180 tenis antrenörü oluşturmaktadır.

Tablo 2.1. Örneklem Büyüklüğü-Güven Seviyesi

Evren (N)	Örneklem (n) (%95 güven seviyesi)
50	44
100	79
200	132
500	217
1000	278
2000	322
5000	357
10000	370
20000	377
50000	381
100000	382
1000000	384

Kaynak: Cohen, Manion ve Morrison, 2000.

Tablo 2.1’den anlaşılacağı üzere evren büyüklüğü ve güven seviyesi arttıkça örneklem büyüklüğü de artmaktadır.

Örnekleme grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yaklaşımı tercih edilmiştir. Amaçsal örnekleme, olasılı olmayan seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme, çalışmalarının amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmanın örnekleme amaçsal örnekleme stratejilerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçüt; Türkiye Tenis Federasyonu gelişim seminerine katılan antrenörlerdir.

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerinin bazı demografik değişkenler bakımından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olan bu araştırma 3 bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Tenis antrenörlerinin kişisel özellikleri hakkında bilgi toplamak ve araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmak için araştırmacı tarafından 8 sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bu form; tenis antrenörlerinin yaşları, cinsiyetleri, medeni durumları, eğitim durumu, aylık gelir düzeyleri, başka mesleğe sahip olup olmadığı, antrenörlük kademeleri ve antrenörlük yılları hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır.

Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (ETDÖ): Özelçi (2012) tarafından hazırlanan ve son hali Karasakaloğlu vd. (2012) tarafından verilen Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği (ETDÖ) kullanılmıştır. ETDÖ Kesinlikle Katılmıyorum (1) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) arasında puanlanmakta ve 19 madde, Denence Kurma (1-2-3-17-18-19), Kanıta Dayalı Karar Verme (4-5-6-12- 16), Sorunu Tanıma (7-8-13-14-15) ve Bilgi Toplama (9-10-11) dört alt boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach alfa değeri 0,65 olarak belirlenmiştir. Ölçekten en düşük 19, en yüksek 95 alınabilmekte olup ortalama puan ise 57 puandır. Ölçekten yüksek puan alınması durumunda eleştirel düşünme tutumunun yükseldiği ama az puan alınması durumunda azaldığını belirlemektedir.

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ): Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeğinin (EEÖ) amacı, kişilerin günlük yaşamında empati kurma potansiyellerini ölçmektir. Likert türü bir ölçek olduğu için bireyler her biri maddenin yanındaki 1’den 5’e kadar olan sayılardan birisini işaretlemektedirler. Bu sayılar 1 (Tamamen Aykırı), 2 (Oldukça Aykırı), 3 (Kararsızlık), 4 (Oldukça Uygun), 5 (Tamamen Uygun) şeklindeki

ifadelere karşılık gelmektedir. Bireylerin işaretledikleri sayılar o maddeye ilişkin puanlarını oluşturmaktadır. Ölçekte 8 madde negatif yazılmıştır. Negatif yazılmış maddeler tersinden puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir (Dökmen, 1988). Bireylerden her bir maddenin yanındaki 1'den 5'e kadar olan sayılardan birisini işaretleyerek, o maddedeki görüşe ne ölçüde katıldıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bireylerin maddeleri okuduktan sonra işaretledikleri sayılar o maddeye ilişkin puanları oluşturmaktadır. Negatif yazılmış maddeler tersten puanlanmakta; "Tamamen Uygun"a 1, Tamamen Aykırı'ya ise 5 puan verilmektedir. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğu, düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğu anlamına gelmektedir (Dökmen, 1988). Empatik Eğilim Ölçeği, Dökmen (1988) tarafından, 70 kişilik bir üniversite öğrenci grubuna ölçeğin tekrarı yöntemiyle, üç haftalık ara ile iki defa uygulanmış ve her ikisinden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon, testin tekrarı güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tek ve çift maddelerinden alınan puanlar arasındaki korelasyon 0,86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin araştırma grubu için Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0,72 olarak bulunmuştur (Dökmen, 1988). Dökmen (1988) tarafından 24 kişilik bir gruba Empatik Eğilim Ölçeği ve Edwards Kişisel Tercih Envanterinin "Duyguları Anlama Alt Ölçeği" uygulanmış, ölçek puanları arasındaki korelasyon 0,68 olarak bulunmuştur (Dökmen, 1988).

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma verilerinin istatistiksel analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış ve hata payı 0.05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin değerlendirilme aşamasında tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak yüzde, sayı, standart ve sapma ortalama uygulanmıştır. Normallik varsayımı için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -2 ile +2 aralığında olduğu saptanmış ve bu bağlamda iki ölçekten de alınan verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007). İki bağımsız grup karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırılmasında ise one way ANOVA testi kullanılmıştır. One way ANOVA analizi sonucunda farkın kaynağını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olan LSD testi ayrıca bağımlı değişkenler arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı" ve "Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi" testleri kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerinin analizlerin elde edilen bulgular tablolar kullanılarak görselleştirilmiştir. Tablolardaki bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Erkek	137	76,1
	Kadın	43	23,9
MedeniDurum	Evli	93	51,7
	Bekâr	87	48,3
Eğitim Durumu	Önlisans/lisans	123	68,3
	Lisansüstü	57	31,7
Aylık Gelir	4001 ve altı	12	6,7
	4001-6000	69	38,3
	6001-8001	38	21,1
	8001 ve üstü	61	33,9
Başka Mesleğiniz Var mı?	Evet	104	57,8
	Hayır	76	42,2
AntrenörlükKademesi	I. kademe	32	17,8
	II. kademe	61	33,9
	III. kademe	81	45,0
	IV. kademe	6	3,3

Tablo 3.1’de gösterilen bulgulara göre katılımcıların %76,1’i erkek ve %23,9’u kadındır. Katılımcıların yaklaşık yarısı evli iken (%51,7) diğer yarısı bekadır (%48,3). Katılımcıların yarısından biraz daha fazlasının (%68,3) ön lisans veya lisans mezunu olduğu bulunmuştur. Lisansüstü mezunu olanların oranı ise %31,7’dir. Aylık gelir durumlarına bakıldığında, 4001TL ve altında aylık geliri olanların oranı %6,7, 4001-6000TL aylık geliri olanların oranı %38,3, 6001-8000TL aylık geliri olanların oranı %21,1 ve 8001TL ve üzeri aylık geliri olanların oranı da %33,9’dur. Antrenörler başka bir mesleğiniz var mı sorusuna %57,8’i evet, %42,2’si hayır seçeneğini işaretlediği görülmüştür. Antrenörlerin, antrenörlük kademesi %17,8’i I. Kademe, %33,9’u II. Kademe, %45,0’ı III. Kademe ve %3,3’ü de IV. Kademe olduğu görülmüştür.

Tablo 3.2. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçek Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık, Basıklık Değerleri

Ölçekler	Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
EDBÖ ve EEÖ	Denence Kurma	180	13,10	4,07	0,39	0,22
	Kanıtı Dayalı Karar	180	14,64	3,42	0,44	-0,06
	Sorunu Tanıma	180	18,44	3,12	-0,55	0,97
	Bilgi Toplama	180	12,65	2,12	-1,04	1,06
	Eleştirel Toplam	180	58,84	8,19	0,14	1,95
	Empati Toplam	180	63,82	7,84	-0,15	0,16

EDBÖ= Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği/ EEÖ= Empatik Eğilim Ölçeği

Tablo 3.2 incelendiğinde çalışma kapsamında alınmış olan ölçeklere ilişkin çarpıklık basıklık değerlerinin Tabachnick ve Fidell'in (2007) belirttiği -2, +2 referans aralığında olduğu ve dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın sonraki analizleri için parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 3.3. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Ölçekler	Medeni Durum	n	Ort.	Ss.	t Testi		
					t	p	
EDBÖ ve EEÖ	Denence Kurma	Kadın	43	13,30	4,33	0,37	0,71
		Erkek	137	13,04	4,00		
	Kanıtı Dayalı Karar Verme	Kadın	43	15,49	3,29	1,87	0,06
		Erkek	137	14,38	3,43		
	Sorunu Tanıma	Kadın	43	18,63	3,24	0,44	0,66
		Erkek	137	18,39	3,09		
	Bilgi Toplama	Kadın	43	12,86	2,03	0,75	0,46
		Erkek	137	12,58	2,15		
	Eleştirel Toplam	Kadın	43	60,28	7,65	1,33	0,19
		Erkek	137	58,39	8,32		
	Empati Toplam	Kadın	43	64,09	8,87	0,26	0,79
		Erkek	137	63,73	7,52		

Tablo 3.3. incelendiğinde katılımcıların cinsiyet değişkeni ile eleştirel düşünme becerileri alt boyutları, eleştirel toplam ve empati toplam puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların cinsiyetleri farklılaşsa dahi

onların eleştirel düşünme becerisi düzeyleri ve empati becerisi düzeyleri farklılaşmamaktadır.

Tablo 3.4. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri AltBoyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Pearson Korelasyon Sonuçları

Alt Boyutlar	Denence Kurma	Kanıtı Dayalı Karar Verme	Sorunu Tanıma	Bilgi Toplama	Eleştirel Toplam	Empati Toplam	
Yaş	<i>r</i>	0,08	0,08	0,02	0,04	0,12	-0,05
	<i>p</i>	0,28	0,29	0,75	0,53	0,11	0,52

Tablo 3.4.'deki bulgulara göre katılımcıların yaş değişkeni ile eleştirel düşünme becerileri alt boyutları, eleştirel toplam ve empati toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($p>0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların yaşları farklılaşsa dahi onların eleştirel düşünme becerisi düzeyleri ve empati becerisi düzeyleri farklılaşmamaktadır.

Tablo 3.5. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri AltBoyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Ölçekler	Medeni Durum	n	Ort.	Ss.	t Testi		
					t	p	
EDBÖ ve EEÖ	Denence Kurma	Evli	87	12,68	4,03	-1,35	0,18
		Bekar	93	13,49	4,09		
	Kanıtı Dayalı Karar Verme	Evli	87	14,57	3,32	-0,26	0,79
		Bekar	93	14,71	3,54		
	Sorunu Tanıma	Evli	87	18,24	3,28	-0,84	0,40
		Bekar	93	18,63	2,96		
	Bilgi Toplama	Evli	87	12,60	2,35	-0,32	0,75
		Bekar	93	12,70	1,89		
	Eleştirel Toplam	Evli	87	58,09	8,24	-1,19	0,24
		Bekar	93	59,54	8,12		
	Empati Toplam	Evli	87	64,26	8,65	0,74	0,46
		Bekar	93	63,40	7,01		

Tablo 3.5'deki bulgulara göre katılımcıların medeni durum değişkeni ile eleştirel düşünme becerileri alt boyutları, eleştirel toplam ve empati toplam puanları arasında

anlamli bir iliŒki grlmemiŒtir ($p>0,05$). Bir diğer deyiŒle, katılımcıların medeni durumları farklılaŒsa dahi onların eleŒtirel dŒnme becerisi düzeyleri ve empati becerisi düzeyleri farklılaŒmamaktadır.

Tablo 3.6. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve EleŒtirel DŒnme Becerileri AltBoyut Puanlarının Eğitim Durumu DeđiŒkenine Göre t-testi Sonuçları

Ölçekler	Eğitim Durumu	n	Ort.	Ss.	t Testi		
					t	p	
EDB ve EE	Denence Kurma	nlisans/Lisans	123	13,32	4,05	1,05	0,29
		Lisansüstü	57	12,63	4,11		
	Kanıtı Dayalı Karar Verme	nlisans/Lisans	123	14,59	3,37	-0,34	0,73
		Lisansüstü	57	14,77	3,57		
	Sorunu Tanıma	nlisans/Lisans	123	18,23	3,26	-1,37	0,17
		Lisansüstü	57	18,91	2,76		
	Bilgi Toplama	nlisans/Lisans	123	12,48	2,29	-1,59	0,11
		Lisansüstü	57	13,02	1,65		
	EleŒtirel Toplam	nlisans/Lisans	123	58,61	8,36	-0,55	0,58
		Lisansüstü	57	59,33	7,84		
	Empati Toplam	nlisans/Lisans	123	64,11	7,58	0,75	0,46
		Lisansüstü	57	63,18	8,38		

Tablo 3.6'daki bulgulara göre katılımcıların eğitim durumu deđiŒkeni ile eleŒtirel dŒnme becerileri alt boyutları, eleŒtirel toplam ve empati toplam puanları arasında anlamli bir iliŒki grlmemiŒtir ($p>0,05$). Bir diğer deyiŒle, katılımcıların eğitim durumları farklılaŒsa dahi onların eleŒtirel dŒnme becerisi düzeyleri ve empati becerisi düzeyleri farklılaŒmamaktadır.

Tablo 3.7. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri AltBoyut Puanlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Ölçekler	Aylık Gelir	n	Ort.	Ss.	ANOVA		Fark	
					F	p		
EDBÖ ve EEÖ	Denence Kurma	4001 ve altı	12	11,75	3,60	0,74	0,53	
		4001-6000	69	13,16	4,31			
		6001-8001	38	13,68	3,79			
		8001 ve üstü	61	12,93	4,07			
	Kanıtla Dayalı Karar Verme	4001 ve altı	12	13,08	4,34	1,94	0,13	
		4001-6000	69	14,87	3,12			
		6001-8001	38	15,42	3,76			
		8001 ve üstü	61	14,21	3,26			
	Sorunu Tanıma	4001 ve altı ^a	12	15,83	4,41	3,16	0,03*	a<b
		4001-6000 ^b	69	18,68	3,01			a<c
		6001-8001 ^c	38	18,47	3,38			a<d
		8001 ve üstü ^d	61	18,67	2,57			
	Bilgi Toplama	4001 ve altı	12	11,50	3,40	1,57	0,20	
		4001-6000	69	12,74	1,99			
		6001-8001	38	12,47	2,10			
		8001 ve üstü	61	12,89	1,93			
Eleştirel Toplam	4001 ve altı ^a	12	52,17	11,17	3,18	0,03*	a<b	
	4001-6000 ^b	69	59,45	7,68			a<c	
	6001-8001 ^c	38	60,05	8,79			a<d	
	8001 ve üstü ^d	61	58,70	7,23				
Empati Toplam	4001 ve altı	12	65,75	6,28	1,42	0,24		
	4001-6000	69	64,38	8,13				
	6001-8001	38	61,61	8,32				
	8001 ve üstü	61	64,18	7,35				

*p<0,05; N=180.

Tablo 3.7’de sunulan bulgulara göre katılımcıların aylık gelir değişkeni ile denence kurma, kanıtla dayalı karar verme, bilgi toplama ve empati toplam puanları arasında anlamlı bir fark görülmemişken ($p>0,05$), sorunu tanıma ($F(3-179)=3,161$; $p<0,05$) ve eleştirel toplam ($F(3-179)=3,181$; $p<0,05$) puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek için post-hoc analizlerinden LSD testi sonucunda, anlamlı farklılığın 4000TL ve altı grubu ile diğer gelir grupları arasında ve 4000TL ve altı grubu aleyhine olduğu bulunmuştur. bir diğer deyişle, 4000TL ve altı

grubundan olan katılımcıların sorunu tanıma ve eleştirel düşünme toplam puanlarının diğer katılımcılarınkinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.8. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri AltBoyut Puanlarının Antrenörlük Yılı Değişkenine Göre Pearson Korelasyon Sonuçları

Alt Boyutlar		Denence Kurma	Kanıta Dayalı Karar Verme	Sorunu Tanıma	Bilgi Toplama	Eleştirel Toplam	Empati Toplam
Antrenörlük Yılı	<i>r</i>	0,17	0,05	0,07	0,03	0,14	-0,10
	<i>p</i>	0,02*	0,51	0,36	0,69	0,06	0,17

* $p < 0,05$; $N = 180$.

Tablo 3.8'deki bulgulara göre katılımcıların antrenörlük yılı değişkeni ile kanıta dayalı karar verme, sorunu tanıma, bilgi toplama, eleştirel toplam ve empati toplam alt boyutları arasında anlamlı birilişki görülmemişken ($p > 0,05$), denence kurma alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r = 0,17$; $p < 0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların antrenörlük deneyimi arttığı zaman onların denence kurma becerisi düzeylerinin de arttığı bulunmuştur.

Tablo 3.9. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri AltBoyut Puanlarının Antrenörlük Kademesi Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Ölçekler	Antrenörlük Kademesi	n	Ort.	Ss.	ANOVA		
					<i>F</i>	<i>p</i>	
EDBÖ ve EEÖ	Denence Kurma	I. kademe	32	12,97	4,30	1,24	0,30
		II. kademe	61	12,84	3,60		
		III. kademe	81	13,12	4,30		
		IV. kademe	6	16,17	3,87		
	Kanıta Dayalı Karar Verme	I. kademe	32	14,53	3,74	0,92	0,43
		II. kademe	61	14,33	3,27		
		III. kademe	81	14,78	3,41		
		IV. kademe	6	16,67	3,44		
	Sorunu Tanıma	I. kademe	32	17,78	3,86	1,10	0,35
		II. kademe	61	18,23	2,67		
		III. kademe	81	18,80	3,10		
		IV. kademe	6	19,33	3,20		

Tablo 3.9. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri AltBoyut Puanlarının Antrenörlük Kademesi Değişkenine Göre Anova Sonuçları (Devamı)

Bilgi Toplama	I. kademe	32	12,63	2,49	0,31	0,82
	II. kademe	61	12,74	2,10		
	III. kademe	81	12,54	2,04		
	IV. kademe	6	13,33	1,51		
Eleştirel Toplam	I. kademe	32	57,91	11,16	1,70	0,17
	II. kademe	61	58,13	5,87		
	III. kademe	81	59,25	8,11		
	IV. kademe	6	65,50	9,67		
Empati Toplam	I. kademe	32	64,78	7,44	1,04	0,38
	II. kademe	61	64,43	7,59		
	III. kademe	81	62,77	7,91		
	IV. kademe	6	66,67	11,09		

Tablo 3.9'daki bulgulara göre katılımcıların antrenörlük kademesi değişkeni ile eleştirel düşünme becerileri alt boyutları, eleştirel toplam ve empati toplam puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların antrenörlük kademesi farklılaşsa dahi onların eleştirel düşünme becerisi ve empati becerisi düzeyleri farklılaşmamaktadır.

Tablo 3.10. Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Başka Bir Mesleğe Sahip Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Başka Mesleğe Sahip Olma Durumu	n	Ort.	Ss.	t Testi		
					t	p	
EDBÖ ve EEÖ	Denence Kurma	Evet	104	12,93	3,85	-0,63	0,53
		Hayır	76	13,33	4,37		
	Kanıt Dayalı Karar Verme	Evet	104	14,47	3,45	-0,79	0,43
		Hayır	76	14,88	3,39		
	Sorunu Tanıma	Evet	104	18,51	3,27	0,33	0,74
		Hayır	76	18,36	2,91		
	Bilgi Toplama	Evet	104	12,81	2,19	1,17	0,24
		Hayır	76	12,43	2,02		
	Eleştirel Toplam	Evet	104	58,72	8,76	-0,23	0,82
		Hayır	76	59,00	7,38		
	Empati Toplam	Evet	104	64,58	7,74	1,53	0,13
		Hayır	76	62,78	7,89		

Tablo 3.10'deki bulgulara göre katılımcıların başka bir mesleğe sahip olma durumu değişkeni ile eleştirel düşünmebecerileri alt boyutları, eleştirel toplam ve empati toplam puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Bir diğer deyişle, katılımcıların başka bir mesleğe sahip olma durumları farklılaşsa dahi onların eleştirel düşünme becerisi ve empati becerisi düzeyleri farklılaşmamaktadır.

Tablo 3.11. Antrenörlerin Empatik Eğilim Ölçeği Alt Boyutları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

Alt Boyutlar		Denence Kurma	Kanıtı Dayalı Karar Verme	Sorunu Tanıma	Bilgi Toplama	Eleştirel Toplam
	<i>r</i>	0,16	0,11	0,14	0,02	0,18
Empati Toplam	<i>p</i>	0,04*	,16	0,06	0,82	0,02*

* $p<0,05$; N=180.

Tablo 3.11'deki bulgulara göre empatik eğilim ölçeği toplam puanı ile eleştirel düşünme becerileri alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan pearson korelasyon testi sonucunda, denence kurma ($r=0,16$; $p<0,05$) ve eleştirel toplam ($r=0,18$; $p<0,05$) ile empati toplam arasında düşük düzeyli pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bir diğer deyişle katılımcıların empati becerisi düzeylerinde bir artış meydana geldiğinde onların denence kurma becerilerinde ve eleştirel düşünme becerilerinin genelinde de bir artış meydana gelmektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu araştırmada, tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve ayrıca tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, aylık gelir durumu, antrenörlük tecrübesi, antrenörlük kademesi ve başka bir işe sahip olma durumu gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu kısımda araştırmada erişilen sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçlar ilgili alanyazın kullanılarak tartişılmıştır.

Tablo 3.3’de Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçların değerlendirildiğinde tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarının, eleştirel toplam ve empati toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, kadın ve erkek antrenörlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve empatik eğilim açısından birbirlerinden farklı olmadıkları biçiminde yorumlanmıştır. Alanyazında daha önce gerçekleştirilmiş olan araştırmalar bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Kürüm (2002) ve Tokyürek (2001) yaptıkları araştırmalarda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde cinsiyet faktörünün belirleyici olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer olarak, Akar (2007) ve Durmuş (2012) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamışlardır. Erduran (2018) da üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya çıkartmıştır. Gül (2019) spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur. Ekici (2022) de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamıştır. Eleştirel düşünme eğiliminde olduğu gibi empatik eğilimin de cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Yüksel ve Adıgüzel (2012) ve Mutlu vd. (2014) yaptıkları araştırmalarda cinsiyete göre empatik eğilimin farklılaşmadığını bulmuşlardır. Yapılan bu çalışmalar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Nadir de olsa farklı bulgular elde eden araştırmalar da bulunmaktadır. Gül (2019) kadın spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin empati düzeylerini erkeklerinkinden yüksek olarak bulmuştur. Bölükbaşoğlu (2021) spor bilimleri fakültesinde antrenörlük eğitimi programlarında öğrenim gören öğrencilerin

eleştirel düşünme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını bulmuştur. Ekici (2022) öğretmen adaylarının empati kurma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 3.4’de Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Pearson Korelasyon Sonuçları değerlendirildiğinde tenis antrenörlerinin yaşı ile eleştirel düşünme becerileri alt boyutları, eleştirel toplam ve empati toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bir diğer deyişle, tenis antrenörlerinin yaşları farklılaşsa dahi onların eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık meydana gelmemektedir. Bu bulguya dayanılarak yaşın eleştirel düşünme ve empatik eğilimin anlamlı bir belirleyicisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, Karakoyun (2011), Yılmaz (2013) ve Mutlu vd. (2014) tarafından yapılan çalışmalarda empatik eğilim düzeyinin yaşa göre farklılaşmadığı ortaya çıkartılmıştır. Öztürk (2006) ise çalışmasında eleştirel düşünmenin yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2018) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada eleştirel düşünme ve empati düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Ekici (2022) de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığını saptamıştır. Belirtilen bu çalışmalar bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Nadir de olsa farklı bulgular elde eden araştırmalar da bulunmaktadır. Bölükbaşıoğlu (2021) üniversite öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin yaşa göre farklılaştığını tespit etmiştir. Aksak (2020) da futbol antrenörlerinin hem eleştirel düşünme hem de empatik eğilim puanlarının yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 3.5’de Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları değerlendirildiğinde tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme becerileri alt boyutlarının, eleştirel toplam ve empati toplam puanlarının medeni duruma göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, bekar ve evli antrenörlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve empatik eğilim açısından birbirlerinden farklı olmadıkları biçiminde yorumlanmıştır. Alanyazında daha önce yapılmış olan araştırmaların bulguları birbirinden farklılık göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgularla uyumlu olarak Akbulut ve Sağlam (2010) sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin medeni

duruma göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Benzer olarak, Mutlu vd. (2014) üniversite öğrencisi tenisçilerde empatik eğilim ve iletişim becerisi çalışmalarında tenisçilerin empatik eğilim düzeylerinde medeni durum açısından anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Aksak (2020) da futbol antrenörlerinin hem eleştirel düşünme hem de empatik eğilim puanlarının medeni duruma göre değişmediğini tespit etmiştir. Diğer taraftan diğer bazı araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermemektedir. Bu araştırmalar evli olanların empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bulut (2014) evli öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin bekarlarından yüksek olduğunu ve İkiz (2009) ise ilköğretim okullarında çalışan evli psikolojik danışmanların empati düzeylerinin bekarlarından yüksek olduğunu saptamışlardır. Araştırmaların bulgularındaki bu farklılık örneklem gruplarından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 3.6’da Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları değerlendirildiğinde tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme becerileri alt boyutları, eleştirel toplam ve empati toplam puanlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, tenis antrenörlerinin eğitim durumları farklılaşsa dahi eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin ve empatik eğilim düzeylerinin farklılaşmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Alanyazında daha önce gerçekleştirilmiş araştırmalar incelendiğinde, pek çok araştırmanın bu araştırmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği ve bu çalışmalarda eleştirel düşünme ve empati düzeylerinin eğitim düzeyine göre değişmediğinin bulunduğu görülmüştür (Öztürk vd. 2004; Dizer ve İyigün, 2009; Akbulut, 2010; Kolayış ve Yiğiter, 2010; Özcan, 2012; Sülün, 2013). Aksak (2020) da futbol antrenörlerinin hem eleştirel düşünme hem de empatik eğilim puanlarının eğitim düzeyine göre değişmediğini bulmuştur.

Tablo 3.7’de Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Aylık Gelir Değişkenine Göre Anova Sonuçları değerlendirildiğinde tenis antrenörlerinin denence kurma, kanıta dayalı karar verme, bilgi toplama ve empati toplam puanlarının aylık gelire göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilirken sorunu tanıma ve eleştirel düşünme toplam puanlarının aylık gelire göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Aylık geliri 4001TL ve altında olan tenis antrenörlerinin sorunu tanıma ve eleştirel düşünme toplam puanlarının diğer

antrenörlerden daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular aylık gelirin tenis antrenörlerinin empatik eğilimleri için belirleyici bir faktör olmadığı, ancak, eleştirel düşünme eğilimleri için belirleyici bir faktör olduğu ve aylık geliri düşük olanların eleştirel düşünme eğilimlerinin daha düşük olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Alanyazında daha önce gerçekleştirilmiş araştırmaların bulguları incelendiğinde Erçoşkun (2005) ve Kiraz (2011) tarafından yapılan araştırmalarda empati düzeylerinin gelire göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulgular bu araştırmanın bulgularıyla uyumludur. Yine bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu bir biçimde Kürüm (2002), öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmasında gelir düzeylerinin eleştirel düşünme gücünü etkilediği ve aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün de düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu olarak Aksak (2020) futbol antrenörlerinin hem eleştirel düşünme hem de empatik eğilim puanlarının aylık gelire göre farklılaştığını bulmuştur. Diğer taraftan ise Gül (2019) spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve empatik eğilim düzeylerinin aylık gelire göre farklılaşmadığını bulmuştur. Ekici (2022) de öğretmen adaylarının empati kurma düzeylerinin aylık gelire göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 3.8’de Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Antrenörlük Yılı Değişkenine Göre Pearson Korelasyon Sonuçları değerlendirildiğinde tenis antrenörlerinin kanıta dayalı karar verme, sorunu tanıma, bilgi toplama, eleştirel toplam ve empati toplam alt boyutları ile antrenörlük tecrübesi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Diğer taraftan eleştirel düşünmenin denence kurma alt boyutu ile antrenörlük tecrübesi arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, tenis antrenörlerinin antrenörlük tecrübeleri arttığı zaman onların denence kurma beceri düzeylerinin de arttığı biçiminde yorumlanmıştır. Alanyazında daha önce gerçekleştirilmiş olan araştırmaların bulgularının bu araştırma ile paralellik gösterdiği anlaşılmıştır. Akbulut ve Sağlam (2010) sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin öğretmenlik tecrübesine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öztürk vd. (2004) ve Sülün (2013) ise mesleki tecrübenin empatik eğilim düzeyleri için anlamlı bir belirleyici olmadığını saptamışlardır. Diğer taraftan, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermeyen bulgular da mevcuttur. Aksak (2020) futbol antrenörlerinin hem eleştirel düşünme hem de empatik eğilim puanlarının antrenörlük tecrübesine göre farklılaştığını saptamıştır.

Tablo 3.9’da Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Antrenörlük Kademesi Değişkenine Göre Anova Sonuçları değerlendirildiğinde tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme becerileri alt boyutları, eleştirel toplam ve empati toplam puanlarının antrenörlük kademesine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu tenis antrenörlerinin kademeleri farklılaşsa dahi eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerinin farklılaşmadığı biçiminde yorumlanmıştır. Böylece, antrenörlük kademesinin tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme ve empatik eğilimi üzerinde anlamlı bir belirleyici olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan alanyazın incelemesinde antrenörlük kademesine göre eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır.

Tablo 3.10’da Antrenörlerin Empatik Eğilim ve Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Boyut Puanlarının Başka Bir Mesleğe Sahip Olma Durumuna Göre t- Testi Sonuçları değerlendirildiğinde tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme becerileri alt boyutları, eleştirel toplam ve empati toplam puanlarının antrenörlük dışında başka bir mesleğe sahip olma durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu meslek olarak sadece tenis antrenörlüğü yapanlarla tenis antrenörlüğü dışında başka bir işi de olanlar arasında eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı biçiminde yorumlanmıştır. Böylece, başka bir mesleğe sahip olma durumunun tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme ve empatik eğilimi üzerinde anlamlı bir belirleyici olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan alanyazın incelemesinde başka bir mesleğe sahip olma durumuna göre eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeylerini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır.

Tablo 3.11’de Antrenörlerin Empatik Eğilim Ölçeği Alt Boyutları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları değerlendirildiğinde tenis antrenörlerinin denence kurma alt boyutu düzeyi eleştirel düşünme toplam düzeyi ile empati düzeyi arasında düşük düzeyli pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkartılmıştır. Bu bulgu katılımcıların empati becerisi düzeylerinde bir artış meydana geldiğinde onların denence kurma becerilerinde ve eleştirel düşünme becerilerinin genelinde de bir artış meydana geldiği biçiminde yorumlanmıştır. Bu bulguya dayanılarak tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında daha önce gerçekleştirilmiş olan araştırmaların bulguları bu

araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Gülle (2015) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme toplam puanları ve eleştirel düşünme alt boyutları puanlarının pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erduran (2018) üniversite öğrencilerinin empati düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Benzer olarak, Şahin (2018) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada eleştirel düşünme ve empati düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Gül (2019) spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ve empatik eğilimlerini incelemiş ve bunların arasında zayıf düzeyde ve düşük bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aksak (2020) futbol antrenörlerinin empatik ve eleştirel düşünme yeteneklerini incelemiş ve empatik ve eleştirel düşünme yetenekleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekici (2022) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığını belirlemiştir.

Araştırmanın bu bulgularına dayanılarak uygulayıcılar ve gelecekteki araştırmalar için bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme ve empati becerilerini artıracak uygulamalar planlanmalıdır. Eleştirel düşünme ve empati becerilerinin birbirleriyle pozitif yönlü ilişkisi olduğu tespit edildiğinden her birinin geliştirilmesi için gösterilecek çabanın diğerinin de gelişmesini sağlayacağı öngörülmektedir. Eleştirel düşünme ve empati becerisi yüksek olan tenis antrenörlerinin tenis sporunun gelişimine katkı sağladıkları kadar tenis sporunun barışçıl ve fair playe uygun icra edilmesinde ve ayrıca mesleki huzurun ve hissedilen hazzın artırılmasında da katkı sağlayacakları düşünülmektedir.
- Tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme ve empati beceri düzeylerinin aylık gelir hariç demografik değişkenlerden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Aylık gelir açısından ise aylık geliri düşük olan tenis antrenörlerinin eleştirel düşünme becerilerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu tenis antrenörleri için düzlenecek uygulamalarda dikkate alınmalıdır. Demografik özellikler açısından hiçbir ayırım yapılmadan tüm tenis antrenörleri eleştirel

düşünme ve empati becerini geliştirecek uygulamalara dahil edilmelidirler. Aylık geliri düşük olanlarına öncelik tanınması düşünülebilir.

- Bu araştırma, tenis antrenörleri ile gerçekleştirilmiştir. Gelecekteki araştırmalar farklı spor branşlarından antrenörler ile çalışmalıdırlar.
- Bu araştırma eleştirel düşünme ve empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Gelecekteki araştırmalar bu değişkenleri etkileme olasılığı olan diğer değişkenleri de araştırmalarına dahil etmelidirler.



KAYNAKÇA

- Aaltola, E. (2014). "Affective Empathy as Core Moral Agency: Psychopathy, Autism and Reason Revisited". *Philosophical Explorations*, Cilt 17, Sayı 1, 76-92.
- Aka, H. (2014). *Profesyonel Futbolcuların Empatik Eğilim Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi SBE.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi EBE.
- Akbulut, E. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi SBE.
- Akbulut, E. ve H. İ. Sağlam (2010). "Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi." *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, 1068-1083.
- Akçalı, Ö. (1991). *Kayı Seviyesinin Empatik Beceri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi SBE.
- Akdere, N. (2012). *Türkiye’de Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri, Eleştirel Düşünme Öğretimine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Seviyeleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi SBE.
- Aksak, M. C. (2020). *Futbol Antrenörlerinin ve Takım Kaptanlarının Empatik, Eleştirel Düşünme Yetenekleri İle Takım Liderliğinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi LEE.
- Alçay, U. (2009). *Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi SBE.
- Alver, B. (2003). *Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi SBE.
- Aronson, E., T.D. Wilson ve R.M. Akert (2012). *Sosyal Psikoloji* O. Gündüz, (çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Arslan, G. (2020). *Bireysel Sporlar Tenis Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

- Arslan, G. ve H. Türkcan (2019). *Spor Lisesi Bireysel Sporlar Tenis Kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: Ankara.
- Arslanoğlu, C. (2012). *Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri Ve Saldırganlık İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi EBE.
- Aybek, B. (2010). *Örneklerle Düşünme ve Eleştirel Düşünme*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Aydemir, Ö. (2005). “Güncel Psikoloji ve Psikiyatri”. *Hekimler Yayın Birliği*, Cilt 4, Sayı 1, 34-36.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Alfa Yayınevi.
- Aydın, D. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, Z. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Empati Becerileri, Kişilik Özellikleri ve Anneden Algıladıkları Çocuk Yetiştirme Stilleri ile Ahlaki Muhakeme Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi SBE.
- Balçıkanlı, S. G. (2009). *Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Profesyonel Futbolcuların Fair Play’e Yönelik Davranışları İle Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi EBE.
- Başar, H. (2013). *Nasıl Düşünelim?* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar E. (1994). *Futbolda Psikoloji ve Başarı*. İstanbul: Yayınevi Yayıncılık.
- Beyaz, Ö. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi SBE.
- Beyleroğlu, G. (2017). *Eleştirel Düşünme ve Empati: Eğitim ve Spor Alanı*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Bolat, S. (2014). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretiminin Çok Yönlü İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi EBE.
- Boyer, E. L. (1991). “The Scholarship of Teaching from: Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate”. *College Teaching*, Cilt 39, Sayı 1, 11–13.

- Bölükbaşıoğlu, C. (2021). *Spor Bilimleri Fakóltesinde Antrenörlük Eğitimi Programlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Liderlik Özellikleri Ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi LEE.
- Branch, J. B. (2000). *The Relationship Among Critical Thinking, Clinical Decision-Making, and Clinical Practical: A Comparative Study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Idaho.
- Brewer, B. W. (2009). Introduction. In: *Sport Psychology*. BW. Brewer (ed.). Wiley-Blackwell, Chichester, UK.
- Bruning, R., G. J. Schraw ve R. R. Ronning (1995). *Cognitive Psychology and Instruction* (2th Ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bulut, H. & Düşmez, H. (2014). “Öğretmenlerin Empatik Eğilim Becerilerinin Demografik ve Mesleki Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması.” *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 5, 105-115.
- Büyükcebeci, A. (2017). *Ergenlerde Sosyal Dışlanma, Yalnızlık ve Okul Öznel İyi Arasındaki İlişki: Empatik Eğilimin Aracı Rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi SBE.
- Büyüköztürk, ř. (2011). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L. ve L. Manion ve K. Morrison (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument*. New York: Palgrave Macmillan.
- Creswell. J. W. ve J. D. Creswell (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, Sage, Newbury Park.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetin, M. Ç. (2014). “Evaluation of the Correlation Between Learning Styles and Critical Thinking Dispositions of the Students of School of Physical Education and Sports”. *Educational Research and Reviews*, Cilt 9, Sayı 18, 680-690.

- Decety, J. ve P. L. Jackson (2006). "A Social-Neuroscience Perspective on Empathy". *Current Directions in Psychological Science*, Cilt 15, Sayı 2, 54-58.
- Deloney, L. A. ve C. J. Graham (2003). "Developments: With Using Drama to Teach First Year Medical Students about Empathy and Compassion". *Teaching and Learning in Medicine*, Cilt 15, Sayı 1, 247-251.
- Demirel, Ö. (2004). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. Z. Kaya (ed.). *Öğrenme ve öğretme içinde* (s. 294-319). Ankara: Pegem.
- Dizer, B. ve E. İyigün (2009). "Yoğun Bakım Hemşirelerinde Empatik Eğilim Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler". *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1, 9-19.
- Doğanay, A. (ed.). (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğanay, A. ve F. Ünal (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. A.Şimşek (ed.). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1988). "Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1, 155-190.
- Dökmen, Ü. (2016). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Durakoğlu, A. ve Ş. Gökçearslan (2010). "Lise Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi". *e- Journal of New World Sciences Academy*, Cilt 5, Sayı 3, 354-364.
- Durmuş, M. (2012). *Hemşirelik Son Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi SBE.
- Duy, B. ve M. A. Yıldız (2014). "Zorbalık Konumunda Olmak Empati İklimi ve Yaşam Doyum Bağlamında Bir Fark Yaratan mı?" *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 3, 31-47.
- Ekici, B. (2022). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerine Sporun Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi EBE.

- Elik T. (2017). *Güneydoğu Anadolu Bölgesi Futbol Takımlarında Amatör Olarak Futbol Oynayan Sporcuların Sportmenlik Yönelimleri ve Empatik Eğilim Düzeyleri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi SBE.
- Ercoskun, M. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi SBE.
- Erdem, K. (2006). *Futbolda Kenar Yönetimi Yönetimsel Beceriler –Strateji – Taktik*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erduran, M. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile Fen Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi EBE.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Erkan, N. (1982). *Yaşam Boyu Spor*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Erkmen, G. (2007). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Empatik Eğilimlerinin Sporda Tercih Ettikleri Lider Davranışlar İle Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi EBE.
- Eroğlu, N. (1995). *Empatik Eğilimi Düzeyleri Farklı Annelerin Çocuklarının Uyum Ve Başarı Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi SBE.
- Facione, P. A. (2000). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Cambridge: California Academic Press.
- Ferrauti, A., P. Maier ve K. Weber (2016). *Handbuch für Tennistraining: Leistungathletik-Gesundheit*. Meyer: Meyer Verlag.
- Ferrett, S. (1997). *Peak Performance: Success in College and Beyond*. New York: Glencoe McGraw-Hill.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal Zeka*. B.S. Yüksel, (çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

- Gossett, M. ve O. Fischer (2005). "Bringing Together Critical Thinking And Cooperative Learning Between Two Schools, Strategies". *ProQuest Education Journals*, Cilt 19, Sayı 2, 27- 30.
- Göbel, D. Ş. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretimi Yeterlilikleri ve Uygulamaları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi SBE.
- Gökgönül, M. (2008). *Minik Tenisçilerin (9-12 Yaş) Müsabaka Dönemi Sezonal Güç Değişimleri ve Bazı Fizyolojik Parametrelerdeki Değişimlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi SBE.
- Granada, M. T. (2015). *Thinking*. <https://www.slideshare.net/milesthereseg/thinking-psychology>. (Erişim Tarihi: 10.05.2023).
- Gruen, A. (2012). *Empatinin Yitimi: Kayıtsızlık Politikası Üzerine*. İ. İgan, (çev.). İstanbul: Çitlembik Yayınları.
- Gül, Ö. (2019). *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Empatik Eğilimleri ve Karar Verme Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hitit Üniversitesi SBE.
- Güldağ, S. (2007). *Düzce Çakırlar İlköğretim Okulunda Okuyan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Empatik Düzeylerinin Ailelerin Sosyo-Ekonomik Yapılarına Göre İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi SBE.
- Gülle, M. (2015). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bölümlerine Göre Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi EBE.
- Güzel, H., E. Tok ve E. Güney (2019). "Çocuklar İçin Bilişsel, Duygusal ve Bedensel Empati Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması". *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, Cilt 20, Sayı 1, 55-64.
- Güzel, P., H. Ünlü ve S. Özbey (2013). "The Current State of Tennis in Izmir". *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, 167-178.
- Hasdemir, A. ve A. Akyol (2012). "Ergenler İle Anne-Babalarının Empatik Becerilerinin İncelenmesi". *Anakara Sağlık Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 129-140.

- Hoffman, M. L. (1990). "Empathy and Justice Motivation". *Motivation and Emotion*, Cilt 14, Sayı 2, 151-172.
- Hojat, M. (2007). *Empathy in Patient Care: Antecedents, Development, Measurement, and Outcomes*. New York: Springer.
- Howarth, K. (1996). *Qualitative study of The teaching of Thinking skills in Physical Education*. Ph.D. Thesis, Temple University.
- İkiz, F. (2009). "İlköğretim Okullarında Çalışan Psikolojik Danışmanların Empati Düzeylerinin İncelenmesi". *İlköğretim Online*, Cilt 8, Sayı 2, 346-356.
- İnal, A. N. (2004). *Futbolda Eğitim Öğretim*. Ankara: Nobel Yayım Dağıtım.
- Kamla, J. ve J. Lindauer (2002). "Integrating Critical Thinking Strategies in Physical Education". *Journal of Innovative Education Strategies*, Cilt 16, Sayı 2, 27-29.
- Kapıkıran, N., Ş. Kapıkıran ve B. Başaran (2010). "Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Öğrencilerinin Empatik Eğilimler ve Algıladıkları Anne ve Baba Olma Olumlu Sosyal Davranışları: Cinsiyetin Farklılaştırıcı Rolü". *Ege Eğitim Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, 1-19.
- Kaplan, B. ve E. Aksel (2013). "Ergenlerde Bağlanma ve Saldırganlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Nesne Psikolojisi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 20-49.
- Karademir, A. Ç. (2013). *Öğretmen Adaylarının Sorgulama Ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretmen Öz Yeterlik Düzeyine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi SBE.
- Karakoyun, Y. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Kulüp Faaliyetlerine İlişkin Tutumları ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki (Bağcılar İlçesi Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi SBE.
- Karasakaloğlu, N., S. Saracaloğlu ve S. Özelçi (2012). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 13, Sayı 1, 207-221
- Karasüleymanoğlu, A. (1992). *Yeni Boyutlarıyla Spor Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzettin Baysal Üniversitesi SBE.

- Karataş, Z. (2012). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Becerileri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 23, 97-114.
- Kırımoğlu, H., E. Gezer vd. (2014). *Spor Eğitimi Alan ve Almayan Bireylerin Saldırganlık ve Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi*. İstanbul University, International Congresses on Education.
- Kışlak, Ş. T. ve F. Çabukça (2002). “Empati ve Demografik Değişkenlerin Evlilik Uyumu ile İlişkisi”. *Aile Ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, Cilt 2, Sayı 5, 35-42.
- Kiraz, C. (2011). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Narsistik Kişilik Özellikleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi SBE.
- Koç, M. (2015). “Demografik Özellikler İle Empatik Eğilim Arasındaki İlişki: Yetişkinler Üzerine Ampirik Bir Araştırma”. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 9, 25- 47
- Kolayış, H. & K. Yiğiter (2010). “The Examination Emphatic Skills of the Elementary and Middle School Physical Education Teachers in City of Kocaeli”. *International Online Journal of Educational Sciences*, Cilt 2, Sayı 2, 562-578.
- Konter, E. (1996). *Bir Lider Olarak Antrenör*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi SBE.
- Körükçü, Ö.S. (2004). *Altı Yaş Gurubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri İle Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi FBE.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi EBE.
- Leaver-Dunn, D., G. L. Harrelson vd. (2002). “Critical Thinking Predisposition Among Undergraduate Athletic Training Students”. *Journal of Athletic Training*, Cilt 37, Sayı 4, 147-148.

- Loken, M. L. (2005). *Critical Thinking of Abilities Undergraduate Entry-Level Athletic Training Students*. Doctoral Dissertation, The University of South Dakota, Institute of Educational Sciences, Dakota.
- Mutlu, T. O., E. Şentürk ve E. Zorba (2014). "Empathic Tendency of University Students in Tennis and Communication Skills". *International Journal of Science Culture and Sport*, Cilt 2, Sayı 5, 129-137.
- Newton, M. ve M. D. Fry (1998). "Senior Olympians Achievement Goals and Motivational Responses". *Journal of Aging and Physical Activity*, Cilt 6, Sayı 7, 256-70.
- Orkunoglu, O. (1985). *Voleybol Antrenörünün El Kitabı*. Ankara: B.T.G.M. Voleybol Fed. Yayını.
- Oxley, J. C. (2011). *The Moral Dimensions of Empathy: Limits and Applications in Ethical Theory and Practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Öner, N. (2001). *Farklı Cinsiyet Rol Yönelimli Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi SBE.
- Özbek, M. F. (2004). "Toplumsal Yaşamda Empati, Akademik Bakış". *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, Sayı 1, 1-16.
- Özcan, H. (2012). "Hemşirelerin Empatik Eğilim ve Empatik Becerileri: Gümüşhane Örneği". *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, 60-68.
- Özelçi Yılmaz, S. (2012). *Eleştirel Düşünme Tutumunu Etkileyen Faktörler: Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi SBE.
- Özodaşık, M. (2009). *Kişilerarası İletişim Sürecinde Algı-İkna ve Empatik İlişkiler*. Konya: Tablet Yayınları.
- Öztürk, F., Ş. Koparan vd. (2004). "Antrenör ve Hakemlerin Empati Durumlarının Araştırılması". *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 19-25.

- Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi SBE.
- Paul, R. ve L. Elder (2016). *Kritik Düşünce*. E. Aslan, (çev.). Ankara: Nobel
- Paul, R., A. Binker vd. (1990). *Critical Thinking Handbook: 4. - 6. Grades A Guide For Remodeling Lesson Plans In Language Arts, Social Studies ve Science*. Rohnert Park, Ca. Foundation for Critical Thinking, Sonoma State University.
- Pedersen, P.B., H.C. Crethar ve J. Carlson (2008). *Inclusive Cultural Empathy*. Washington: American Psychological Association.
- Saçlı, F. (2008). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük ve Rekreasyon Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Saptanması ve Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi EBE.
- Saçlı, F. (2013). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Aday Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eğilimleri Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi EBE.
- Seferoğlu, Y. ve C. Akbıyık (2006). “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 30, 193-200.
- Sülün, Ö. (2013). *Futbol Hakemlerinin Öfke ve Kızgınlık Düzeyleri ile Empatik Eğilim Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi SBE.
- Swartz, R. ve S. Parks (1994). *Infusing The Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking ve Software.
- Şahin, A. (2008). “Ergenlerde Dindarlık ve Empati”. *Marife*, Sayı 1, 149-166.
- Şahin, H. (2005). *Beden Eğitimi ve Spor Sözlüğü*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şahin, K. (2018). *Spor Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Empati Kurma Eğilimlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi SBE.

- Şenol, V., R. Akça ve H. Çümen (2012). “Lise Öğrencilerinin Duygudaşlık (Empati) Kurma Düzeylerinin Belirlenmesi”. *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 31, 1-11.
- Tabachnick, B.G. ve L. S. Fidell (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Taşdemir, G. ve A. Karaaslan (1999). “Hemşirelerin Empatik Eğilim ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, Sayı 15, 1-5.
- TDK (2022). Türk Dil Kurumu
- Terry, P. (1991). The Psychology of The Coach-Athlete Relationship. In Bull. S.J. *Sport Psychology, Self-Help Guide*. London: The Crowood Press.
- Tishman, S., E. Jay ve D. N. Perkins (1992). *Teaching Thinking Dispositions from Transmission to Enculturation*. Boston, MA: Harvard University.
- Todd, S. (2001). “Self-concept: A Tourism Application”. *Journal of Consumer Behavior*, Cilt 1, Sayı 2, 184-196.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi SBE.
- Tuğrul, C. (1999).” Duygusal Zeka”. *Klinik Psikiyatri*, Sayı 1, 12-20.
- Uluçınar, U. (2012). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Demokratik Değerlerini Yordama Düzeyi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi EBE.
- Yaşar, M. ve A. Erol (2015). “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeyleri İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi”. *International Journal of Assessment Tools in Education*, Cilt 2, Sayı 2, 38-65.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2013). *Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İstanbul İli*

Bayrampaşa İlçesi Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi SBE.

Yiğiter, K. (2008). *Kocaeli İlinde Görevli İlk ve Orta Öğrenim Kurumlarında Çalışan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Empati Becerilerinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi EBE.

Yuvca, E. (2011). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Cebeci Araştırma Ve Uygulama Hastanesi Hemşirelerinin Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi SBE.

Yüksel, İ. ve A. Adıgüzel (2012). “Atanan ve Atanamayan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 4, 287-293.

Zayıf, K. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi SBE.

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form sizinle ilgili bazı bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından dolayı sorulara verilecek cevaplar kimliğinizi ortaya koymayacak şekilde kullanılacak ve kişisel değerlendirme yapılmayacaktır. Sizden istenilen formdaki her soruyu dikkatlice okuyarak size göre en uygun seçeneği işaretlemenizdir. Yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ediyor, sağlıklı, huzurlu ve başarılı bir yaşam diliyorum.

Rabia Nur DEMİREL
Muş Alparslan Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

1	Cinsiyetiniz?	Kadın () Erkek ()
2	Yaşınız?	Belirtiniz:
3	Medeni durumunuz?	Bekâr () Evli ()
4	Eğitim durumunuz?	Ön Lisans/Lisans () Lisansüstü ()
5	Aylık gelir düzeyiniz?	4000 TL ve altı () 4001-6000 TL () 6001-8000 TL () 8001 TL ve üzeri ()
6	Kaçıncı kademe antrenörsünüz?	1.Kademe () 2.Kademe () 3.Kademe () 4.Kademe () 5.Kademe ()
7	Kaç yıldır antrenörlük yapıyorsunuz?	Belirtiniz:
8	Başka herhangi bir mesleğiniz var mı?	Evet () Hayır ()

EK-2 Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği

Eleştirel düşünme ile ilgili verilen önermelere katılma derecenizi belirtilen dereceler doğrultusunda işaretleyiniz.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bir görüşün doğruluğu o görüşe katılan kişi sayısına bağlıdır.	1	2	3	4	5
2	Doğru yanıt biliniyorsa diğer seçeneklerin incelenmesine gerek yoktur.	1	2	3	4	5
3	Karşıt görüşleri anlamaya çalışmak zaman kaybıdır.	1	2	3	4	5
4	Bildiğimden şaşmam.	1	2	3	4	5
5	Doğruluğuna inandığım bir konuda kanıt aramam.	1	2	3	4	5
6	Tükürdüğümü yalamam.	1	2	3	4	5
7	Ortada bir sorun varsa mutlaka sorumluları da vardır.	1	2	3	4	5
8	Her şey birbirine bağlıdır.	1	2	3	4	5
9	Yeterli bilgi olmadan karar vermem.	1	2	3	4	5
10	Karar vermeden önce farklı kaynaklardan bilgi toplarım	1	2	3	4	5
11	Hatalarımdan ders alırım.	1	2	3	4	5
12	Bir sorunu çözmek için önce sorunu anlamak gerekir.	1	2	3	4	5
13	Geçmişte olanları merak ederim.	1	2	3	4	5
14	Her şeyin bir nedeni vardır.	1	2	3	4	5
15	Bir sorunun çözümü için aklıma ilk geleni uygularım.	1	2	3	4	5
16	İnandıklarım doğrudur.	1	2	3	4	5
17	Doğru söylüyor olsa da sevmediğim kişilerin görüşlerini önemsemem.	1	2	3	4	5
18	Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5
19	En doğru yol daha önce gidilmiş olandır.	1	2	3	4	5

EK-3 Empatik Eğilim Ölçeği

	Empatik eğilim ile ilgili verilen önermelere katılma derecenizi belirtilen dereceler doğrultusunda işaretleyiniz.	Beni hiç tanımlamıyor	Beni çok az tanımlıyor	Beni kısmen tanımlıyor	Beni oldukça tanımlıyor	Beni tamamen tanımlıyor
1	Çok sayıda dostum var.	1	2	3	4	5
2	Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.	1	2	3	4	5
3	Sıklıkla kendimi yalnız hissedirim.	1	2	3	4	5
4	Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış olarak ayrılırlar.	1	2	3	4	5
5	Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim gibi ilgilendirir.	1	2	3	4	5
6	Duygularımı başkalarına iletmekte 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	Çevrede çok sevilen bir insanım.	1	2	3	4	5
10	Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.	1	2	3	4	5
11	Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur.	1	2	3	4	5
12	İnsanların çoğu bencildir.	1	2	3	4	5
13	Sinirli bir insanım.	1	2	3	4	5
14	Genellikle insanlara güvenirim.	1	2	3	4	5
15	İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar.	1	2	3	4	5
16	Girişken bir insanım.	1	2	3	4	5
17	Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.	1	2	3	4	5
18	Genellikle hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5
19	Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatırlar.	1	2	3	4	5
20	Genellikle keyfim yerindedir.	1	2	3	4	5