



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

**FARKLI OKUL TÜRLERİNDE GÖREV YAPAN
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN EMPATİK
BECERİLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI
(İSTANBUL İLİ KARTAL İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Uğur ALÇAY

İstanbul, 2009



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

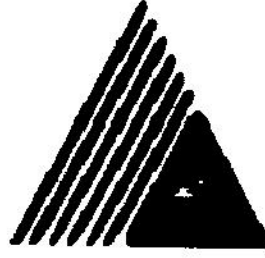
**FARKLI OKUL TÜRLERİNDE GÖREV YAPAN
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN EMPATİK
BECERİLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI
(İSTANBUL İLİ KARTAL İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Uğur ALÇAY

Danışman: Dr. Mustafa OTRAR

İstanbul, 2009



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin
Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması
(İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği)

Uğur ALÇAY

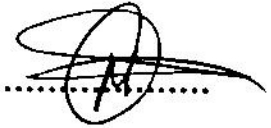
ONAY

Tez Jürisi

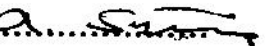
Danışman Dr. Mustafa OTRAR

.....

Üye Doç. Dr. Halil EKŞİ

.....

Üye Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN

.....

Yüksek Lisans Tezi Onay Tarihi: ...05.../...05.../2009

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Çizelgeler Listesi.....	i
Özet.....	xiv
Abstract.....	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2. Amaç	13
1.3. Önem.....	17
1.4.Sayıtlılar.....	18
1.5.Sınırlılıklar.....	19
1.6.Tanımlar.....	19
1.7.Kısaltmalar.....	20

BÖLÜM 2

KURUMSAL ÇERÇEVE

2.1. Empati.....	21
2.1.1.Empatinin Kökeni, Tarihçesi ve Bilimsel Tanımları.....	21
2.1.2 Empati Ne Değildir, Empatiyle Karıştırılan Kavramlar.....	33
2.1.2.1.Sempatı.....	33
2.1.2.1.1.Empatinin Sempatiden Farklılığı.....	34
2.1.2.2. Onaylama	36
2.1.1.3. Kabul.....	36
2.1.1.4. İyi Davranma	36
2.1.1.5. Sezgisel Tanı	36
2.1.1.6. İçtenlik	37
2.1.1.7. Acıma	37
2.1.1.8. Bakış Açısı Oluşturma / Perspektif Alma	37
2.1.1.9. Yer Değiştirme	39
2.1.2.10. Hissetme	39

2.1.1.11 Yerine Koyma / Geçme / Harekete Geçme	39
2.1.1.12. Anlamlandırma.....	39
2.1.1.13. Hayal Gücü	39
2.1.1.14. Anlayış Oluşturma / Kavrama.....	40
2.1.1.15. Özdeşleşmek / Kimlikleşme / Özdeşim Kurma	40
2.1.1.16. Taklit	41
2.1.1.17. Telepati	42
2.1.1.18. Yansıtma.....	42
2.1.3. Empatik Tepki Basamakları.....	42
2.1.4. Ben-Merkezcilik (Ego-Santrizim) ve Empati.....	46
2.1.5. Empati Kurma ve Yardım Etme Davranışı.....	47
2.1.6. Empatinin Bileşenleri	49
2.1.6.1. Algısal (Fiziksel) Empati	50
2.1.6.2. Bilişsel Empati.....	50
2.1.6.3. Duygusal Empati	50
2.1.6.4. Bildirişim Bileşeni	50
2.1.7. Empatinin Doğası	52
2.1.8. Empati(Eşduyum) Döngüsü	53
2.1.9. Empati Becerisinin Evreleri.....	54
2.1.10. Empati İle İlgili Kuramlar	56
2.1.11. Empati Kurabilmenin Yolları	57
2.1.12. Kimler Daha Kolay Empati Kurabilir, Empatların Özellikleri Nelerdir	58
2.1.13. Empatik Yetenekler	60
2.1.14. Empatinin İnsan Hayatına Katkıda Bulunduğu Noktalar ve Yararları.....	60
2.2. Empatik İletişim	62
2.3. Empatik Beceri.....	68
2.3.1. Empatik Becerinin Öğretilmesi	69
2.3.2. Empati / Empatik Beceri Eğitimi	72
2.3.3. Empatik Gereklilikler	79
2.3.3.1. Bir araya Gelme ve İletişimi Başlatma	79
2.3.3.2. Uygun Başlangıç.....	79

2.3.3.3. Dinleme	79
2.3.3.4. Algılamaların Doğruluğunu Test Etme	79
2.3.3.5. Benzer Deneyimlerin Yaşanmış Olması	80
2.3.3.6. Bireyi Anlama Ve Yardım İsteği	80
2.3.3.7. Tarafsızlık	80
2.3.3.8. Kişiyi Kabullenme	80
2.3.3.9. Sezginin Olmaması	80
2.3.3.10. Tedavi Edici Dokunma.....	80
2.3.3.11. Sempati Kurabilme	81
2.3.3.12. Kimliğin Korunması	81
2.4. Empati ve Din	81
2.5. Empatinin Ölçülmesi	84
2.5.1. Kişilerarası Algıyı Ölçen Empati Ölçekleri	84
2.5.2. Empati Kurma Becerisini Kişiliğin Bir Boyutu Olarak Ele alan Ölçekler	84
2.5.3. Bir Başkasının Rolünü Alma, Onu Doğru Anlama Becerisini Ölçen Ölçekler.....	85
2.5.1. Belli Uyarıcılar Karşısındaki Empatik Tepkilerin Ölçüldüğü Ölçekler.....	85
2.6. Empatik Beceri İle İlgili Araştırmalar.....	87
2.6.1. Empatik Beceri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	88
2.6.1. Empatik Beceri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	95

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	109
3.2.Evren ve Örneklem.....	109
3.3.Verİ Toplama Araçları.....	109
3.3.1 Örneklemeye Alınan Okullar ve Veri Toplama Aracı Geri Dönüş Oranları.....	110
3.4.Veriler	111
3.4.1.Kişisel Bilgi Formu.....	111
3.4.2.Empatik Beceri Ölçeğ-B Formu.....	112
3.5.Verilerin Toplanması.....	112
3.5.Verİ Çözümleme Teknikleri.....	113

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. KATILIMCILARIN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE

YORUMLAR.....	115
4.1.1.Katılımcıların Görev Yaptıkları Kurumlara Göre Dağılımı.....	116
4.1.2.Katılımcıların Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	116
4.1.3.Katılımcıların Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	117
4.1.4.Katılımcıların Eğitim Kurumlarındaki Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	117
4.1.5.Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	118
4.1.6.Katılımcıların Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Dağılımı.....	118
4.1.7.Katılımcıların Yönetim Konusunda Lisansüstü Eğitim Yapma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	119
4.1.8.Katılımcıların Cinsiyet Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	119
4.1.9.Katılımcıların Yaş Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	120
4.1.10.Katılımcıların Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	120
4.1.11.Katılımcıların Fakülte Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	121
4.1.12.Katılımcıların Mesleğini İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	121
4.1.13.Katılımcıların Branş Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	122
4.1.13.1.Katılımcıların Gruplandırılmış Branş Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	123
4.1.14.Katılımcıların Okullarında Çalışma Yılı Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	123
4.1.15.Katılımcıların Ünvan Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	124
4.1.16.Katılımcıların Çalıştıkları Kurum Sayısı Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	124
4.1.17.Katılımcıların İş Memnuniyeti Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	125
4.1.18.Katılımcıların Medeni Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	125
4.1.19.Katılımcıların Eş Çalışma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	126
4.1.20.Katılımcıların Eşlerinin Çalıştıkları İş Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	126
4.1.20.1.Katılımcıların Eşlerinin Gruplandırılmış Çalışma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	127
4.1.21.Katılımcıların Eşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	127
4.1.22.Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	128
4.1.23.Katılımcıların Çocuk Sayısı Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	128

4.1.24.Katılımcıların Kişisel Gelişim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	129
4.1.25.İletişim Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	129
4.1.26.Katılımcıların Huzur İçinde Çalışabilme Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	130
4.1.27.Katılımcıların İnternet Kullanma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	130
4.1.28.Katılımcıların Yanlışları Söyleme Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	131
4.1.29.Katılımcıların Eleştiriye Açık Olma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	131
4.1.30.Katılımcıların Güzel Sanatlarla İlgilenme Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	132
4.1.30.1.Güzel Sanatlarla İlgilenenlerin İlgi Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	132
4.1.31.Katılımcıların Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	133
4.1.31.1.Çalınan Müzik Aletinin Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	133
4.1.32.Katılımcıların Kişilerin sorunlarını Dinlemekten Hoşlanma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	134
4.1.33.Katılımcıların Ailelerinde Kaçınıcı Çocuk Olma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	134
4.1.34.Katılımcıların Çocukluğunun Geçtiği Yer Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	135
4.1.35.Katılımcıların Annelerinin Annelik Davranışı Değişkenine Göre Dağılımı.....	135
4.1.36.Katılımcıların Babalarının Babalık Davranışı Değişkenine Göre Dağılımı.....	136
4.1.37.Katılımcıların Empatik Beceri Düzeylerine Göre Dağılımı.....	137
4.2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	138
4.2.1.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Devlet Okulu ve Özel Okulda Çalışmaları Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	138
4.2.2.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	139
4.2.3.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Lise Türü Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	139
4.2.4.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	140
4.2.5.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	141
4.2.5.1.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar	

Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhanes T2 Testi Sonuçları.....	142
4.2.6.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Yönetici Kıdem Değişkenine Göre Değişiklik	
Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	143
4.2.7.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Lisansüstü Eğitim Değişkenine Göre	
Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	143
4.2.8.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişiklik	
Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	144
4.2.9.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Değişiklik	
Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	145
4.2.9.1.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında	
Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	146
4.2.10.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre	
Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	147
4.2.11.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Fakülte Türü Değişkenine Göre Değişiklik	
Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	147
4.2.12.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine	
Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	148
4.2.13.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Gruplandırılmış Branş Değişkenine Göre	
Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	148
4.2.14.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre	
Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	149
4.2.15.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Unvan Durumu Değişkenine Göre	
Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	150
4.2.16.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Çalışılan Farklı Kurum Değişkenine Göre	
Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	150
4.2.17.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının İş Memnuniyeti Değişkenine Göre Değişiklik	
Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	151
4.2.18.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Değişiklik	
Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	151
4.2.19.Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Eş Çalışma Durumu Değişkenine Göre	
Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	152

4.2.19.1. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Gruplandırılmış Eş Çalışma Durumu	
Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal	
Wallis-H Testi Sonuçları.....	153
4.2.20. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Eş Eğitim Durumu Değişkenine Göre	
Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	153
4.2.21. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Çocuk sahibi Olma Durumu Değişkenine	
Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	154
4.2.22. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Çocuk Sayısı Durumu Değişkenine Göre	
Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	154
4.2.23. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişisel Gelişim alma Durumu Değişkenine	
Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	155
4.2.24. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının İletişim Eğitimi Alma Değişkenine Göre	
Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	156
4.2.25. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Huzur Değişkenine Göre Değişiklik	
Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	156
4.2.26. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının İnternet Kullanma Değişkenine Göre	
Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	157
4.2.27. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Yanlıklarını söyleyebilme Değiş-	
kenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	158
4.2.28. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Eleştiriye Açık Olma Değişkenine	
Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	158
4.2.29. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Güzel Sanatlarla İlgilenme Değişkenine	
Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	159
4.2.30. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Müzikle İlgilenme Durumu Değişkenine	
Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	159
4.2.31. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Sorunlarını Dinleme Değişkenine	
Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	160
4.2.32. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkenine	
Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	161
4.2.33. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Çocukluğunun Geçtiği Yer Değiş-	
kenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	162

4.2.33.1. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Çocukluğunun Geçtiği Yer Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	163
4.2.34. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Annelerin Annelik Davranışları Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	164
4.2.35. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Babaların Babalık Davranışları Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve yorumlar.....	165

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma - Sonuçlar.....	166
5.2. Genel Sonuç.....	206
5.3. Öneriler.....	207
KAYNAKÇA.....	209
EKLER.....	230
Ek-A Kişisel Bilgi Formu.....	231
Ek-B Empatik Beceri Ölçeği Envanteri	233
ÖZGEÇMİŞ.....	237
Onay-İzin Belgeleri.....	238

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge No	Sayfa
Çizelge 4.1.1 Görev Yapılan Kurum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	116
Çizelge 4.1.2 Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	116
Çizelge 4.1.3 Görev Yapılan Lise Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	117
Çizelge 4.1.4 Eğitim Kurumlarında Görev Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri...	117
Çizelge 4.1.5 Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	118
Çizelge 4.1.6 Yöneticilik Kıdemi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	118
Çizelge 4.1.7 Yönetim Konusunda Lisans Üstü Eğitim Yapma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	119
Çizelge 4.1.8 Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	119
Çizelge 4.1.9 Yaş Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	120
Çizelge 4.1.10 Mezuniyet Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	120

Çizelge 4.1.11 Fakülte Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	121
Çizelge 4.1.12 Mesleğini İsteyerek Seçme Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	121
Çizelge 4.1.13 Branş Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	122
Çizelge 4.1.13.1 Gruplandırılmış Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	123
Çizelge 4.1.14 Okulda Çalışma Yılı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	123
Çizelge 4.1.15 Unvan Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	124
Çizelge 4.1.16 Çalışılan Kurum Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	124
Çizelge 4.1.17 İş Memnuniyeti Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	125
Çizelge 4.1.18 Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	125
Çizelge 4.1.19 Eşlerin Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	126
Çizelge 4.1.20 Eşlerin Çalıştıkları İş Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	126
Çizelge 4.1.20.1 Eşlerin Gruplandırılmış Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	127
Çizelge 4.1.21 Eşlerin Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	127
Çizelge 4.1.22 Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	128
Çizelge 4.1.23 Çocuk Sayısı Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	128
Çizelge 4.1.24 Kişisel Gelişim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	129
Çizelge 4.1.25 İletişim Eğitimi Alma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	129
Çizelge 4.1.26 Okulda Huzur İçinde Çalışma Durumu Değişkenine İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	130
Çizelge 4.1.27 İnternet Kullanım Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	130
Çizelge 4.1.28 Yanlışları Söyleme Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	131
Çizelge 4.1.29 Eleştiriye açık Olma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	131
Çizelge 4.1.30 Güzel Sanatlarla İlgilenme Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	132
Çizelge 4.1.30.1 Güzel Sanatlarla İlgilenenlerin İlgi Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	132
Çizelge 4.1.31 Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	133
Çizelge 4.1.31.1. Çalınan Müzik Aletinin Çeşitliliği Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	133
Çizelge 4.1.32 Kişilerin Sorunlarını Dinlemekten Hoşlanma Durumu Değişkeni İçin	

Frekans ve Yüzde Değerleri.....	134
Çizelge 4.1.33 Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	134
Çizelge 4.1.34 Çocukluğun Geçtiği Yer Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..	135
Çizelge 4.1.35 Annelik Davranışı Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	135
Çizelge 4.1.36 Babalık Davranışı Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	136
Çizelge 4.1.37 Empatik Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Hata Değerleri.....	137
Çizelge 4.2.1 Empatik Beceri Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Devlet Okulu ve Özel Okulda Çalışmaları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	138
Çizelge 4.2.2 Empatik Beceri Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	139
Çizelge 4.2.3 Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	140
Çizelge 4.2.4 Empatik Beceri Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	140
Çizelge 4.2.5 Empatik Beceri Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....	141
Çizelge 4.2.5.1 Empatik Beceri Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Yapılan Tamhanes T2 Testi Sonuçları..	142
Çizelge 4.2.6 Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Yönetici Kıdem Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	143
Çizelge 4.2.7 Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Yönetim alanında Lisans Üstü Eğitim Alıp-Almama Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	143
Çizelge 4.2.8 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları...	144

Çizelge 4.2.9 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	145
Çizelge 4.2.9.1 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	146
Çizelge 4.2.10 Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	147
Çizelge 4.2.11 Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	147
Çizelge 4.2.12 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Mesleğini İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	148
Çizelge 4.2.13 Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Gruplandırılmış Puan Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	149
Çizelge 4.2.14 Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	149
Çizelge 4.2.15 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Unvan Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..	150
Çizelge 4.2.16 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Çalışılan Farklı Kurum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	150
Çizelge 4.2.17 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının İş Memnuniyeti Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	151
Çizelge 4.2.18 Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan	

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	152
Çizelge 4.2.19 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Eş Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	152
Çizelge 4.2.19.1Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Gruplandırılmış Eş Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	153
Çizelge 4.2.20 Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Eş Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	153
Çizelge 4.2.21 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	154
Çizelge 4.2.22 Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Çocuk Sayısı Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	155
Çizelge 4.2.23 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişisel Gelişim Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	155
Çizelge 4.2.24 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının İletişim Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	156
Çizelge 4.2.25 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Okulunda Huzur İçinde Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	156
Çizelge 4.2.26 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının İnternet Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	157
Çizelge 4.2.27 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Yanlışlarını Kendilerine Söyleyebilme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	158

Çizelge 4.2.28 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Kendilerini Eleştiriye açık Hissetme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	158
Çizelge 4.2.29 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Güzel Sanatlarla İlgilenme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	159
Çizelge 4.2.30 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Müzikle İlgilenme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	164
Çizelge 4.2.31 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Sorunlarını Dinleme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	165
Çizelge 4.2.32 Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Ailelerinin Kaçınıcı Çocukları Oldukları Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	166
Çizelge 4.2.32.1 Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Ailelerinin Kaçınıcı Çocukları Oldukları Değişkenine Göre Hangi Gruplar arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	166
Çizelge 4.2.33 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Çocukluğunun Geçtiği Yer Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	167
Çizelge 4.2.33.1 Empatik Beceri Puanlarının Kişilerin Çocukluğunun Geçtiği Yer Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	168
Çizelge 4.2.34 Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Annelerinin Annelik Davranışı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	169
Çizelge 4.2.34 Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Babalarının Babalık Davranışı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	170

ÖZET

Farklı Okul Türlerindeki Yönetici Ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması (Kartal Örneği)

Mevcut yapısı itibariyle öğretmenlerimiz ve okul yöneticilerimizin empatik beceri düzeylerini ölçmek ve gerek öğretmenlerimizin gerekse idarecilerimizin hem birbirleriyle hem de öğrencileriyle olan iletişimlerine katkıda bulunma amacını taşıyan bu araştırma, farklı okul türlerindeki yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim yılında İstanbul ili Kartal İlçesinde bulunan ilköğretim ve liselerde görev yapan (402) yönetici(77) ve öğretmenler(325) oluşturmuştur. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla; yönetici ve öğretmenlere yönelik bilgileri içeren “Kişisel Bilgi Formu”, yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B Formu)” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 15 paket programı yardımı ile değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzdelik dağılımlar, Mann-Whitney U testi, “t” testi, Kruskal-Wallis testi, Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olmadığı vurgulanmıştır.

Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri ile çalıştıkları okul, mesleki kıdem, yaş, çocuk sahibi olma durumu, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu ve çocukluğun geçtiği yer durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin çalışılan kurum, çalışılan lise, görev, yönetici kıdem, yönetim alanında lisansüstü eğitim yapma, cinsiyet, mezuniyet durumu, fakülte türü, mesleğini isteyerek seçme, branş, okulda çalışma yılı, unvan, çalışılan farklı kurum sayısı, iş memnuniyeti, medeni durum, eş çalışma durumu, eşin çalıştığı yer, eş eğitim durumu, çocuk sayısı, kişisel gelişim eğitimi, iletişim eğitimi, huzur, internet kullanma, yanlışları söyleme, eleştiriye açık olma, güzel sanatlarla ilgilenme, müzikle ilgilenme, kişilerin sorunlarını dinleme, annenin annelik davranışı, babanın babalık davranışı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin, kişisel ve demografik özelliklere göre değişebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Empati, Empatik Beceri, İletişim, Yönetici, Öğretmen, Okul

ABSTRACT

THE COMPARISON OF THE EMPHATIC SKILL LEVELS OF ADMINISTRATORS AND
THE TEACHERS AT DIFFERENT SCHOOL TYPES (Kartal Pattern)

This research has been done to compare the emphatic skill levels of administrators and the teachers at different school types. The pattern of this research has been formed by (77) administrators and the teachers(325) (totally 402) working at primary and high schools in 2008-2009 Education Year in the province of İstanbul and the district Kartal. The Personal Data form which contains information about the administrators and the teachers, “The Emphatic Skill Scale-B Form” which determines the emphatic skill levels of the administrators and the teachers have been used to obtain the data related to the research. The data have been evaluated by the help of SPSS 15 Packet Program. Frequency and percentage distributions, Mann-Whitney U Test, Kruskal-Wallis Test, One -way Analysis Of Variance have been used to analyse the obtained data. 0,05 has been used as significance level, it is emphasized equal variance in the case of $p < 0,05$ and it is unequal variance in the case of $p > 0,05$.

As a result of the research, it is found that; there is a meaningful differences of the administrators and the teachers’ emphatic skill levels with the variances such as; the school they work, professional seniority, age, the state of having child, the state of the number among the siblings in the family and the place where the childhood were spent.

It has been determined that; the emphatic skill levels of the administrators and the teachers haven’t changed at a significant level according to the variances: the institution or high school where is worked, administrative function, administrative seniority, master degree on the field of administration, gender, graduation, faculty, selecting the job willingly, branch, the year of work at school, title, the number of different institutions worked, occupation satisfaction, marital status, the state of partner’s occupation, the place where your partner works, the state of the partner’s education, the number of child, personal development education, communication education, peace, using internet, expressing the wrong ones, to be open to the criticism, having interested in fine arts and music, to pay attention to the problems of the others, motherhood attitude of the mother, fatherhood attitude of the father.

These results have been denoting that the emphatic skill levels of the administrators and the teacher may vary according to the personal and the demographical characteristics.

KEY WORDS: Empathy, Emphatic skill, Communication, Administrator, Teacher, School

ÖNSÖZ

21. yüzyılla beraber ülkemiz ve dünyamızdaki değişimler daha da hızlanmıştır. Görüşler değişmeye, sınırlar kâğıt üzerinde kalmaya başlamış; bilgi paylaşımı ve iletişim artmıştır. Ülkemizde bugün, bilgiyi öğrenen, ileten ve iletilen bilgiyi doğru şekilde anlayıp, kullanan bireylere ihtiyacımız vardır. Bunu sağlayacak olanlar ise her türlü eğitim kurumunda çalışan öğretmenler ve bu kurumların yöneticileridir.

Öğretmenlerimiz ve onların yöneticileri olan idareciler kendi aralarında sağlıklı iletişim kuramazlar, empati geliştiremezler ise geleceğimizin mimarı olan gençlerin istenilen empatik beceri düzeyine sahip, sağlıklı, duyarlı ve sosyal bireyler olarak yetişmesini – yetiştirilmesini beklemek biraz hayalperestlik olur.

Bazı okullarımızda öğretmenler ve idarecilerin birbirleriyle konuşmadıkları, idareci odalarına öğretmenlerin girmeye çekindiği, birbirlerini iş bilmezlikle suçladıkları sık sık duyulmaktadır. Sevgi, saygı, hoşgörü, vefa, diyalog gibi kavramların unutulduğu bu dönemde öğretmen ve yöneticiler arasında empati ve empatik becerilerin gelişmemiş olması yetiştireceğimiz nesillerin duyarlı, sorumluluk sahibi, dürüst, çalışkan, hoşgörülü, vefalı kısacası sağlıklı bireyler olmalarını engelleyecektir.

İşte bu çalışma gelecek nesillerin hamuruna şekil verecek olan öğretmen ve okul yöneticilerinin empatik beceri düzeylerini tespit edebilmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmamın her aşamasında bana yardımcı olan, katkı sağlayan değerli danışman hocam Dr. Mustafa OTRAR'a, bu çalışma için ölçeğini kullanma konusunda izin veren sayın Prof. Dr. Üstün DÖKMEN'e; her konuda desteğini esirgemeyen kıymetli arkadaşım Adem FİLİZ'e ve Aynur ULUTAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamı biricik ailemin tüm fertleri ile hayatımın bütün renklerini oluşturan kızım Zeynep ve oğlum Alperen'e ithaf ediyorum.

Mayıs 2009

Uğur ALÇAY

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımları hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. Problem

İnsan sosyal bir varlıktır. Toplumla iç içedir, onun bir parçasıdır. Çağımız bilgi toplumu olarak adlandırılmaktadır. Böyle bir toplumda fert vazifesini üstlenen kişinin birçok niteliğe sahip olması gerekmektedir. Bu nitelikleri araştırma yapabilmek, sorun çözebilmek, yaratıcı ve eleştirel düşünebilmek, empati kurabilmek ve demokratik değerlere sahip tutumları sergileyebilmek olarak ifade edebiliriz (Genç ve Kalafat 2008,s.212). Ancak çağımızda toplum yapısı teknolojik gelişmelerle karmaşık bir yapı halini almış, insanları birbirlerine yabancı kılmıştır. Hayatımızı sağlıklı, mutlu, huzurlu ve verimli şekilde yürütebilmek için iletişim becerisine ihtiyacımız vardır. İletişimde başarılı olan kişiler genellikle kendisine güvenen, saygılı, işbirliği ve paylaşmakta istekli, kendisinin ve başkalarının sorunlarına duyarlı ve çözüm arayıcı kişilerdir (Bilen,1994,s.9). İnsanoğlunun sosyalleşmesi, olgunlaşması, uyumu ve içinde yaşadığı toplumun bir parçası olabilmesi için bazı süreçlerden geçmesi gerekmektedir. Bu süreçlerden biri de eğitimidir. Eğitim bireyleri birtakım bilgi ve beceriler ile donatarak toplumsal yaşama hazırlar. Çocuklarımız ailelerimizin ve ülkemizin geleceği için önemlidir. Çocuklarımızın geleceği de eğitimin kalitesi ve öğretmenlerimize bağlıdır. Bu bağlamda okullar topluma hayat veren kurumlardır. Yönetici ve öğretmenlerimizin etkileşim süreci olan eğitim çalışmaları süresinde öğrenciyi etkilemeleri söz konusudur. Etkili iletişim becerilerine sahip öğretmenler bu süreçte öğrencilere daha etkili ve faydalı olacaktır (Barut,2004,s.1). Özellikle de öğretmenlerimiz ve yöneticilerimiz sürekli öğrencilerle ve öğrenci velileriyle ilişki içerisinde oldukları için diğer insanlara nazaran bu beceriye daha fazla sahip olmalıdırlar.

Okullara bu gücü veren ise “öğretmen-öğrenci etkileşimidir. Kesinlikle etkileşime esas olan iletişim ne kadar iyi olursa, sonuç ve toplumdaki yansıması da o kadar iyi olacaktır (Barut,2004,s.2). İşte bu noktada karşımıza empati ve empati kurma becerisi çıkmaktadır. Çünkü empatik beceri sağlıklı bir iletişim ortamının kurulmasında önemli bir yer tutar. İnsan kendini karşısındakinin yerine koyup onun duygu ve düşüncelerini anlayabiliyor, bunu karşısındakine iletebiliyorsa sağlıklı bir iletişim ve ilişki kurabiliyor demektir.

Dökmen (2006) üç tür iletişim olduğunu açıklamıştır. Bunlar: Çatışmalı iletişim, çatışmasız iletişim, empatik iletişimdir. Çatışmalı iletişimde bilgi aktarımı yok yalnızlık vardır, çatışmasız iletişimde: bilgi aktarma var, yalnızlık da var, Empatik iletişimde ise hem bilgi aktarımı var hem de yalnızlık yoktur (Dökmen,2006,s.156). Empati kurarken, üç benlik durumumuzu dengeli bir şekilde kullanarak karşınızdakinin yetişkin yanına mesaj gönderebilirsiniz. Bazen de empati kurarken karşınızdakinin yetişkin yanı sıra ana-baba ve çocuk yanlarına da sözlü ve sözsüz mesajlar gönderebilirsiniz.

İnsanlar genellikle diğerini dinlerken şu dört düzeyden birisini kullanırlar (Kılıç, 2005, İstanbul’daki...,s.16);

- Önemseme; Dinler gibi görünür fakat dinlemez.
- Seçici Dinleme; Söylenenin ancak bazı kısımlarını duyar, diğerlerine ilgi göstermez.
- Dikkatle Dinleme; Söylenen sözlere dikkat eder, hangi kelimelerin kullanıldığını iyi bilir.
- Empatik Dinleme; Aktif dinlemedir. Kişiyi anlamayı amaçlar. Karşısındakinin yaşantısı ile dünyayı görmeye yarar.

İnsan doğası gereği karşısındaki kişilerce anlaşılmayı ve hoşlanılmayı ister (Ercoşkun, 2005,s.1). Bunu gerçekleştirmek için sözcüklerden ya da bazı hareketlerden yararlanır. Bazen kişilerin neler hissettiğini anlayamayız ya da anlamakta zorluk çekeriz. Çünkü sözcük ya da eylemlerle durumlarını ortaya koymazlar. Bunu anlayabilmek için bireyin duyarlılık kazanması önemlidir (Cüceloğlu, 1995,s.33). Empati, bireyin iletişimde duyarlılığını ve verimini arttıran olumlu bir unsur olarak düşünülmektedir (Alver,

2003,s.3). Tüm kişilerarası ilişkilerin birincil özelliği etkili iletişimdir. Etkili bir iletişimde bulunabilmek için kişilerin en azından belli bir düzeyde empati kurabilmeleri zorunludur (Pişkin, 1989,s.775-784). Kişilerarası ilişkilerde özellikle empatik beceri genel iletişim becerisinin önemli bir parçası kabul edilmektedir (Dökmen,2006,s.146; Hasdemir,2007,s.2). Çünkü insanoğlu duygularının fark edilme ihtiyacını çok derin olarak hissetmektedir. İnsanlar kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Diğer insanlar tarafından anlaşılmak ve önem verilmek ise, bizi rahatlatır (Dökmen,2006, s.146). Empatinin yokluğunda insanların sizin ihtiyaç, duygu ve hislerinizi göz önüne alma ihtimali azalmaktadır (Pala,2008,s.14). Empatik beceri sağlıklı insan ilişkilerinde herkese gereklidir. Ama insanlar arası içten, samimi ve dostça ilişkiler gerektiren psikologluk, psikolojik danışmanlık ve öğretmenlik gibi meslekler için önemi daha da büyüktür (Ercoşkun, 2005,s.2).

Eğitim kişide (öğrencide) öğrenme yaşantıları yoluyla istendik davranışlar oluşturma süreci olarak tanımlanır.¹ Eğitimin başarılı olabilmesindeki en önemli faktörlerden birisi eğitimcidir. Öğretmenlik insanlar arası ilişkilerin, iletişimin fazlasıyla yaşandığı mesleklerin başında gelir. Bazı araştırmacılar eğitimin insancıl yönünü yitirdiğini söylemektedirler (Özbay,2004. s.163). Günümüzde bu özelliği eğitime kazandırmak için en yoğun görev yine öğretmen ve yöneticilere düşmektedir. Empati, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini kendinin (-imiş) algılamak, kendini karşıdaki kişinin yerine koymaktır (Rogers, 1962).² Empatide bireyin karşıdaki kişiyi çok iyi anlaması gerekir ki kendini onun yerine koyabilsin. Dolayısıyla empati bireyin eğitimde duyarlılığını ve verimini arttıran olumlu bir unsur olarak görülmektedir. Empatik beceriye sahip olan bireyler çevresinde bulunan insanların duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlar ve paylaşırlar (Güldağ,2007,s.13). Bu sebeple empatik anlayış ve insan doğasına ilişkin olumlu görüş ve düşünceler öğretmen olacak bireylerde de bulunması gereken temel kişilik özellikleri arasındadır (Karahan,1998,s.207).

¹ Tanım için Bkz. http://tr.wikipedia.org/wiki/E%C4%9Fitim_tan%C4%B1mlar%C4%B1

² Empati ile ilgili birçok tanım farklı kişiler ve zamanlarda yapılmıştır. Bu kişiler ve tanımlar literatür bölümünde geniş olarak verilecektir.

Çocuğun okula başlamasıyla birlikte hayatına giren öğretmen faktörü, ahlaki gelişim gereği otorite konumuna geçmektedir. Her hareketi, davranışı model alınan öğretmen, çocuğun duygusal yaşantısını da yönlendirmektedir (Alper, 2007 s.39) .

Eğitim Kurumlarında (Okulda) hoşgörü ve sabır çok önemlidir (Şahin,1999,s.75). Bir eğitimcinin; alanında bilgili, hoşgörülü, esnek, deneyimli olması, empati kurabilme yeteneğine sahip olması, diğer insanlarla olan ilişkilerinde saygınlık kazanmış olması, alanında seçkin ve başarılı olması için önkoşul olarak görülmektedir (Ören-Gençdoğan,1998,s.12). Empatik beceri, bireylerin daha olumlu ve sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurmada kullanmaları gereken bir beceridir (Ersanlı,1993,s.70-72). İşte öğretmenler öğrencilerinin dünyalarına girerek onların rollerini iyi kavrayabilirlerse öğrencilerini daha iyi yetiştirebilirler. Empatik iletişimin temelinde sevgi vardır. Toplumların geleceğini oluşturan çocukların sağlıklı kişilik yapılarına sahip olmalarında ebeveynlerin olduğu kadar öğretmenlerin çocuklarla empati kurmaları, dolayısıyla çocuklarla sağlıklı iletişime girmeleri büyük önem taşımaktadır. Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemlerde doyum sağlayabilen, empatik ortamda yetişen bir çocuk, önündeki özdeşim modelleri yardımıyla uyumlu bir kişilik özelliği geliştirerek, öz saygısı yüksek bir birey olarak topluma kazandırılabilir. Nitelikli ve kendini her yönden yetiştirmiş bir eğitimcinin öğrenciyle empatik ilişki kurabilen, dinleme becerisine sahip, iyi bir ekip çalışması sergileyebilen bir kişi olması beklenir. Öğretmen ve yöneticiler aynı şekilde birbirlerinin dünyasına girebilirlerse eğitim kurumlarında işleyiş en mükemmel seviyede olur, eğitim kurumları en güzel şekilde yönetilebilir ve istenilen başarı düzeyi yakalanabilir.

Yüksek düzeyde empati kuran bireyin kişiliği; uysaldır, bağımlıdır, sosyaldır (ilgili) ve saldırgan değildir (Kılıç,2005, İstanbul'daki...,s.16).

Empatik anlayış tutumunu gerçekleştirebilen kimse, meslek ve de özel yaşantısında çevresindeki kişilerle olan etkileşiminde onlardaki gelişimi kolaylaştırıcı bir öge olabilir. Bir eğitimcinin temel görevi de, ilgilendiği kimselerin kendilerini tanımalarına yardımcı olmaktır. Bir eğitimci gerektiğinde sorunu olan bir öğrenciye yardım etmek durumunda kalabilir. Öğrencilerin kendi gizli güçlerini daha iyi tanıyarak kendilerini

gerçekleştirebilmek üzere bir atılım yapabilmelerinde bir araç görevini görebilir. Eğitimci de bir bakıma insan ilişkileri mühendisidir ve zaman zaman psikolog bir terapist gibi kendini bir araç olarak kullanarak ilgilendiği kişilere kendisinden bir şeyler vermektedir. Bu bakımdan, bir eğitimcinin de kendi öz değerlendirmesini yaparak, en azından çevresi ile olan ilişkilerinde empatik olup olmadığının farkında olması ve bu özelliğini geliştirme yolunda çaba sarf etmesi, zamanla onu daha iyi bir eğitimci yapabilir (Akkoyun,1982,s.63-69).

İletişimin iyi işlemediği örgütlerde sağlıklı gelişmelerin mümkün olmayacağı beklenir (Türkmen, 1992,s.1). Ast-üst ilişkisinde, üst'ün liderlik, yönetici, idareci konumunun vermiş olduğu bir üst olma çizgisi, kendi alt basamağına zaman zaman içinde bulunulan durum ve konum itibariyle sorunlar oluşturabilmektedir. Örneğin kaale almama, sorunları dinlememe, mesafe koyma, yönetici öğretmen ilişkisindeki kişilere iletişimlerinde zararlar verebilmektedir. Bu nedenle yapılan işte verim düşüklülüğü, isteksizlik, sıkıntılar oluşturmaktadır. Yönetici yani üst gurup iletişimi sağlayamıyor ve kendini her zaman bir adım önde gördüğü için, personeli ile empati kuramıyorsa, personelinin verimini ve motivasyonunu arttıramaz. Bu durumdan etkilenen ise her iki taraf olur³. Öğretmenler kendini işine veremez, yöneticilere karşı devamlı içten pazarlıklar yaparak sadece mesainin ne zaman biteceğini hesaplar. İçsel öfke ve giderek artan öfkenin nefrete dönüşmesi, personelin işine özveri ve fedakârlık katmadan, sadece maddi tatminkârlığını düşünmesine sebep olur. Temeli, fedakârlığa dayanan öğretmenlik mesleğinde oluşabilecek böyle bir durum o eğitim kurumunda sağlıklı bir ortamın oluşmasını engelleyeceği gibi orada yetişecek olan öğrenciler de beklentileri karşılamaktan uzak olacaktır. İşte bu nedenle duyarlı, sağlıklı ve başarılı bir eğitim ortamı için yönetici-öğretmen ilişkilerinde empatik becerinin her iki tarafta da olması gerekmektedir.

Ben-merkezci davranan insanlar, kendisini karşısındaki insanın yerine koyamaz. Bu nedenle empati kuracak bireylerin, ön şart olarak ben-merkezci davranış tarzından kurtulmaları gerekir. Empatide ben-merkezcilikten kurtulmadıkça kendimizi istediğimiz kadar başkasının yerine koymaya çalışalım, onun gibi düşünüp anlayamayız.

³ www.cetinözbey.com. (07 Ocak 2009)

Gördüklerimiz hala bizim bakış açımızladır (Alver,2003,s.21). Eğitim kurumlarında çalışanlar ben-merkezcilikten kurtulamazsa güvensiz ve belirsiz bir ortam oluşabilir, emek ve zaman boşa harcanmış olabilir ve çalışanların kendilerine ve kurumlarına karşı güvenleri azalabilir.

Empatik eğitim atmosferinin olduğu bir ortamda görev yapan yönetici ve öğretmenler; gelişmeye daha açık, daha sosyal ve yapıcı olurlar. Karşısındaki kişiyi dinleyen, ona insan olduğunu, kendisine özgü ve farklı yanlarının bulunduğunu anladığını, yani karşısındaki kişinin farkında olduğunu hissettiren yönetici ve öğretmenlerin olduğu okullar özlenen ve sağlıklı nesillerin yetiştirilebileceği eğitim kurumlarıdır.

Empati içgörüğü içerir; birisine empati duyabilirsiniz, o insanın niye öyle davrandığını daha iyi anlayabilirsiniz. Empati otomatik bir tepki değildir, zihinsel ve duygusaldır. Diğer bir insanı anlamak için sabır ve gerçekten istemek gerekmektedir (Donahue, 1997,s.22-25; Akt. Oğuz,2006,s.6). Empatinin varlığının tutum ve davranışlar üzerinde yararlı, yokluğunun ise olumsuz etkileri vardır. Empatinin yardım davranışını arttırdığı da belirlenmiştir (Batson ve ark., 1997,s.751-759; Oswald,1996,s.613-624; Akt.Duru, 2004,s.2). Stephan ve Finlay'e (1999) göre, empati olumlu sosyal davranışa yol açarken, empatinin yokluğu antisosyal davranışlara neden olmaktadır (Akt: Yaqar,2008,s.21).

İnsanlar söylemeden, onların hislerini anlayabilmek empatinin özünü oluşturur. Empatik olmak, diğer insanları "duygusal anlamda okumak" anlamına gelir. Başka kişilerin hislerini anlama yeteneği duygusal bilinç yeteneği üzerine inşa edilir. Kendi duygularımızı tanımadan, başkalarının duygularını anlayamayız⁴. Empatik anlayış günlük yaşamın her alanında insanları birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir (Yılmaz, 2003,s.2). Bireylerin paylaşmasını kolaylaştırır, çatışmayı ve acı veren duyguları boşaltmayı, bireyin çocukluklarında yoksun oldukları ve gereksinim duydukları denemeleri yapmalarını sağlar (Berger, 1984,s.111-120).

Empati kurmak için öncelikle karşımızdaki kişinin bizim gibi bir varlığı, bizden farklı değer yargıları ve inançları olduğunu bilmek ve bunu kabul etmek gerekir. Bu kabulden

⁴ <http://www.benbigun.com/186-cocukluk-doneminde-empati-duygusal-zeka.htm> (30 Ocak 2009)

hareketle, etkileşimde bulunduğumuz kişinin haklı/haksız, iyi/kötü biçiminde yargılanmaması, sadece onun durumunun anlaşılabilmesi için çaba gösterilmesi gerekir (Harrow, 1999; Akt. Akkurt,2001,s.5). Empati kurma sürecinin ilk adımı etkin dinlemedir. Etkin dinleme yapabilmek empati kurmayı önemli ölçüde kolaylaştırır ama empati kurmak için tek başına yeterli değildir (Akkurt,2001,s.5) . Empati kurmak için, özellikle tutum ve duyguların anlaşılmasına odaklanılmalıdır. Böylece kişinin kendi bakış açısını ve duygularını anlamak mümkün olabilir (Navaro, 2000; Akt. Akkurt, 2001,s.5). Kişinin tutum ve duygularının yanlış anlaşılması empati kurmayı engelleyecektir.

Empati kurulan kişinin bakış açısı ve duyguları doğru anlaşıldıktan sonra, bir an için (kısa bir süre) onun bakış açısı ve duygu durumuna girilmeli (empati kuran kişi kendini empati kuracağı kişinin yerine koymalı); durum onun gözleriyle görülmelidir. Kendini kişinin yerine koyma süresi, durumu anlamak için yeterli ama kısa olmalıdır. Bu sürenin sonunda empati kuranın kendi bakış açısına ve kendi duygu durumuna dönmesi gerekir (Dökmen, 2006, s.136; Akkurt,2001,s.5). Son aşamada, empati kurulan kişiye, duygularının ve bakış açısının anlaşıldığı yolunda bir geribildirim verilmelidir (Dökmen,2006,s.137). Empati kurulan kişinin, anlaşıldığını anlaması ve kabul etmesi için ona zaman tanınmalı ve ona karşı içten olunmalıdır. Günlük yaşam içinde, çoğu zaman, tam bir empati kurmak mümkün değilse bile, empatik yaklaşımı sıklıkla kullanmak mümkündür (Akkurt,2001,s.5-6).

Empatik beceriye sahip olan insanlar karşısındakilerin duygu ve düşüncelerini tam ve doğru olarak anlayabilirler. Empatik düzeyi yüksek olan kişilerin daha sağlıklı iletişim kurabildikleri, daha olumlu kişilik özelliklerine sahip oldukları çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Yılmaz,2003,s.3). Empatik becerisi yüksek kişilerin sevecen, hoşgörülü, kendisini olduğu gibi kabul eden kişiler oldukları, olumlu ruhsal gelişime sahip oldukları, özsaygı düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır (Kalliopuska, 1992,s.1-20; Akt.Yılmaz,2003,s.3).

Kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesinde empati önemli bir unsurdur. Kişilerarası etkili ilişkiler kurma, yardım etme ve danışmanlık becerileri bir eğitimcinin edinmesi gereken

davranışlardır ve kaliteli eğitim hizmetlerinin ön koşullarıdır. Anlaşılacak temel insan gereksinimlerinden biridir ve bireyi doğru bir şekilde anlama eğitimcilerin empati becerisiyle ilişkilidir.

Davis'e göre empati, insan davranışını etkilemektedir (Davis,1994). Empati ve sosyal etkileşim arasında bağlantı olduğu kadar, sosyal etkileşim ve performans arasındaki bağlantıyı destekleyen kanıtlar da bulunmaktadır (Hançer-Tanrısevdi, 2003,s.216-217). Birçok çalışmada, sosyal sonuçlar üzerinde empatinin (role bürünme ve etkin empati) etkinliği araştırılmıştır. Bu araştırmalarda role bürünmek ve duygusal empati deneyimi kazanmak için, karakteristik eğilimlerde birçok bireysel değişikliklerin var olduğu konusunda bir varsayım yapılmıştır. İnsanların empatik yeteneğin büyüklüğünü değiştirdiklerine ve bu yetenekleri uygulama eğilimlerinde çeşitlilik olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır (Davis, 1994).

Empatik eğilimlere sahip olan insanlar, ihtiyaç içinde algıladıkları kişiye daha yüksek oranda yardım vermektedirler (Stephan-Finlay, 1999,s.729-747; Akt: Duru,2004,s.2). Benzer şekilde, ihtiyaç içindeki insanların bakımı ile ilgili olarak yüksek yardım motivasyonuna sahip insanlar, diğerinin yaşantılarına ilgi göstermede daha sık diğerinin perspektifini alma eğilimindedirler (Oswald, 1996,s.612-624; Akt: Duru,2004,s.2). Litvack (1997) ve Fakouri' nin (1991) çalışmaları güven ve sorumluluk duygusu yüksek bireylerin, daha yüksek oranda yardım eğiliminde olduklarını ve durum ödüllendirici görünmese de yardıma devam ettiklerini göstermiştir (Akt:Duru,2004,s.2). Bazı çalışmalarda ise empatinin düşük düzeyi, çocuk istismarı ve önyargılı tutumlar (Salais ve Fisher,1995), saldırganlık (Eisenberg ve Strayer, 1987), antisosyal davranışlar (Köksal,1997,s.45) ile yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur(Akt. Duru,2004,s.2).

Ülkemizde ve dünyada bireylerin empatik becerilerini geliştirmek için hazırlanan eğitim programları vardır. Bu programların empatik tepkiyi içeren duyuşsal ve bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunların yanı sıra bu programlar empatiyi kurarken gerekli olan duyguları tanıma, değerlendirme ve adlandırma gibi bilişsel unsurları da içermektedir. Ülkemizde bu tür programlar sayıları az olmakla beraber genellikle yetişkinler üzerinde yapılmaktadır (Dökmen,1988;

Okvuran,1993; Özdağ,1999; Dilekmen, 1999; Öz,1992; Sargın,1993a; Sardoğan, 1988). Böyle çalışmaların eğitim kurumlarında öğretmen ve yöneticileri kapsayacak şekilde yapılması bu gruplar arasındaki iletişim ve empatiyi güçlendirecektir.

Kişinin kendisini başka bir kişi ya da grupla bir tuttuğunda, aynı değerleri, tavırları, öncelikleri benimsemesi beklenebilir (Davis,2005,s.79). Bir grup içerisinde bulunan insanların benzer durumlarda benzer duyguları yaşamaları o grubun içerisinde olanların dayanışma gösterebilmesine ve uyum içerisinde olmalarına yardım eder (Özbek, 2003). Hoffman'a (1978) göre insanlar kendilerine benzer insanlarla empati kurmada daha istekli ve başarılı olmaktadır. Özellikle, daha fazla birlikte olan, kültür ve yaşam koşulları benzer kişilerin empati kurabilme isteği ve olasılığı daha fazladır. Empati kuran kişiler kendi kişilik bilinçlerini terk etme eğilimi gösterirler. Kurum içerisinde yaratılan ortak kimlik, samimi ilişkiler ve yüksek derecede işbirliğinin anahtarıdır (Akt; Özbek,2003). Tingstad'a göre çalışan hata yaptığında üstünün ona karşı tavrı eleştirmek olmamalıdır. Bunun aksine onun tavrı çalışanını rahatlatmak, anlamak ve teşvik etmek olmalıdır (Tingstad,2000; Akt. Özbek,2003). İnsanların birbirleri ile empati kurmaması hayal kırıklığı ve reddedilmişlik duygusu yaratır (Katz,1963; Akt. Özbek,2003). İnsanlar hata yaptıklarında rahatlatılmak isterler. Bu, empatiyi çağırıştırır. Empati yönetimin altın kuralıdır. Eğer bir çalışana üstü iltifat etmiyor ise, o çalışan kendi niteliği ne olursa olsun, kendi performansı hakkında şüpheye kapılır (Özbek,2003).

Eğitim kurumlarını idare eden yöneticiler, öğretmenlerin olumlu yanlarını görmezlerse ve bu konuda onlara geri bildirimde bulunmazlar ise öğretmenlerin eğitimle ilgili işlerine yönelik olumlu tutum ve davranışlarında bir sönme olacaktır(Akt;Özbek,2003).⁵ Yöneticilerin empati kaybı, kurumda çatışmalara ve yanlış anlamalara yol açar (Huneryager,1967,s.728; Akt. Özbek,2003). Karşımızdakinin bakış açısını ve duygusal durumunu anlamak iş süreçleri açısından önemlidir. Bundan dolayı, empatik yaklaşımın

⁵ Orijinal alıntı şu şekildedir: Eğer yönetici çalışanlarının olumlu yönlerini görmez ise ve bu konuda onlara geri bildirimde bulunmaz ise çalışanların yaptıkları işlerine yönelik olumlu tutumlarında bir sönme yaşanır. Bkz. Özbek F. M. (2003). İşyeri İçerisindeki Sorunların Çözümünde Empatik Anlayış Geliştirmek. "İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi; Yıl: 2003/ Cilt: 5 Sayı: 2 Sıra: 9 / No: 140 http://www.isgucdergi.org /index. php?arc=arc_view.php&cilt=5&ex=289&inc=arc&sayi=2&year=2003.

(yüksek duygusal zekânın) iş ortamındaki etkileşimin kalitesini yükselttiği söylenebilir (Akkurt,2001,s.5; Cevahir ve ark.,2008,s.6).

“Kendine yapılmasını istemediğin bir şeyi, sen de başkasına yapma!” diye öğütleyen Hz. Muhammed (S.A.V)’in bu güzel sözü başlı başına bir empati geliştirme tekniği olarak da kullanılabilir.⁶ Çünkü her insan kendinden yola çıkarak bunu yapsa ve kendisine yapıldığında rahatsızlık duyabileceği herhangi bir şeyi kendisi de başkasına yapmamak için çaba sarf etse ilişkileri daha anlamlı olur. Örneğin, eleştirilmekten hoşlanmayan birinin karşısındakini eleştirmeden dinlemesi gibi. Bu şekilde düşünen bir insan, kendini onun yerine koyarak, anlayarak dinleyecektir ki bu empatinin önemli bir basamağıdır. Bu şekilde empatik dinlemeyi bilen ve uygulayan birisi, karşısındaki ile iletişim kurarken basit hatalara düşmeyecek, karşısındaki kişiyi eleştirmeyecek, yargılamayacak, sadece anlayacaktır.

Bireyleri en çok tedirgin eden şeylerden biri başkaları tarafından eleştirilmektir. Empatik dinlemede birey karşısındakini ne över, ne yargılar ne de suçlar sadece onu anlamaya odaklanır. Onun bakış açısını görmeye onun duygularını anlamaya çalışır. Bu anlayış insanların birbirlerine yaklaşmasına ve aralarında gerçeğe dayanan sevginin gelişmesine yol açar. Bunun dışında empati becerimizi geliştirmek istiyorsak eğer önce diğerlerini değil; kendimizi tanımamız gerekiyor. Başkalarının duygularını anlamak ve onlara cevap verebilmek için önce kendi duygularımızı anlamamız gerekiyor, (Bilen⁷).

Empati, sadece insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırmak için kullanılmaz. İnsanların, üzerinde yaşadığı tabiat içinde empati kurması gereklidir. Geçmişten günümüze kadar tarihi süreç içinde yoğrularak gelen kültür ve sanat eserlerimiz de bu tabiat içersinde yerini almıştır. Ve bunların gelecek nesillere de ulaştırılması gereklidir. Eğer gelecek nesillere ulaştıramıyorsak suç bizimdir. Eski eserlere baktığımızda insanların doğayla empati kurduğunu görebiliriz. Yapılarda kuşların barınmaları için yuvalar yapmışlardır. Hatta bazı eserlerde tabiat sevgisini o kadar güzel işlemişler ki bugünkü yapılan eserlere

⁶ Empati ile ilgili Dini literatür tarandığında M. Altun’un, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde 2006 yılında yapmış olduğu *İslam eğitim Geleneğinin Temel Kaynaklarında Empatik Yaklaşım* adlı yüksek lisans tezinde konu ile ilgili gerekli bütün ayrıntının mevcut olduğu görülecektir.

⁷ Bilen, İdris. *Empati Bir Sanattır*. http://www.cetinozbey.com/index.php?option=com_content&task=view&id=146&Itemid=1180 (14 Ocak 2009)

baktığımızda bu güzelliklerden mahrum bırakıldığımızı görmekteyiz. Empatinin kurulmadığı yerler sadece yapılar değildir. Yanlış avlanmalar, tarla açmak için yakılan ormanlar, düzensiz kentleşme ve fabrikaların yanlış yerlere önlem alınmadan kurulması tabiattaki dengeyi bozmaktadır. Tabiatla empati kuran bir kişi bu şekilde yanlış sonuçlar doğuracak işlerden kaçınır. Örneğin; tarla açmak için ya da yerleşim yapmak için yakılan ve kesilen ormanı ve burada yaşayan canlıları düşünür, onları göz önüne getirerek bir an kendini onların yerine koyar. İşte bu şekilde empati kurarak davranan insanlar tabiatın dengesini değiştirerek diğer canlılara zarar vermez (Nar, 2006⁸).

Bazı araştırmacılar empatinin insanda olduğu kadar diğer canlılarda da görülebileceğini belirtmektedir. 2008 yılında Kanada’da yapılan bir araştırma⁹ ortak mazisi bulunan farelerin kendisini diğer bir farenin yerine koyabilme yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan bu araştırma aynı kafeste yaşayan farelerin birbirlerini tanıdığını ve karşılıklı farkındalığa vardıklarını göstermektedir.

Ancak Lieber’e (1995a) göre hayvanlarla, cansız obje veya durumlarla empati yapma olasılığı düşünülmemelidir. Çünkü empati denilince akla hissetmeyi hissetme gelir. Bunun referansı ise sadece insanlardır. Empati kavramı “*empfindung*” iken dahi konuyla ilgili araştırmalar sadece insanlarla yapılmıştır. Zaten bu kavram eğitim literatürüne de psikoterapi literatüründen girmiştir. Psikoterapi ise tıbbın bir kolu olup, insanın ruhsal ve duygusal tedavisini amaçlamaktadır. Tanımından da anlaşılacağı üzere kavram, “*bir insanın başka bir insanın yerine kendisini koyması*” sürecini kapsamaktadır. Bu kavram içerisinde, bir insanın veya hayvanın kendini bir hayvan veya cansız obje yerine koyması sürecini barındırmamaktadır (Lieber 1995a; Akt. Keskin,2007,s.10-11).

⁸ Nar, E.. İhtiyacımız Olan Empati <http://www.rehberlikportali.com/Yazi.asp?ID=725>. (30 Ocak 2009)

⁹ Araştırmayı yürüten Kanada’nın önde gelen üniversitesi McGill University uzmanı Jeffrey Mogil, bu süreci ‘acının senkronizasyonu’ olarak niteliyor. Mogil ve ekibi denek farelerine sirke içirdi. Sirke farenin midesinde yanma ve hazımsızlık yaratıyor. Fare 30 dakika boyunca acı çekerken, bunu kafesteki eşine de belli ediyor. İkinci fare ise çekilen acıyı kendi çapında hissederek, acı çekme hareketleri yapıyor. İkinci farenin rol dahi olsa acı çekerek gibi yapması, empatinin bir içgüdü olarak farelerde de bulunduğu şeklinde yorumlanıyor Araştırmada birbirlerine yabancı farelerde aynı empati gözlemlenmediği belirtiliyor. İki yabancı farenin birbirlerine acı çektiklerini özellikle göstermemek istedikleri de düşünülüyor; bunun nedeni farenin yakındaki bir diğer fareye kendi zafiyetini saklamak istemesi olabileceği tahmin ediliyor. Konuyla ilgili ayrıntı için bkz. <http://www.hardwarehaber.com/haberbak.php?id=2128> (15 Eylül 2008)

Empati insanın iç ve dış dünyasındaki yaşantılarının araştırılarak ona yardımcı olmanın bir yoludur ve aslında karmaşık bir süreçtir. Uygun bir biçimde kullanıldığında insanların kendilerini daha kolay ifade edebilmelerine, kişilerarası ilişki becerilerinin iyileşmesine ve gelişmesine yardımcı olabilir (Gülseren,2001,s.143)¹⁰. İnsan yaşamının her alanında yer alan iletişimin çeşitlerinden olan empatik iletişimi sosyal hayatımızda olduğu kadar iş hayatımızda da kullanabiliriz. Kurumsal rollerinin gereğini yapmaya çalışan iki bireyin, sosyo-kültürel farklılıklarını ortaya koyup, gereksinimlerini karşılayacak bir çözüme ulaştıkları zaman, aralarındaki ilişkinin güçlendiğini deneyimler göstermiştir. Bireyler arası ilişkilerde, gerçek manada insana değer vermeyi merkezine alan, empatik becerilerle geliştirilmiş bir iletişimin kurulması, gündemdeki birçok problem ve kurum içi iletişim çatışmalarının çözümü olacağı düşünülebilir.

Empatik beceri, her bireyde bulunması gereken bir özelliktir. Fakat bu özelliğin öğretmenlerde bulunması daha büyük bir önem taşımaktadır(Genç ve Kalafat, 2008, s.213). Çünkü bu beceri de tıpkı demokratik beceri gibi ancak bireyin kendisinin uygulamasıyla başkalarına kazandırılabilir. Bu becerinin kazanılması, bireylerin başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı göstermesinde, yani demokratik tutumlar göstermesinde önemli görülmektedir. Empati, bireyin sosyal yönünü geliştirici özelliklere sahiptir. Bu yüzden, bu davranışın bir toplumdaki tüm bireylere kazandırılması gerekmektedir. Bunu yapmak için ilk önce toplumun eğitim ihtiyacını karşılayan okullardaki öğretmenlerin bu temel davranış özelliğini kazanması gerekmektedir (Genç ve Kalafat, 2008,s.213). Okullardaki idarecilerin öğretmen kökenli olduğunu düşünürsek¹¹ idarecilerinde bu özelliklere sahip olması gerektiği anlaşılabacaktır. Empati ve mesleki başarı arasındaki bağ, kişiler için özellikle de yöneticiler için çok güçlüdür. Özellikle örgütsel hiyerarşide üst pozisyonlarda bulunan kişiler, işle ilgili kişisel iletişimi yoğun biçimde kullanan kişilerdir. Eğer yöneticiler, pek çok şeyi diğer insanların bakış açılarından görebilirlerse, yani empati kurabilirlerse diğerlerini daha iyi anlayabilirler ve daha iyi yönetebilirler. İşte bu sebeple “farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik becerileri açısından farklılık bulunmakta mıdır?” sorusuna cevap aramak için bu çalışma yapılmıştır.

¹⁰ Yazar burada hasta-terapist ilişkisi olarak eserinde bahsetmiştir. Burada kişinin kendisi ve kişilerarası ilişki olarak değiştirilmiştir. Ayrıca yazar empati kelimesi yerine Eşduyum’u kullanmaktadır.

¹¹ Bkz. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu madde 88.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin saptanması, karşılaştırılması ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir.

Bu amaca bağlı olarak, alt amaçları 33 başlık altında aşağıda verilmiştir.

1. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları görev yapılan kurum (Devlet Okulu-Özel Okul) türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları görev yapılan okul türü (İlköğretim- Lise) değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları görev yapılan lise türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları görev türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları lisansüstü eğitim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
9. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
10. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
11. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları mezun olunan fakülte türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
12. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları meslek seçimi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
13. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
14. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları okulda çalışma yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
15. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları ünvan değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

16. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları çalıştığı kurum sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
17. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları iş memnuniyeti değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
18. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
19. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları eş çalışma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
20. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları eş eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
21. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları çocuk ve çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
22. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları kişisel gelişim alma durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
23. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları iletişim eğitimi alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

24. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları huzur içinde çalışabilme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
25. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları internet kullanma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
26. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları kişilerin yanlışlarını söyleyebilme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
27. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları güzel sanatlarla uğraşma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
28. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları müzik enstrümanı çalabilme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
29. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları kişilerin sorunlarını dinleme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
30. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları ailenin kaçınıcı çocuğu olma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
31. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları çocukluğun geçtiği yer değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

32. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları annelerin annelik davranışları değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
33. Farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puan ortalamaları babaların babalık davranışları değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırmanın;

1. Yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin tespiti ve bu empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması,
2. Geleceğimiz olan gençlerimizin yetiştiği eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler ve toplumun diğer tüm bireylerine rehberlik etmesi,
3. Araştırmacılara empati ve empatik beceriler konusunda yeni bilgiler sağlayarak konu ile ilgili farklı araştırmalara ilgi çekmesi noktasında katkı sağlaması,
4. Bakanlık düzeyinde eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinden yola çıkarak empati ve empati eğitimi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı personeline yönelik yeni ve farklı düzenlemeler yapılabilmesi,
5. Eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin birbirleriyle kaynaşarak sevgi, saygı, hoşgörü ve güvene dayalı yeni süreçlerin başlaması,
6. Her insanda var olduğu düşünülen empatik becerilerin ortaya çıkartılması ile bunu sağlamaya yarayacak empati eğitimi konusunda bilgi vermesi,

7. Eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin birbirlerini, öğrencilerini ve diğer kişiler arası ilişkileri anlama, düzenleme ve geliştirmelerinin yanı sıra insan ilişkileri sonucu ortaya çıkan sorunları çözümlemelerine katkı sağlaması,
8. Eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmen iletişiminin geliştirilerek, bu kurumlarda iş doyumu ve verimliliğin artırılmasına katkıda bulunması,
9. Empati, empatik beceri konusunda pek çok araştırma yapılmasına rağmen eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin empatik tutumları ile ilgili pek az araştırma yapıldığından dolayı yapılan bu çalışmanın bundan sonraki çalışmalara katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır,

1.4. Sayıtlılar

1. Yönetici ve öğretmenlerin bu araştırmada kullanılan anket ve ölçeklere verdikleri cevaplar onların, gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan anket soruları, yönetici ve öğretmenlerce doğru anlaşılıp, tarafsız ve doğru olarak cevaplandırılmıştır.
3. Uygulanan anketteki sorular empatik beceri düzeyini belirleyecek seviyededir.
4. Örneklem evreni temsil edebilecek seviyededir
5. Yönetici ve öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplar yöneticilerin ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerini yansıtmaktadır.
6. Araştırmada öğretmenlerin empatik beceri düzeyleriyle ilgili bilgi toplamak amacıyla uygulanan Dökmen(1988) tarafından bulunan “Empatik Beceri Ölçeği B-Formu”nun araştırmanın amaçları doğrultusunda geçerli ve güvenilir bilgiler sağladığı varsayılmıştır.

7. Araştırmanın sonuçlarına araştırmacıdan, katılımcılardan ve uygulama ortamlarından kaynaklanan kontrol dışı faktörlerin çok küçük düzeyde de olsa etki etmiş olabileceği kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma İstanbul İli Kartal İlçesi kamu ve özel okulları ile sınırlıdır.
3. Araştırmada ele alınan empatik beceri düzeyi Dökmen'in(1988) "Empatik Beceri Ölçeği-B Formu"ndan alınan puanlarla sınırlıdır.
4. Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kartal İlçesinde görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler ile sınırlıdır.
5. Araştırma bulgularının sonuçları örneklemele sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Empati, Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen,2006,s.135).

Empatik Beceri: Bireylerin bilişsel ve duygusal tepkilerini, algılarını, düşüncelerini ve tutumlarını anlayabilme ve geribildirim verebilme becerisidir (Alver,1998,s.19).

Empatik Eğilim: Kişilerin günlük yaşamındaki empati kurma potansiyeli ve sosyal duyarlılıktır (Dökmen,1988).

İletişim: iletişim, “bilginin, semboller, işaretler, davranışlar, mimikler vb. şeklinde bir yerden bir başka yere aktarılması ”dır (Budak, 2005, s.390). Bir başka tanıma göre iletişim, “bir birimden çıkan bilginin, haberin karşı birime ulaşması, onda bir etki uyandırması ve bunun ilk birime geri dönmesi sürecidir” (Köknel, 2005, s.35).

Eğitim: Bireyde istendik kalıcı davranışlar oluşturma sürecidir.

Yönetici: İstanbul ili Kartal ilçesinde görev yapan okul müdür ve müdür yardımcılarıdır.

Öğretmen: İstanbul İli Kartal İlçesi kamu ve özel okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleridir.

1.7. Kısaltmalar

EBÖ-B: Empatik Beceri Ölçeği-B Formu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Akt.: Aktaran

a.g.e. : Adı geçen eser

Bkz. : Bakınız

C. : Cilt

Çev. : Çeviren

s. : Sayfa

S. : Sayı

Sad. : Sadeleştiren

F: Varyans

N:Frekans

p:Anlamlılık Derecesi

Ss: Standart Sapma

SPPSS: Statistical Package For Social Sciences

X: Ortalama

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Sağlıklı bir iletişim, insanlar arası ilişkilerin şekillenebilmesi, sorunların çözülmesi, duyarlılığın artması, iş veriminin yükselmesi, saldırganlık ve şiddetin önlenmesi gibi konularda temel unsurdur. Empati ise sağlıklı iletişimin deyim yerindeyse sihirli gücüdür (Filiz, 2009,s.7). Günlük yaşamın hemen her anında empatinin insanları birbirine yaklaştırdığından, kişiler arası iletişimi kolaylaştırdığından bahsedilir. Bu çerçevede *eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin empati ve empatik beceri kavramlarına* ilişkin kuramsal çerçevenin analiz edilmesi araştırmanın amacına ulaşmasını kolaylaştıracaktır.

2.1. Empati

2.1.1. Empatinin Kökeni, Tarihçesi ve Bilimsel Tanımları

Bu kavram Yunanca “*empatia*” kelimesinden gelmektedir. Almanca “*einfihlung*” kelimesinden İngilizceye “*empati*” olarak çevrilmiştir. Fakat bu çevirinin yoksul ve yanlış bir anlam yüklenerek yapıldığı düşünülmektedir (Keskin, 2007,s.9). Çünkü “*einfihlung*”ün tam karşılığı “*in feeling*” “*feeling into*” (Arnett ve Nakagawa, 1983,s.369) yani içinde hissetmektir(Goleman,1995,s.129).

Empati kavramının iki kökeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Almanca “*einfihlung*” terimidir. Bu terimi literatüre kazandıran Empati kavramının tarihsel gelişiminde en önemli kişilerden birisi olan Alman psikolog Thedor Lipps’dir. 1897 yılında “*Einfühlung*” terimini organize eden ve tanımlayan ilk kişi Lipps olmuştur. “*Einfühlung*” Almanca’da, kendini içinde hissetmek, kendine mal etmek anlamına gelmektedir. Ayrıca bu terim bir insanın kendisini karşısındaki bir nesneye yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi kendi içine alarak anlaması süreci olarak da tanımlanmıştır (Dökmen,2006,s.339-340; Ercoşkun, 2005,s.8). Lipps bu kavramla, algılayanların kendi güdü ve duygularını, algıladıkları nesneye yüklemelerini; yani bir çeşit canlılığı (Wispe,1986,s.315; Akt. Ercoşkun,2005,s.8); kişinin bir resim

tablosu karşısında (ya da başka bir sanat ürünü) kendi kişisel farkındalığını kaybederek ilgisini çeken bu nesneyle bütünleşmesini kastetmişti (Cairns 1989,s.13; Akt. Keskin, 2007,s.11). İlk kez 1909¹² yılında Titchener tarafından Almanca “einführung” terimi eski Yunancadaki empatheia teriminden yararlanarak İngilizceye “empathy” diye uyarlanmıştır (Dökmen,2006,s.340). Titchener terimi bulduğunda, birinin davranışlarını bir diğeri ile karşılaştırarak anlamaya çalışmakla, o kişinin bilincinin anlaşılamayacağına inanmaktaydı. Bunun ancak içsel, derin duyumsal taklitle, yani “zihin kaslarında” gerçekleşebileceğini belirtmiştir. O’na göre empati, diğer bir kişinin duygusal deneyimini aktif bir şekilde anlama sürecidir (Akt; Dökmen, 2006,s.135).

Empati kavramının diğer kökeni ise Yunanca bir kelime olan “empathia” dır. Burada “em” ya da “en” ön ekinin karşılığı, “...de” ya da “...in içinde, içerde”; “pathia” nın karşılığı ise “hissetme” anlamına gelmektedir (Arkonaç,1999, s.188; Gülseren, 2001, s.134).

Titchener bu kavrama başkalarının duygularının farkında olma ve bir gözlemci olarak bu duyguları paylaşma anlamını yüklemiştir (Knowlton ve Favorite,2006,s.23). Titchener’e kadar sempati ve empati kavramı eş anlamlıydı. Yani einführung ve sempati aynı içeriği kastederdi. Titchener’den sonra ise sempati, empati kavramını besleyen bir terim olarak kullanılmıştır. 1950’li yıllara gelindiğinde Carl Rogers empati ve sempati kavramının farklılıklarını açıkça ortaya koymuştur (Lieber 1995b,s. 363–364; Akt. Keskin,2007,s.11).

Empati terimi sosyolojik olarak diğer kişinin rolünü alma, estetikte içten hissetmek ve psikanalizde tanımlama çabası olarak sunulur (Katz,1963; Akt. Özbek,2006,s.568). Yaklaşık bir asırdır hayatımızda az ya da çok yer edinen empati ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir:

Terim olarak empati, başkalarının düşünce ve duygularının ve bunların muhtemel anlamlarının objektif bir şekilde farkında olma; karsısındaki kişinin duygu ve

¹² Keskin(2007), *Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanımı*, isimli doktora tezinde Edward B. Titchener’in 1903 yılında einführung kelimesini tercüme etmek için ilk kez “empathy” terimini kullandığını belirtmektedir. Öz(1992), *Hemşirelerin Empatik İletişim Becerisi ve Eğilimine Eğitiminin Etkisi*, isimli doktora tezinde aynı olay için 1908 tarihini belirtmektedir.

düşüncelerini temsili olarak yaşama anlamına gelmektedir (Budak,2005,s.258).

Türk Dil Kurumu'nun "kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilmesi becerisi" olarak tanımladığı empati dilimize Fransızcadan geçmiştir. Türkçe karşılık olarak "eşduyum" ya da "duygudaşlık" kavramları kullanılmaktadır (TDK, 1998).

Oxford sözlükte empati, birinin kişiliğinin içine yönelebileme gücü ve gözlemde tam anlayış olarak tanımlanmıştır (Akt: Yavaş,2007,s.32).

Empati kavramı genelde bir başka kişinin duygularını anlayabilme yeterliği ve diğer kişinin rolünü, bu role girmeden psikolojik olarak kavrama olarak tanımlanır (Barut,2004,s.3).

Empati, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini kendinin (-imiş) algılamak, kendini karşıdaki kişinin yerine koymaktır. Günümüzdeki empati tanımları Rogers'in (1962) bu görüşlerine dayanmaktadır (Akt;Alver,1998,s.56). Dökmen'e göre ölçülebilen ve uygun eğitimle gerçekleştirilebilen bir iletişim becerisidir (Dökmen, 2006). Erkuş'a göre empati, bir çeşit " rol alma/yapma sanatı" dır (Erkuş,1994; Akt.Gültaş, 2007,s.13). Bir insanın belli bir konuya ilişkin olarak kendisini karşıdaki insanın yerine koyması, onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak hissetmesi, anlaması ve bu durumu ona iletmesi sürecine " empati" (eşduyum) adı verilir (Alver,1998,s.57; Gültaş,2007,s.13). Empati, birisinin hislerini sezmek, düşüncelerini, güdülerini isteyerek anlamaktır (Cotton, 2001).¹³

Hoffman (1978), empatinin başkalarının kendilerine özgü kimliklerini anlamada ortaya çıktığını ileri sürmekte, empatiyi "bir duyguyu başkasının yaşadığı şekilde hissetme yeteneği" olarak tanımlamaktadır (Akt: Woolfolk, 1993,s.79).

Freud (1920) empatiyi, "*egomuza doğal olarak yabancı olan bir başka insanı anlamamızda en önemli kısmı oluşturan süreç*" olarak tanımlamış; empatiyi "özne ve

¹³ Ayrıntılı bilgi için bkz: <http://mysharmin.com/exquisite/empathy.html> (26 Şubat 2009)

nesne arasındaki bazı benzerliklerden temel alan özel bir özdeşim şekli" diye, değerlendirmiştir (Freud, 1920,s.110; Akt. Özbay ve Canpolat, 2003,s.40).

Horney'e göre empati, kişinin karşısındaki kişinin kendisine özgü dünyasını imgeleme yoluyla hissedebilmesidir (Akt; Gençtan, 1984,s.171-172). Warren empatiyi bir kişinin kendini bir başka insanın veya grubun durumunda duyumsaması, onlarla özdeşleşmesi olarak tanımlarken; Murphy, karşısındaki kişinin zihinsel durumunu doğrudan doğruya kavrama olarak tanımlamıştır (Akt; Ünal,1972,s.72).

Clark (1980), bireyin diğer bir bireyle ya da cansız bir varlıkla olan ilişkilerinde sözel olmayan iletişim tipi ve bilgi ile duygu akışını empati olarak kabul ettiğini belirtmiştir (Clark,1980,s.187).

Reik (1937) empatiyi "bilinç dışı bir duygu paylaşımı süreci" olarak tanımlamıştır (Akt: Özbay ve Canpolat, 2003,s.41).

Buber, empatiye bir kişinin kendi duyguları ile bir diğer kişinin dinamik yapısı içinde süzülme ve böylece onu içeriden takip etmek anlamını vermiştir (Goldstein ve Michaels,1985,s.1).

Mead empatiyi tanımlarken diğer kişinin dünyayı nasıl gördüğünün, onun rolüne girerek anlaşılma çabası üzerinde durmaktadır (Akt: Davis, 1994,s.6). O empatiyi “başkasının rolünü üstlenme ve karşısındaki kişinin bakış açısını benimseme kapasitesi” olarak tanımlamaktadır (Goldstein ve Michaels,1985,s.2). Onun temsil ettiği bu görüşe göre empatik yeteneğin gelişmesi, büyük ölçüde çocuğun taklit yeteneğine dayanmaktadır (Akt; Özcan,2007,s.6).

Hogan(1969) empatiyi, ““başkasının durumunun veya zihin vaziyetinin kavranışı” ve “başkasının hissi durumunun anlaşılması” olarak tanımlamaktadır (Hogan,1969,s.308; Akt. Alper,2007,s.60).

Koestler empatiyi “ yansıtma (projection)” veya “ içe çevirme(introjection)” süreci olarak tanımlamıştır (Goldstein ve Michaels,1985,s.1).

Wiseman(1996) empatiyi, dünyayı diğer insanların gördüğü gibi görmek, önyargısız olmak, başka birinin hissettiklerini anlamak ve anlayışlı iletişim olarak tanımlamıştır (Wiseman,1996,s.1162-1167; Akt: Çiçek,2006,s.11)

Strunk, empatiyi duygularda bildirişim, düşünce ve motivasyonda insanlar arasında iştirak olarak tanımlamıştır (Akt; Akçalı,1991,s.17). Moreno ise empatiyi, başka bir kimsenin gerçek duygularına katılma çabasıdır şeklinde tanımlamıştır (Akt; Akçalı, 1991,s.17).

Keegan empatiyi “ diğer insanların nasıl hissettiklerini ve bu şekilde hissetmeyi nasıl gerçekleştirdiklerini anlamamızı sağlayan, diğer insanlarla iletişim kurma sanatı” olarak tanımlamıştır(Akt: Çiçek,2006,s.11).

Valle ise empatinin kişinin yaşadığı duygu ve düşüncelere ve bunlara yol açan sebeplere verilen bir karşılık, aynı zamanda karsıdakini anlamaya yönelik bir iletişim şekli olduğunu ifade etmiştir (Akt; Reynolds ve Scott,1999,s.367).

Ernest’e göre empati; Diğer kişinin yerine kendini koymak ve diğer kişinin hislerinin nasıl olduğunu kavramaktır(Ernest 1971; Akt. Özbek,2006,s.569).

Adler, empati terimini doğrudan kullanmamıştır. Adler empatiyi başkasının gözleri ile görmek, başkalarının kulağı ile duymak, başkasının kalbi ile hissetmesi olarak açıklamıştır (Akt. Köseoğlu,1994,s.14).

Hançerlioğlu’na (1993) göre empati, başkalarının içinde bulunduğu coşkusal durumu sezinleyerek ona karşı anlayışlı bir tutum takınmadır (Akt.Gültaş,2007,s.13).

Sullivan, empati yerine katılımcı gözlem terimini kullanmıştır (Akt; Köseoğlu, 1994,s.14). Yani, bir insanı anlamak, onu karşıdan gözleyerek sezgi yoluyla yaşamakta olduğu durumu “ kendi içimizde” canlandırmaya çalışmakla gerçekleşebilmektedir (Akt. Köseoğlu,1994,s.14).

Empatiyi, sosyal ben hakkında edinilen bilginin özel şekli olarak tanımlayan Held ve

Maucorps, empatinin üç şekilde ortaya çıktığını ileri sürmüştür: Kendini başka insanların yerine koyma yatkınlığı (empati), kendini başkalarının gözüyle görme yatkınlığı (oto-empati), başkalarını başka insanların gözüyle görme yatkınlığı (allo-empati). İlk adım olan (empati) benden başkasıdır. İkincisi (oto-empati) benden – diğere- ve banadır. Üçüncüsü ise (allo-empati) benden diğere ve bir başkasıdır. Bu aşamalar empatinin basitten karmaşığa doğru çeşitlenmesidir (Akt: Yıldırım, 2005, s.30).

Empati; “bir insanın, başka bir insana ait duygu ve düşünceleri doğru olarak anlama çabasıdır” (Dökmen 2006,s.135). Başka bir deyişle; bir başkasının yaşadığı deneyimleri bir elbise gibi giyinerek, onun duygularını anlama ve onun hakkında bilgi edinmedir. Burada “*bir başkasının duygularının bir elbise gibi giyilmesi*” ibaresiyle “*yerine koyulan kişinin hareketlerine anlam katan duygular (kinaesthetic sensation)*” kastedilmektedir (Keskin, 2007,s.9). Empati kişinin, hayal etme (*imagination*), taklit (*imitation*), gözlem (*observation*), dili kullanma bakış açısı oluşturma (*perspective taking*) veya duygulara iştirak etme vasıtasıyla onun duygularını anlaması ve bilgi edinmesini sağlar (Lieber 1995a,s.24; Akt. Keskin,2007,s.9).

Schützenberger (1995)’e göre empati: “kişinin iç dünyasını saran, harekete geçiren bir durumdur. Kişinin kendi duygularını işe karıştırmadan karşısındakini ayrı bir birey olarak kendi gerçekliği içinde kavrama, anlama ve onun olanaklarını tahmin etmesini sağlayan, sempatiye göre daha katılımcı bir duygulanım” olarak tanımlanabilir (Akt: Alkaya, 2004,s.19).

Leutz (1987,s.15)’a göre empati, “hem bir başkasının gerçeğini ve onun içinde bulunduğu durumu bir bütünlük içinde kavrama olanağını hem de bunun sonucu olarak empatiyi yapan kişinin bilinç altının genişlemesini sağlar” (Akt: Alkaya, 2004,s.19 ve Alper,2007,s.61).

Stein’e göre empati tektir ve iki özelliği onu eşsiz yapar. Birincisi empati gerçekleştikten sonra fark edilir, ikincisi danışan dikkatle dinlediğinde ve danışman kendisini danışanın yerine koyduğunda, düşünceden duyguya doğru bir değişim olur. Bu aşama anın anlamının paylaşılması olarak ifade edilir ve sonuçta danışan kendisi

olur danışmanla paylaştığı yaşantı danışana anlaşılmış olma duygusu verir (Akt: Tanrıdağ,1992,s.19).

Vincent'e göre empatik olmak diğer kişinin iç dünyasını duygusal bileşenleri ile tam olarak anlamayı gerektirir. Bu işlem sanki diğer kişiymişçesine onunla birlikte olmayı gerektirir. Fakat “ sanki” ayrımı asla yitirilmemelidir. Empati kurma sayesinde o kişinin dünyasında güvenli bir arkadaş olmayı sağlar. Empatik olmak ise diğer kişinin dünyasına onu yargılamadan girmeyi gerektirir(Akt:Kılıç,2005,İstanbul'daki...,s.12-13).

Goldstein ve Michales(1985) empatiyi; İnsanın karşısındaki kişinin rolünü üstlenerek dünyaya onun gibi bakması ve onun duygularını yaşaması, karşısındakinin sözsüz iletişimini anlamada beceriye sahip olması ve onu yargılamadan içtenlikle anlamaya çalışması olarak tanımlamışlardır. Empatiyi üç basamakta açıklamışlardır (Goldstein ve Michaels,1985,s.7). Bunlar;

- 1) Karşısındaki kişinin rolünü üstlenmek, dünyaya onun gibi bakmak ve onun duygularını yaşamak
- 2) Sözsüz iletişimleri ve onların altında yatan anlamları okumakta usta olmak,
- 3) Yargılamadan, içtenlikle anlamaya çalışmaktır.

Kassem (2002)'e göre empati, diğerlerinin sosyal/duygusal işaretlerini okuma ve hissetme yeteneğidir. Diğerini daha yakın bir şekilde dinlemek-gözlemek ve açık bir şekilde duyguyu ifade etme eğilimi ve yeteneğidir. Bunun içerisinde aynı zamanda bu işaretleri yorumlama yeteneği de vardır (Kasem,2002,s.367).

Davis'in (2005) ifadesiyle “çok sık kullanılan, ancak az anlaşılan bir kavram” olan empati, çoğunlukla sempati, acıma, özdeşim kurma ve karşıdakiyle yer değiştirme gibi birbiriyle bağlantılı kavramlarla sıkça karıştırılmaktadır (Davis,2005,s.77). En geniş anlamıyla “olaylar ve durumlar karşısında bireyin, karşıdaki kişinin yerine kendini koyarak onu anlaması” olarak tanımlanan empati (Filiz,2009,s.7) yaygın olarak psikiyatri ve psikolojide kullanılmaktadır. “Empati kurmak, bir başkasının gözleriyle görmek, bir başkasının kulaklarıyla duymak ve bir başkasının yüreğiyle hissetmek”

(Katz,1963,s.1; Akt.Özbek,2003) demektir. Özetle karsıdakiinin yaşantısı ve gözüyle dünyayı görmektir. Bununla beraber empatinin farklı açıdan birçok tanımı daha yapılmıştır Bu tanımlardan bazıları Filiz(2009,s.7) tarafından eserinde dipnot olarak gösterilmiştir¹⁴.

Kohut, empatiyi psikanaliz teori çerçevesinde başka bir insanın iç dünyasına girerek, onun duygu ve düşüncelerini anlama yeteneği olarak tanımlamıştır (Akt; İşcan,1995,s.38). Kohut’a göre ise kendimizi anlamak için empati yaparsak bu “içe bakış”, başkalarını anlamak için yaparsak bu, “dolaylı içe bakış” olur (Akt; Keskin, 2007,s.10).

Empati insanın yaratıldığı andan itibaren kendisine verilmiş bir yetidir ve kabiliyettir (Aydemir, 2005, s. 34). Empati bir kişinin kendisini karşıdaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakabilmesi, duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması; hissetmesi ve bunu iletme sürecine denilmektedir (Erçoban, 2003, s. 10).

Davis ve Franzoi’ye (1991) göre diğer kişinin duygusal ya da zihinsel durumunun farkına vararak tepki verme eğilimine empati denir (Akt.Güldağ,2007,s.15).

Göçet(2006) empatiyi, genel olarak bireyin kendisini karşıdaki insanın yerine koyması onun gözüyle bakabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Empatik olma duygusal anlamda zeki davranışın ana özelliğidir (Göçet, 2006,s.24).

¹⁴ Empati konusunda araştırma yapan bazı bilim adamlarının empati tanımları:

D. Batson: *Başkalarına odaklı bir güdülenme süreci.*

D. M. Berger: *Kişinin, karşıdakiinin içinde bulunduğu şartlarda ne tür deneyimler yaşadığını duygusal olarak bilme yeterliliği.*

J. Decety: *İki kişi arasında ve karmaşa olmaksızın yaşanan bir duygudaşlık.*

R. R. Greenson: *Empati yapmak, karşıdakiinin duygularını paylaşmak ve yaşamak anlamına gelir.*

A. Goldman: *Kişinin, bir başkasının hislerini ve duygularını anlamak amacıyla kendini zihinsel olarak bir başkasının ayakkabısının içine koyabilme yeteneğidir.*

W. Ickes: *Karşıdakiinin düşünce ve duygularının içine girmeyi başarabilmek için gözlem, bilgi ve akletmenin birleşmesiyle ortaya çıkan karmaşık bir psikolojik süreçtir.*

H. Kohut: *Empati, bir başkasının iç dünyasını kendi içinde düşünme ve hissetme becerisidir.*

R. Schafer: *Empati, bir başkasının o anki psikolojik durumunu içsel olarak fark etme ve anlamayı gerektirir.*

E. Stein: *Genel olarak yabancı birinin bilinçaltını deneyimlemeye empati denir.*

Empati, kendisini başkalarının yerine koymaya çalışma, tavır ve davranışlarını karşısındaki insanın duygusal durumuna göre düzenleyebilme becerisidir. Bu beceri insan ilişkilerinin temelini oluşturur (Yavuz, 2005,s.87).

Günümüzde Rogers'ın 70'li yıllarda ulaştığı empati tanımı yaygın olarak kabul edilir. Rogers'ın kabul gören bu tanımı bugün genel olarak herkesin üzerinde uzlaştığı, katı bir nitelik taşımayan şekliyle şöyledir: Bir kişinin kendisini, karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine “empati” adı verilir (Dökmen,2006,s.135).

Araştırmacıların ve teorisyenlerin birçoğu Dökmen'in (2006,s.136) dile getirdiği gibi genelde iki ana tip empatiden bahsetmektedirler.¹⁵ Bunlar, bilişsel empati (*cognitive empathy*) ve duygusal empati (*emotional empathy*)dir. Bilişsel empatide yargılama yoktur (Lizarraga ve diğ. 2003, s.425; Akt. Keskin,2007,s.10). Karşısındakinin ne hissettiğini anlamak esastır. Duygusal empati ise karşısındakinin hissettiğini hissetmektir (Dökmen, 1988,s.158). Duygusal empati paralel ve tepkisel (*reactive*) empati olarak iki türlü adlandırılır. Başka biriyle benzer duyguları hissetmek paralel empati ve başka biriyle aynı duyguları hissederek tepkide bulunmak ise tepkisel empatidir (Stephan ve Finlay 1999; Vreeke ve Mark 2003; akt. Keskin,2007,s.10). Literatürde bilişsel empati daha çok bakış açısı oluşturma (*perspective taking*) ve rol yapma (*role playing*) ile ilgiliyken, duygusal empati ise sempati, dokunaklı (*affective*) empati, dokunaklı bakış açısı oluşturma (*affective perspective taking*) ve duygusal cevap verme (*emotional responsiveness*) ile ilgilidir (Akt.Keskin 2007,s.10). Bu durum ise bize empatinin duygusal ve bilişsel boyutları olduğunu göstermektedir (Keskin,

¹⁵ Gallo (1989) empatiyi 2 boyutlu bir olgu olarak ele almıştır. İlk boyut bilişsel (kognitif) boyuttur; yani empatik kişi karşısındakinin neler hissettiğini anlayabilmelidir. Diğer boyut duygusal olandır; kişi karşısındakiyle duygusal bir paylaşım içine girer. Bunların yanı sıra bazı kaynaklara göre empatinin bu iki boyutu dışında bir başka gereği de kişinin duygularını anladığını ve paylaştığını karşısındakine gösterebilmesidir. Bkz: Gallo, D.(1989). "Educating for Empathy, Reason and Imagination." The Journal Of Creative Behavior 23/2 : 98-115. Haynes ve Avery (1979) bütün bu özellikleri içine alan bir tanım yapmışlardır: "Empati bir başka kişinin algılarını ve duygularını farkına vararak anlayabilme ve bunu kabul edilebilir bir şekilde karşısındakine ifade edebilme yeteneğidir."Bkz: Haynes, L. A., and Avery, A. W.(1979). "Training Adolescents in Self-Disclosure and Empathy Skills." Journal Of Community Psychology 26/6 : 526-530

2007,s.10).¹⁶ Çok sayıda araştırmacının bu iki ögeyi kabul etmesine rağmen bu öğelerden sadece birini vurguladıkları görülmektedir (Dökmen,1988,s.158).

Empatinin tanımı yapılırken, zaman içinde farklı yönlerinin ön plana çıkarıldığı göze çarpmaktadır. Bu duruma dikkat çeken bazı araştırmacılar empatinin yeterince iyi tanımlanamadığını, yapılan tanımlamalar arasında ise tutarlılık bulunmadığını ileri sürmüşlerdir. Empatiyle ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde bu tanımlamaların üç asamadan geçtiğini görmekteyiz. İlk aşamada empati kavramının bilişsel boyutuna, ikinci aşamada duygusal boyutuna, üçüncü aşamada ise geribildirim boyutuna vurgu yapılmıştır (Dökmen, 2006,s.136). Hoffman'a(1978) göre, empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel (motivasyon) olmak üzere üç ögesi vardır.

Bireyin karşısındaki kişi ile empati kurabilmesinde gerekli olan bu öğeleri şöyle sıralayabiliriz:

- a) Empati kuracak kişi, kendisini karşısındaki kişinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısı ile bakmaya çalışmalıdır. Bunu yapabilmek için kısa bir süre o kişinin rolüne girmeli ve sonra kendi yerimize geçmeliyiz.
- b) Empati kurabilmemiz için karşımızdaki kişinin hem duygularının hem de düşüncelerinin her iki etkinliğini doğru anlamamız gerekir. Karşımızdaki kişinin ne hissettiğini hissetmek duygusal nitelikli bir etkinlik, ne düşündüğünü anlamaya çalışmak ise bilişsel nitelikli bir etkinliktir. Bilişsel rol alma etkinliği, duygusal rol alma etkinliğinin ön şartıdır.
- c) Empati yapan kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesidir. Karşıdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlar ama bunu karşıdakine ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamamış sayılırız demektir (Akt.Dökmen, 2006,s.136-137).

¹⁶ Keskin doktora tezinde empati kavramının boyutlarını şekil olarak da göstermiştir. Bkz. Keskin, S.(2007). Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanımı, *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, s.19, şekil 2.

Görüldüğü gibi empatinin bilişsel ve duygusal nitelikli iki boyutu vardır. Bilişsel boyut, bireyin bakış açısından bakma onun yerini alabilme yeteneğidir. Duygusal boyut, karşıdaki kişinin duygusunu anlama ve o duyguya uygun karşılık verebilme yeteneğidir (Dökmen, 2006,s.136).

Duygusal zekası gelişmiş bir insanın empati kurmada başarılı olduğu söylenilebilir. Bilindiği üzere duygusal zeka bir insanın kendi duygularının bilincinde olması, diğer insanların duygularının bilincinde olması ve davranışlarında bu unsuru dikkate almasıdır. Duygusal zekası gelişmiş bir insanın empati kurmada başarılı olması güçlü bir ihtimaldir (Özbek,2006,s.569).

Hoffman empatinin oluşma sürecini şu şekilde açıklamıştır. Bir kişi kendi hisleri ve yaşantısını bir kenara belli bir süre için bırakıyor ve diğer kişinin yaşantısı ve hisleri ile daha fazla ilgileniyor. Bunun nedeni diğer kişinin psikolojik ihtiyaçlarını kendisinin karşılayamamasıdır. Bu şekilde verilen empatik karşılığın amacı, diğer kişinin acısını yatıştırmaktır (Akt: Özbek,2006,570).

Bellous ise empati kurmanın ne derece zor bir beceri olduğunu anlatabilmek için şu ifadelerle yer vermiştir; “Empati içerisinde diğer kişinin söylediklerinin altında yatan yaşantıyı ve deneyimi anlamaya çalışma çabası bulunmaktadır. Bir insanın başına gelen olay diğer insanın başına gelmemiştir ve bu durumda o insan diğer kişiyi anlamaya çalışmaktadır. Bu durum oldukça zor bir iştir” (Akt: Özbek,2006,s.570).

Empati kavramının temeli, felsefe ve estetiğe dayanmaktadır(Gültaş,2007,s.7). Lipss’in 1897’de dışarıdaki bir öğeyi, örneğin bir sanat eserini bütün halinde kendine maletme, absorbe etme sürecine ”einführung” adını vermesiyle başlayan; 1909’da Titchener’in Almanca olan bu kelimeyi İngilizceye “empathy” olarak tercümesiyle başlayan süreçte empati önceleri daha çok fenomenolojistler tarafından bir objeye ya da olaya, onun içine girerek bakmak, onu algılamak anlamında kullanılmıştır. 20. yy. boyunca kavram iki farklı yaklaşımla tanımlanmıştır. 1950’lere kadar, duygusal bir deneyim olarak ele alınan kavram, 1950’lerden sonra bilimsel bir çalışma alanı olarak incelendi (Filiz,2009,s.8). Bu noktadan itibaren, empati konusu psikoloji içinde başlıca üç safhadan geçmiştir (Akt; Dökmen,1988,s.156-157). Bu safhalar şöyledir;

a) 20.yy'ın başlarından 1950'lerin sonlarına kadar empati, bilişsel nitelikli bir kavram olarak ele alınmıştır. Özellikle 1950'li yıllarda empati, bir insanın, karşısındaki insanı tanıması, kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanılmıştır. Empatiyi bu anlamda ele alan çalışmalarıyla tanınmış olan Dymond (1950), “ empati ölçümü” adı altında, kişilerin birbirlerinin kişilik özelliklerini nasıl algıladıklarını ölçmüştür. Bu dönemde, konuya Dymond’a benzer şekilde yaklaşan başka araştırmacılar da vardır (Akt: Dökmen,1988,s.156). Empati kavramı 1948–1959 yılları arasında çok sayıda yeni disiplin ve disiplin altı kavramları açıklayıcı hale gelmiştir. Bu disiplin ve kavramlar şunlardır: Klinik psikoloji, psikometri, eğitim, endüstriyel bağlamlar, personel eğitimi, sosyal öğrenme teorileri, inanç (din eğitimi), grup psikoterapileri, estetik psikoanalitik, dini terapi, iktisadi faaliyetler, hasta bakımı, eğitim psikolojisi, kavramsal tarih, psikolojik danışma, personel ve rehberlik, bilim felsefesi, eğitim yöneticiliği ve danışmanlığı, sağlık (Lieber 1995a,s.25; Akt. Keskin,2007,s.12). Bu alanlar arasında eğitim ve eğitimin birçok dalı olduğu da görülmektedir (Keskin,2007,s.12)

b) 1960'lı yıllarda ise empatinin duygusal yönü bulunduğu vurgulanmıştır. Bu anlayışa göre empatinin bilişsel yönü, yani karşısında kişinin rolünü almak, empatinin ön şartıdır, fakat tek başına yeterli değildir. Empatide asıl olan, karşısındakinin hissettiği duyguların aynısını hissetmektir, onun gibi hissetmektir.

c) 1970'lerde ise empati, 1960'lara oranla daha dar anlamda kullanılmaya başlanmış, birinin belirli bir duygusunu anlamaya ve bu duyguya uygun bir karşılık vermeye “empati” denilmiştir. Bu yeni anlayışa göre, empati kuran kişi kendi üzerinde yoğunlaşmak yerine, dikkatini karşısındaki kişiye verir. Konuya “ ben ne hissediyorum” diye değil, “ o ne hissediyor” diye yaklaşır (Akt; Dökmen,1988,s.157)

Günümüzde ise bu kavram, sosyal ve davranışsal bilimler, etik, sanat ve klasik eserler üzerine olan çalışmalar, çok kültürcülük çalışmaları, eğitim, sağlık, hukuk başta olmak üzere birçok disiplin için önem arz eden açıklayıcı bir kavram durumuna gelmiştir (Keskin,2007,s.12). Günümüz literatüründe, 1970'lerin empati anlayışının büyük ölçüde geçerliliğini sürdürdüğü görülmektedir. Fakat konu henüz kapanmamış gözükmekte, hala yeni tanımlar yapılmaktadır.

Dört teori empati fenomenini açıklamak için uğraşmıştır (Feshbach, 1978; Hoffman, 1987; Eisenberg,1987;Davis, 1983). Feshbach (1978), empatide perspektif alma üzerine yoğunlaşmıştır. Hoffman (1987) daha çok empatinin tanımı ve gelişimi üzerine odaklanmıştır. Eisenberg (1987) bazı prososyal davranışların nedeni olarak empatiye yaklaşmış ve prososyal davranışla ilişkisi üzerine yoğunlaşmıştır (Akt. Duru,2002,s.23).

Empati ile ilgili çok değerli araştırma ve incelemeleri bulunan çok sayıda bilim adamı bulunmasına karşılık, bugün “empati” denildiğinde aklımıza Carl Rogers gelmektedir (Duru,2002,s.22). Çünkü, günümüzde psikoterapide empatinin vazgeçilmez bir yere sahip olması, onun ısrarlı çalışmaları sonucunda mümkün olmuştur.

2.1.2. Empati Ne Değildir, Empatiyle Karıştırılan Kavramlar

Empati ile karıştırılan birçok kavramdan söz edilmektedir. Sempati (sympathy), onaylama, kabul, iyi davranma, sezgisel tanı, içtenlik, acıma, Özdeşleşmek/ Kimlikleşme/ Özdeşim Kurma (İdentify/İdentification), yer değiştirme, yerine geçme/koyma/ harekete geçme (Acting), anlamlandırma (Meaning), hayal gücü/hayal etme/imgelem (İmagination), bakış açısı oluşturma/ perspektif alma (Perspective Taking), hissetme (Feeling), anlayış oluşturma/kavrama (Understanding), taklit (İmitation),telapati, yansıtma bunlardan en yaygınlarıdır. Fakat empatinin tanımı ve farklılıkları belirlendiğinde söz konusu kavramlardan ayrıldığı yanlar da ortaya çıkacaktır.

2.1.2.1. Sempati (Sympathy):

Günlük dilde empati ve sempati kavramları birbirine karışabilmektedir (Köseoğlu, 1994,s.18). Günlük dilimizde sempati sözcüğünün sıklıkla kullanılıyor olmasına karşın empati henüz konuşma dilimize girmemiştir. Konuyla ilgili bilimsel yayınlarda, sempati ve empati arasındaki farklılık vurgulanmaktadır (Wispe, 1986:,s.14; Ohbuchi ve ark, 1993,s.244; Kalliopuska ve Rouken, 1993,s.131; Akt.Hasdemir,2007,s9).

Empati ve sempati Hoffman’a göre “başkası için yapılan” olarak tarif edilmiştir. Empati

bir kişinin diğer kişiyi negatif veya pozitif olarak yargılamadan anlama çabasıdır (Akt: zbek,2006,s.577).

Sempati bir insanın, başka bir insanın hissettiklerinin aynısını hissetmesidir (Dökmen, 2006,s.139). Yani bir başka kişiyle beraber sevinmek ve zlmek anlamına gelmektedir. “Ortak duygu”, diğer kişinin sıkıntılarını hafifletebilmek için, acı çeken bir kimse karşısında onu teskin etme çabasıdır (Davis, 2005,s.78). Kullanımda acıma ve aşırı duygusallığı çağrıştırır. Rogers sempatiyi *buğulu bir aynaya* benzetir. nkmpati yapan kişi, karşısındaki kişinin duygularıyla kendi duygularını birbirine karıştırır ve o kişiyi anlamadan ziyade onun kafasını karıştırmasına neden olur (Lieber,1995a,s.263-264; Akt. Keskin,2007,s.17).

Başka bir deyişle; sempati, başka bir insanın duygularının yaşam şartlarının ya da hislerinin bizde uyandırdığı hassasiyettir (Thompson, 1983,s.22; Akt. Keskin,2007, s.17). Empati ile en çok karıştırılan kavramdır (Keskin,2007,s.17).

1950’ye kadar sık sık empatinin şimdiki anlamında empati kelimesinin yerine sempatiyi kullanılmıştır. Bundan otuz yıl önce ise G. W. Allport empatinin “sosyal psikoloji içerisinde bir sır olarak kaldığını ve empatinin mekanizmasının henüz anlaşılamadığını” söylemiştir (Akt.zbek,2006,s.577).

2.1.2.1.1. Empatinin Sempatiden Farklılığı

Empati ve sempati kavramı, başkalarına karşı gösterilen duygusal tepki olarak fark göstermelerine karşın birbirleriyle çok sık karıştırılmaktadır(Hasdemir,2007,s.9). Empatiye benzemekle birlikte empatiden kesinlikle farklı bir kavram olan sempati, kişiler arası iletişimde dikkatle değerlendirilmesi gereken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Keskin,2007,s.17). Sempati karşınızdakinin duyguları ile özdeşleşerek, o kişiyle aynı duyguları yaşamak iken, empati ise, karşınızdakinin duygusal durumunu anlamaya çalışmaktır. Diğer bir deyişle; empati sürecinde bir katılım söz konusu iken sempati sürecinde daha çok paylaşma vardır (Lieber, 1995a,s.243-244; Akt. Keskin, 2007,s.18). Sempati duyduğumuz kişiyle aynı duyguları paylaşmak, empati duyduğumuz kişinin ise düşünce ve duygularını anlamak esastır. Empatide taraf olma

ya da kişiye hak verme çabası görülmez (Köseoğlu,1994,s.19). Aslında sempati, empatiye belirgin bir şekilde engel olur (Stockley,1983,s.54; Akt. Keskin,2007,s.18).

Empati ve sempati arasındaki farklılıklar deneysel psikologlar ve filozoflar tarafından güç algılanmıştır. Empatide kişi diğer insanı anlamak için bir araçtır ve empati kuran asla kimlik kaybına uğramaz. Diğer yandan sempati kurmada ise diğer kişi ile birliktelik önemlidir kendilik bilinci artmak yerine azalır. Empatide kişi diğeri imiş gibi davranır. Sempatide ise diğeri gibi olmak esastır. Empatinin amacı anlamaktır. Sempatinin amacı ise diğer kişi gibi olabilmektir. Özet olarak empati bilmenin yoludur, sempati ise bağlantı kurmanın yoludur (Akt: Özbek,2006,s.579).

Sempatide hem duygu hem de düşüncede “yandaş” olmak esas olmasına karşın, empatide muhatabımızla aynı duygu ve görüşleri paylaşmamız gerekmez. Kısacası empatide karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini “anlamak” esastır (Dökmen, 2006, s.139).

Günlük yaşamda kurulan iletişimde, hem empatik hem de sempatik olunmasında bir sakınca yoktur. Karşımızdaki kişiler bizimle empati kurduklarında anlaşıldığımızı, sempati kurduklarında da bir gruba ait olduğumuzu hissederiz (Dökmen,2006,s.139–140).

Sempati bir insanın duygusal durumunu, onun üzüntüsünü ona karşı şefkat göstererek onunla paylaşmaktır (Davis, 1994,s.6). Sempati sırasında kişinin kendi düşüncelerine yoğunlaşması, sempatiyi arttırmak yerine azaltır. Empati kurulurken bir kişi kendisini diğer kişinin yerine koyar, sempatinin kurulmasında ise bir kişi diğer kişiye eşlik eder. Diğer kişiye neler olduğunu bilmek bizi empati kurmaya götürürken, diğer kişi ile aynı yaşantıyı deneyimliyor olmak bizi sempatiye götürür (Allison, 2001; Akt.Özbek, 2006, s.579).

Aşağıdaki örnek empati ve sempatinin farklılığı yönünde aydınlatıcıdır (Ingram ve Nakazawa 2003: 486–487).

Sempati: Seni anlıyorum. Seni duyuyorum. Senin duygularını hissediyorum.

Empati: Seni anlıyorum. Seni duyuyorum. Senin yanındayım.

Örnekten de anlaşılacağı üzere empati kuran kişi duygularını karşıdaki kişinin duygularıyla karıştırmadan sadece yanında olarak onu anlamaya çalışırken, o kişiyle aynı duyguları paylaşınca sempati kurmuş olur. Kısacası, empatide gözlemci iken sempatide katılımcı olunur.

2.1.2.2. Onaylama (Approval):

Karşısındaki kişinin duygu ve davranışlarını onamaktır. Empatiden farklılığı; onamada değerlendirme ve yorum vardır. Empatide değerlendirme ve yorum yoktur (Filiz, 2009,s.14).

2.1.2.3. Kabul (Accepted) :

Karşıdakini duygu ve düşünceleriyle kabul etmektir. Empatiden farkı, Kabul etme bir değerlendirme ve yorumdur. Empatide değerlendirme ya da yorum yoktur (Filiz, 2009,s.14).

2.1.2.4. İyi Davranma (To be good):

Karşıdakine olumsuz duygu, tavır ve tepki geliştirmemektir. Empatiden farkı; empatide, olumlu ya da olumsuz bir tavır geliştirmekten ziyade karşımızdakini duygu ve düşünceleriyle anlamak vardır (Filiz,2009,s.14).

2.1.2.5. Sezgisel Tanı (Intuitive diagnosis):

Bir kimsenin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümleme ve formüle etme yeteneğidir. Hemen hemen empatiye zıt bir kavramdır (Köseoğlu,1994,s.20). Sezgisel tanıda bir kişinin yaşantısına bilinçli olarak katılma yokken, gözleme ve yorumlama vardır. Empatide yorumlama ve değerlendirme yoktur (Akkoyun, 1982,s.68; Köseoğlu, 1994,s.20).

Sezgi, temel olarak empati ile ilişkili bir durum değildir ve daha çok zihinsel etkinliklerin hızlı biçimde kullanılmasıdır. Empati ve sezgi, çabuk ve derin bir anlayışa ulaşmayı sağlarlar (Gülseren,2001,s.139).

Benlik işlevleri açısından ele alındığında, empati deneyimleyen, sezgi ise gözlemleyen benliğin bir işlevi olarak kabul edilebilir. Bunlardan biri bazen ötekine dönüşür. Empati, yalnızca benlik işlevleri açısından değil aynı zamanda nesne ilişkileri açısından da kontrollü ve geriye dönüşlü regresyon kapasitesini gerektirir. Sezgi her ne kadar regresif bir durumsa da temel olarak bir düşünce işlemidir (Buie 1981,s.281-307; Akt. Gülseren,2001,s.139). Sezgi sahibi olabilmek de bir beceri işidir, ancak empati olmadan yanıltıcı olabilir ve güvenilir olmayabilir (Gülseren,2001,s.139) .

2.1.2.6. İçtenlik(Sincerity) :

İçtenlik, samimi, saydam ve açık olmaktır. Danışanın kendi içsel yaşantılarını algılayabilmesini ve bunları danışma ilişkisi içinde yaşayabilmesini içerir (Köseoğlu, 1994,s.20). Empati ve içtenlik kavramları iç içedir. İçtenlik, empatinin sadece ön şartlarından biridir. Empatik anlayış kişinin karşısındakinin iç dünyasına girerek bunu kendi içinde yapması; içtenlik ise bunu yaparken aynı zamanda kendi yaşantısını da algılayabilmesi için çaba sarf etmesidir (Akt.Yurttaş, 2001, s.13).

2.1.2.7. Acıma (Pity) :

Bir sorunu olan ve bunu kendi kendine çözemeyen kişiye yardım etme isteğidir. Üzüntünün paylaşılmasıdır ve bu haliyle sempatinin bir biçimi olarak tanımlanır. Birisine acıdığımızda, o kişi için üzülmür ve böylece (belki de bilinçaltında) kendimizi daha şanslı veya üstün hissederiz (Davis,2005,s.79). Empatiden farkı, acımada duygu ön plandadır. Empatide ise duygu ve düşünceler birlikte harekete geçer.

2.1.2.8. Bakış Açısı Oluşturma/Perspektif Alma (Perspective Taking):

Bir kişinin bilişsel ve duygusal durum karşısında tepkisinin ne olacağını anlama yeteneğidir (Johnson,1925; Akt: Keskin,2007,s.14). Bu kavram, başkasının gözleriyle o kişilerin duygularını olduğu kadar düşünce ve niyetlerini de anlamayı içermektedir.

Empatinin mantıksal/bilişsel yönünü perspektif alma oluşturur. Bu noktada duygusal sınırın ötesine geçilerek bir insanın “niçin” öyle düşündüğü ve yaptığı onun bakış açısıyla (düşünceler aynı olmasa da paralel bir boyutta) açıklamaya çalışılır (Akt. Keskin,2007,s.14). Bu kavram, empatiye anlam olarak en yakın ve en çok yardımcı olan kavramdır. Çünkü empati yapılabilmesi için, kişinin kendini diğer kişinin yerine koyup onun bakış açısıyla (perspektifiyle) bakması gerekir.

Hoffman (1975)’a göre, perspektif alma empatinin önemli bir bilişsel bileşenidir. Bu noktada bireylerin ben merkezcilikten uzak bir perspektiften dünyayı görme becerisi gelişmiş olmalıdır (Akt.İkiz,2006,s.23).

Birey kişi ya da kişiler arası ilişki durumlarında perspektif alma yeteneklerini geliştirirse sosyal ve moral perspektiflerden diğer bireylerin bakış açısını paylaşabilir. Bu açıdan perspektif almaya kişiler arası süreçlerle ilişkili olarak bakılır. Aynı zamanda perspektif alma, sosyal çevreye uyma ve moral karar alma kavramlarıyla ilişkilendirilir (Duru,2002,s.30-31). Ayrıca perspektif almanın önyargıyı azaltıcı, dolayısıyla sosyal ve duygusal ilişkileri rahatlatıcı bir etkisinden de söz edilebilir. Nitekim Doyle ve ark. (1995) yaptıkları deneysel bir çalışmada, daha yüksek rol alma eğilimi gösteren bireylerin önyargılarını önemli ölçüde azalttıkları görülmüştür (Akt: Duru,2002,s.31).

Bu kavram, empatiye anlam olarak en yakın ve en çok yardımcı olan kavramdır. Çünkü empati yapılabilmesi için, kişinin kendini diğer kişinin yerine koyup onun bakış açısıyla (perspektifiyle) bakması gerekir. Oysa bu iki kavramın çoğu eğitimci tarafından aynı anlamda kullanılmış olduğu görülmektedir. İkisi arasında önemli farklar vardır.

Empati konusu perspektif almadan farklı olarak, içerisinde karşılıklılığı barındırır. Bakış açısı kazanma ahlakî bir zorunluluk taşımaz (Keskin,2007,s.15). Empati, özellikle toplumsal ilişkilerde karşılıklılık ile bakış açısı kazanmayı ve bunu ahlakî konularla ilişkilendirmeyi sağlamaktadır (Dulberg, 1998,s.24-25; Akt. Keskin,2007,s.15).

2.1.2.9. Yer Değiştirme (Relocation):

Bireyin kendini diğer kişinin yerinde düşünmesidir. Yer değiştirme, yaygın bir biçimde empatiymiş gibi düşünülen bir görüngüdür (fenomendir) (Davis,2005,s.79). Empatiden farkı, empatide diğer kişinin yerinde olduğunu düşünmek değil, kişiyi duygu ve düşünceleri ile anlayabilmek söz konusudur(Filiz,2009,s.14).

2.1.2.10. Hissetme (Feeling) :

Bu kavram, etimolojik olarak empati ve sempati kavramlarının kökenlerinde vardır. Duyguları idrak etmek, anlamlandırmak ve sezmek için hissetme gereklidir. Hissetmeyi bilmenin yolu yine hissetmektir (Lieber,1995a,s.230; Akt. Keskin,2007,s.15). Empati kurmak için sadece hissetmek tek başına yeterli değildir. Sadece empati yaparken sadece hissetmeyi kullanırsak çoğunlukla sempati kazasına uğranılır. Empatinin duyuşsal yönü hissetme aşamasına karşılık gelir (Keskin,2007,s.15).

2.1.2.11. Yerine Koyma / Geçme / Harekete Geçme (Acting) :

Bu kavram empatiyle sürekli karıştırılan kavramdır. Bir kişinin sadece yerine geçmekle, empati yapılmış olunmaz. Yerine koyma; empati yapan bir kişinin karşısındaki kişiyi anlama çabası sırasında duygularını harekete geçirmesiyle ortaya çıkar. Buradan hareketle bu kavramın empatiyle ilişkisi empatinin süreç aşamasıyla ilgili olduğu söylenebilir (Keskin,2007,s.13).

2.1.2.12. Anlamlandırma (Meaning):

Genel anlamda, anlam oluşturmaktır. Kişinin diğer kişinin duygu ve düşüncelerini anlamlandırmasıyla gerçekleşir. Ayrıca bir başkasının düşüncesine girme (anlama) yeteneği kişide bir öngörü kapasitesi oluşturur (Akt. Keskin, 2007, s.17).

2.1.2.13. Hayal Gücü / Hayal Etme / İmgelem (Imagination):

Kelime anlamı olarak; *olması muhtemel olan veya olmayan bir durum içinde kendini farz etmektir*. Diğer bir deyişle *uyanıkken düş görmektir*. İmajlar, düşünceler ve hislerin bütünleşmesi, hayal etmedir.

Lipps'e (1965) göre; empati hayalin *düşünen yüzü*, yani *akıl gözüdür* (Akt; Keskin, 2007,s.13).Akıl gözü ise, başkalarının görünebilir duygularını ve bilinçli deneyimlerini gösterir. Burada kişi sadece başkalarının yaşamlarının bilinçlerine varmaz, aynı zamanda başkalarının kendisi hakkındaki gerçek ya da açıklanabilirliği zor olan düşüncelerinin de farkına varabilir (Lieber 1995a,s. 186; Akt. Keskin,2007,s.13).

Hayal etme, empatinin özel bir iletişim yoludur. Hayal ederek oynanan bir rolde, kişinin kendini başkalarının yerine koyarak, başkasını anlaması süreci yatar. “Gerçek bir empati için düş gücü gereklidir; fakat empati düş gücüyle sınırlandırılmamalıdır” şeklindeki ifade de empati ve düş gücünün farklı olduğunu; fakat empati için düş gücünün gerekli olduğunu desteklemektedir (Keskin,2007,s.13-14).

2.1.2.14. Anlayış Oluşturma / Kavrama (Understanding):

Sözlük anlamı olarak *hâlden anlama, birinin durumunu anlama* manasına gelmektedir. Empati kavramının içindeki yeri ise empatinin temel noktası olup, en son aşamasıdır. Birinin yerine koyunca onun halini anlamak veya anlamaya çalışmak esas olandır (Keskin,2007,s.15-16)

2.1.2.15. Özdeşleşmek/Kimlikleşme/Özdeşim Kurma (Identify/Identification):

Özdeşim kurmanın, Budak'ın (2005) psikoloji sözlüğünde yer alan iki farklı tanımı şöyledir: (1) Özdeşim, kişinin bir başka insanı model alarak kendini şekillendirdiği bilinçsiz işleyen bir savunma mekanizmasıdır. Kişiliğin, özellikle de süper egonun gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu kavram, bilinçli bir süreç olan özenmeyle veya rol modelleme ile karıştırılmamalıdır. (2) Kişinin, sosyal bir kimliği kendi benlik sistemine katma sürecidir. Özdeşim her zaman en az iki taraf içerir: Bir kimlik sunan kişi ve o kimlik sunuşuna özenen kişi. Bu tür bir özdeşim genellikle başarılarıyla dikkati çeken kişilerle kurulur.

Özdeşim, bir kişinin birçok yönleri ile bir başka kişiye benzemesi yoluyla gerçekleşen, otomatik, bilinç dışı işleyen zihinsel bir süreçtir (Gülseren,2001,s.139).Olgunlaşma

(maturation) ve zihinsel gelişimle de yakından ilişkilidir. Bir kişinin uyumsal ya da savunmacı tepki biçimi, genellikle sevilen, beğenilen ya da korkulan bir kişi ile özdeşimine bağlanır. Özdeşim aracılığı ile bir kişi, özdeşim yaptığı kişiden arzuladığı gereksinimleri konusunda doyurucu şekilde yardım alabilir. Özdeşim sonucunda sevilen bir kişiden ayrılmak, daha katlanılabilir hale gelebilir (Basch 1983,s.101-126; Akt. Gülseren,2001,s.139).

Özdeşim kurmanın, bireyin kendi kimliğinin farkında olmadığı ve dünyada olmak için bir yol aradığı durumlarda olma olasılığı daha fazladır. Özdeşim kurmanın aşırı durumlarında diğer kişinin veya grubun adetleri, töreleri bireyin egosunun yerine geçer. Bu durumda tapma, tapınma (cult) davranışı gelişebilir (Davis,2005,s.79).

Özdeşim bilinç dışı çalışan ve kişinin kendisini başka birine göre biçimlendirdiği zihni bir mekanizma olduğu için empati değil, diğer kişi ile kuvvetli bir duygusal bağ oluşturmak için diğeri gibi olma isteğidir (Yılmaz,2003,s.27). Ayrıca iki süreç arasında yoğunluk, derinlik ve kalıcılık temellerine dayanan farklılıklar bulunmaktadır (Goldstein ve Michaels, 1985,s.9). Kısaca özdeşimde iki kişi aynı benliği paylaşıırken, empatide iki ayrı benlik birlikte var olmaktadır (Akçalı,1991,s.21-22; Gölbaş,2007,s.18; Rehber, 2007,s.12).

16. Taklit (İmitation):

Bir başka kişinin veya grubun davranışlarını bilerek veya bilmeyerek kopya etme süreci veya alışkanlığıdır. Becerilerimizin, davranışlarımızın, ilgi ve tutumlarımızın, rol davranışlarımızın, sosyal geleneklerimizin, vb. birçoğunda belirleyici bir rol oynayan temel öğrenme biçimlerinden birisidir (Budak 2005; Akt.Keskin,2007,s.16).

Matematik ve soyut düşünce yeteneklerinden farklı olarak empati, teorik olarak öğretilemez. Kişi empatiyi, ancak çocuk için önemli olan kişileri taklit etmesi yoluyla öğrenir(Keskin,2007,s,16). Çocuk, taklit yoluyla model olarak gördüğü kişinin kişilik özellikleriyle özdeşleşme gereksinimi içindedir (Aydın 2004,s.62).

17. Telepati (Telepathy) :

Telepati ve empatinin her ikisinin de bir iletişim şekli olması nedeniyle arasında bir benzerlik olduğu düşünülebilir. Telepati, algılanan şeyin, bir kişiden diğerine aktarılan düşünceye bağlı olduğu iddiasında olan duyum ötesi bir algıdır. Telepati, düşünceler arasında doğrudan doğruya bağlantı kurulması, iki zihin veya ruh arasında imaj, fikir, sembol tarzında ortaya çıkan etki alışverişidir. Bilinen duyular, ya da herhangi bir araç kullanmaksızın, her türden düşünce ve duygunun zihinden zihine gönderilip, alınması tarzında yapılan bir haberleşmedir (Atkinson, 2002,s.724). Bir iletişim şekli olan telepatide başkalarının algılarına etki yapmak söz konusudur. Bu yönüyle telepati, empatiden ayrılmaktadır. Diğer bir farklılık ise telepatide bir kişi kendi zihnindeki bir düşünceyi bilimin henüz ispat edemediği şekilde özel dalgalarla karşıdaki kişinin zihnine aktarabilmektedir. Empatide ise empati kuran kişinin karşıdaki kişiye herhangi bir düşünce aktarması söz konusu değildir (Özcan, 2007,s.13).

18. Yansıtma :

Kişinin farkında olmadan inançlarını, değerlerini, tutumlarını, duygularını veya diğer subjektif niteliklerini bir başkasına atfetmesi sürecidir (Akçalı,1991,s.22). Bu sebeple empati sürecine zıt gibi görünür. Yansıtma işe katılırsa, empatideki gibi diğer kişinin duygularının yaşanması yerine kişinin kendi düşünce ve duygularının karşısındakine atfedilmesi durumu meydana gelmektedir (Goldstein ve Michaels,1985,s.8).

2.1.3. Empatik Tepki Basamakları

Empati kurma bir hep ya da hiç sorunu olmadığı için empatik tepkileri tamamen başarılı ya da tamamen başarısız diye sınıflandıramayız. İnsanlar farklı zaman ve ortamlarda farklı empatik tepkilerde bulunabilmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmacılar empatik tepkileri etkisizden etkiliye başka bir deyişle başarısızdan başarılıya doğru sıralamaya çalışmışlardır. Bu basamaklar yardımıyla kişilerarası empatik etkileşimler daha kolay gözlenir ve yorumlanır. Mevcut basamaklardan yararlanarak kişilere empati eğitimi vermek ve bu eğitimin sonuçlarını değerlendirmek mümkün olur (Dökmen, 1988,s.159).

Rogers'in (1975) empati konusundaki görüşleri paralelinde Carkhff ve Truax'ın tanınmış sıralaması özetle kısaca şöyledir (Dökmen,1988,s.160);

1. Basamak: Terapist, danışanın karşısında ilgisiz ve sıkılmış gözükür; danışanın duygularından habersizdir.
2. Basamak: Terapist, danışanın duygularını yanlış anlar; danışanın sözünü keser ya da onu yanlış yönlendirir.
3. Basamak: Terapist, danışanın açıkça ifade ettiği duyguları anlar, derin duygularına ilgi gösterir fakat yeterince kavrayamaz.
4. basamak: Terapist, danışana doğru teşhis koyabilir, onun yüzeysel duygularını anlayabilir, fakat yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmaz; çünkü henüz danışan ile "birlikte" değildir.
5. Basamak: Terapist, danışanı eksik anlamaktadır, fakat bu durum aralarındaki iletişimi bozmaz.
6. Basamak: terapist, danışanın gerek mevcut duygularını, gerekse açıkça görülmeyen maskelenmiş duygularını fark eder, fakat maskelenmiş duyguları zaman zaman yanlış yorumlar; bu yüzden de hastanın duygu durumunu (mood) tam kavrayamaz.
7. Basamak: Terapist danışanın duygularının tam olarak farkındadır fakat danışana verdiği geri bildirimler, danışanın kendisi hakkında bildiği şeylere fazla bir şey eklemmez.
8. Basamak: Terapist, danışanın hâlihazırdaki duygularını doğru yorumlar, danışanı anlar, hatta onun pek farkında olmadığı duygularını da yakalar ve ona iletir. Empatik etkileşim sırasında terapistin hata yaptığı olur, ama terapist bunu hemen düzeltir.
9. Basamak: Terapist, danışanın derin duyguları da dahil olmak üzere tüm duygularını ve duyguları arasındaki nüansları, şüpheyi yer bırakmayacak şekilde anlar ve bu durumu danışana etkili bir şekilde iletir.

Dökmen (1988,s.170), empatik tepkilerin ardışık basamaklar olarak tanımlanmasının, empatik tepkinin değerlendirilmesi ve empati eğitimi verilmesi ile verilen eğitimin değerlendirilmesi açısından yararlı olduğunu belirtmektedir.

Sen	Duygu	Sorunların karşısında senin duyguların
Basamağı	Düşünce	Sorunların karşısında senin düşüncelerin
Ben	Duygu	Sorunların karşısında benim duygularım
Basamağı	Düşünce	Sorunların karşısında benim düşüncelerim
Onlar	Duygu	Sorunların karşısında onların duyguları
Basamağı	Düşünce	Sorunların karşısında onların düşünceleri

Dökmen,2006,s.151)

Şekil 1. Aşamalı Empati Sınıflaması

Dökmen (2006,s.151) şekil 1’de görülen empatik tepki basamaklarının onlar, sen, ben basamaklarını kendi içlerinde 10 alt basamağa ayırarak Aşamalı Empati Sınıflamasını tamamlamıştır. Bu basamaklar; senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder, eleştiri, akıl verme, teşhis koyma,bende de var, benim duygularım, anlatılan soruna eğilme, sorun sahibini destekleme, anlatılanı tekrarlama, derin duyguları anlama şeklindedir.

Birinci basamak “ onlar basamağının” tamamını kapsar. İkinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci basamaklar “ ben basamağının” düşünce, altıncı basamak ise duygu düzeyini ifade eder. Yedinci ve sekizinci basamaklar “sen basamağının” düşünce düzeyini, dokuzuncu ve onuncu basamaklar ise duygu düzeyini ifade eder (Dökmen,1990,s.44). Bu basamakların her biri de kendi içerisinde “düşünce” ve “duygu” olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar aşağıdaki gibi açıklanabilir (Dökmen, 1988, s.170).

Birinci basamak onlar basamağıdır. Empatik tepki veren kişi, kendisine anlatılan bir psikolojik sorun karşısında, sorunla ilgili kişiyle ilgilenmediği gibi, soruna ilişkin kendi duygu ve düşüncelerinden söz etmez; sadece, öyle bir geribildirim verir ki, bu soruna ilişkin toplumun, yani ortamda bulunmayan üçüncü şahısların görüşlerini ve değer yargılarını dile getirmektedir.

İkincisi ben basamağıdır ve empatik tepki veren kişi, ben-merkezci davranmaktadır; kişi kendisine iletilen sorunla ilgilenmek yerine, sorunla ilgili duygu ve düşüncelerini aktarır. Örneğin “ durumuna üzüldüm” veya “ aynı sorun bende de var” gibi ifadeler kullanılır. Empati kuran kişi, bu tavrıyla çoğu kez sorunun odak noktasını değiştirmiş olur.

Üçüncüsü sen basamağıdır ve empatik tepki veren kişi kendisine ve topluma ilişkin bakış açısından ayrılarak, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilir, onun sorunu üzerinde yoğunlaşır. Karşısındakine yönelttiği geri bildirim o kişinin duygu ve düşünceleri ile ilgilidir (Dökmen,2006,s.151-153).

(Dökmen,2006,s.153-154), üç temel empati basamağını kapsayacak şekilde on altı basamak oluşturmuş ve en kalitesiz tepkiden en kaliteliye doğru olmak üzere aşağıda görüldüğü şekilde sıralanmıştır:

1. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder: Bu basamakta empati kurmaya çalışan kişi sorununu anlatan kişiyi toplumun değer yargıları açısından eleştirir.
2. Eleştiri: Dinleyen kişi, sorununu anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir, yargılar.
3. Akıl verme: Karşısındakine akıl verir, ona ne yapması gerektiğini söyler.
4. Teşhis: kendisine anlatılan soruna ya da sorunu anlatan kişiye teşhis koyar.
5. Bende de var: kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de bulunduğunu söyler.
6. Benim duygularım: Dinlediği sorun karşısında kendi duygularını sözle ya da davranışla ifade eder.
7. Destekleme: Karşısındaki kişinin sözlerini tekrarlamadan, onu anladığını, onu desteklediğini belirtir.

8. Soruna eğilme: kendisine anlatılan soruna eğilir, sorunu irdeler, konuya ilişkin sorular sorar.

9. Tekrarlama: Kendisine iletilen mesajı(sorunu), gerektiğinde mesaj sahibinin kullandığı bazı kelimelere de yer vererek özetler.

10. Derin duyguları anlama: bu basamakta empati kuran kişi, kendisini empati kurduğu kişinin yerine koyarak, onun açıkça ifade ettiği ya da etmediği tüm duygularını ve onlara eşlik eden düşüncelerini fark eder ve bu durumu ona ifade eder.

2.1.4.Ben-Merkezcilik (Ego-Santrizm) ve Empati

Ben-merkezcilik kavramı Piaget (1926) tarafından ortaya atılmıştır. Ben-merkezcilik kavramı, sadece kendi arzularını, ihtiyaçlarını ve duygularını düşünme, başkalarının ihtiyaçlarına veya haklarına duyarsız olma; olayları sadece kendi bakış açısından görme, başkalarının bakış açısını hesaba katmama gibi anlamlara gelmektedir (Özcan, 2007,s.21). Piaget özellikle zihinsel gelişim dönemlerinden birisi olan işlem-öncesi dönemdeki çocukların ben-merkezcilik düşünceleri ve davranışları ile ilgili çığır açan çalışmalar yapmıştır (Akt: Dökmen,2006,s.141).

Piaget'e göre, işlem öncesi dönemde bulunan bir çocuk, çevresindeki olayları ve nesneleri sadece onlarla olan kişisel ilişkisiyle yorumlayıp tanımlayabilir. Fiziksel gerçekliği başka bir insanın bakış açısından algılayamaz; başkalarının da varlıkları kendisiyle aynı şekilde gördüğünü, olayların ve nesnelerin başkalarında da kendisiyle aynı duyguları, düşünceleri, davranışları yarattığını düşünür (Budak, 2005,s.124). Ancak daha sonraki yıllarda zihinsel yetisinin artısına paralel olarak, tesadüfen yaşadıklarıyla; eğitim gibi planlı, programlı etkinliklere katılarak kazandığı yaşantılar, empatik becerinin gelişimini destekler (Türküm,1998,s.140).

Ford empatiyi “ben-merkezcilikten uzak davranış” olarak tanımlamaktadır. Ford’a göre üç tür ben-merkezcilik vardır (Ford,1979:1169-1172; Akt. Dökmen,1988,s.158; Köksal, 1997, s.7; Özbek,2006, s.583). Bunları şöyle sıralayabiliriz:

- a) Görsel / uzaysal ben-merkezcilik
- b) Bilişsel ben-merkezcilik
- c) Duygusal ben-merkezcilik

Ben-merkezcilik ve empatik anlayış birbirleriyle bağdaşmaz. Ben-merkezci davranan bir kişinin, karşısındakinin rolüne girmesi ve olaylara onun bakış açısından bakması, yani empati kurması mümkün değildir. Bu durumda empati kurabilmek ve başkalarının rolüne girebilmek için ön şartın, ben-merkezcilikten kurtulmak olduğu söylenebilir (Dökmen, 2006,s.141). İkinci olarak empati kuracak kişinin o anda, çevresindekilerle yeterli iletişimde bulunabilecek durumda olması gereklidir (Özcan, 2007,s.22).

Kurdek ve Rodgon(1975) üç tür perspektif alma şekli tanımlamışlardır (Kurdek ve Rodgan, 1975,s.643; Akt. Özbek,2006,s.583). Bunlar;

- Algısal perspektif alma (diğer kişinin bakış açısını fark etme)
- Bilişsel perspektif alma (diğer kişinin ne düşündüğünü fark etme)
- Duygusal perspektif alma (diğer kişinin yaşamakta olduklarını fark etme)

Kurdek ve Rodgon'a(1975) göre, algısal, duygusal ve bilişsel olarak karşısındaki insanın perspektifini anlamayanlar ben merkezci davranmış olurlar dolayısıyla onlarla empati kuramazlar (Akt: Özbek,2006,s.583). Ben-merkezcilikten yeterince uzak olan ve sağlıklı iletişime açık bulunan kişiler, başka insanlarla empati kurabilirler (Kızılçelik ve Yaşar, 1994,s.144-145).

2.1.5. Empati Kurma ve Yardım Etme Davranışı

Empati yardım edici ilişkinin en temel bileşenlerindendir (Tutuk,2002,s.36). Wilson ve Kneisl (1988), empatik anlayış olmadan kişilerin duygusal dünyalarına girmenin mümkün olamayacağını ve gerçek anlamda bir yardım yapılamayacağını belirtmektedirler (Akt. Tutuk,2002,s.36). Bireyi ve sorunlarını anlayabilmek empati ile mümkündür (Tutuk, 2002,s.39).

Tüm canlı varlıkların özellikle insanın yaşamının her evresinde yer alan iletişim sayesinde yardım ihtiyacı olan bireye ulaşılabilir. Empatik iletişim sayesinde insanın içinde bulunduğu duygusal durum, düşünce ve hissiyatını anlamak daha kolay olur (Öz,1992,s.3).

Özgecilik (altruism) kelimesi Latince’de “başkası için” anlamına gelen “alteri huic” kelimesinden türetilmiştir (Öz,1998b,s.53). Terim olarak ise, kendini düşünmeden, dışarıdan bir ödül beklemeden, hatta bazen bir bedel ödeyerek başkalarının çıkarını ve iyiliğini düşünme anlamını taşımaktadır. Yoksulları gözetmek, zayıfların haklarını korumak, ruhsal ve fiziksel açıdan engelli olan kişilere gönüllü olarak yardımcı olmak özgecil davranışlara örnektir (Budak,2005,s.575).

Empati ile yardım etme arasındaki ilişki, empatik eğilim ile değerlendirilebilmektedir. Empatik eğilim sorunu olan bireylerin duygularını anlayabilme ve bu bireylerin duygusal yaşantılarından etkilenme yeteneği yani, o bireye yardım etme isteğini içermektedir. Sorunu olan bireylere karşı empati duymak, insana yardım etme isteğini artırır (Öz,1992,s.18-19).

Empati ile ilgili yapılan çalışmalar, bu kavramın yardımlaşmayla iç içe bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır. Truax, empatinin temelinde yardımlaşma duygusunun olduğunu söylerken, Thus Kalish, kişiler arası ilişkilerin temelleri üzerine yapılan pek çok araştırma ve teorik bulguların, empatinin yardımlaşma ilişkisinin önemli bir bileşeni olduğunu ispatladığını söylemektedir (Akt; Özcan,2007,s.26). Yardımlaşma sürecine bakılmaksızın dayanışmanın olduğu her alanda temelde üç gaye bulunmaktadır:

- 1.Diğer insanların ihtiyaçlarını ve algılarını anlamak için kişilerarası ilişkilerin desteklenmesine ön ayak olmak
- 2.Diğer insanların öğrenmelerine katkı sağlamak veya çevre şartlarıyla daha etkili bir şekilde mücadele etmesini sağlamak
- 3.Başkalarının problemlerini azaltmak veya çözmek (Reynolds,1999,s.364; Akt.Özcan, 2007,s.26).

Empati kurmadaki esas amaç, sıkıntı içindeki bireyin sıkıntısını azaltarak ona yardımcı olmaktır. Yapılan araştırmalar, bireysel üzüntünün egoist motivasyona, empatinin ise özgeci motivasyona neden olduğunu ortaya koymaktadır. Empati ve özgecilik arasındaki ilişki, empati ve yardım etme arasındaki bağlantıyı ortaya koymaktadır. Yapılan bir çalışmada, yüksek empati düzeyindeki bireylerin, düşük empati düzeyindeki bireylere oranla daha fazla yardım davranışı gösterdikleri bulunmuştur (Batson ve ark. 1983,1987; Smith ve ark. 1989; Thakkar ve Kanekar, 1989; Dovidio ve ark. 1990; Akt. Hasdemir, 2007,s.12).

Yapılan araştırmalara göre, yardıma ihtiyacı olan kişilere, bu kişilerle empati kuranlar, kurmayanlara oranla daha fazla yardımda bulunmaktadırlar (Dökmen,2006,s.145). Empati ile yardım ilişkisi bireyin empati düzeyi ile açıklanmaktadır. Empati düzeyi yüksek olan kişiler yardım gerektirecek bir durumla karşılaştıklarında, bu durum onları zorlayacak ve rahatını bozacak olsa bile yardım etmekten çekinmemektedirler (Öz,1998b,s.54). Bu sonuç empati kuranların onlara yardım etme ihtimallerinin arttığını göstermektedir. Bunun iki kurumsal açıklaması vardır. Birincisine göre, sıkıntı içinde bulunan kişi ile empati kuran kişi, karşısındakinin durumunu anladığı için sıkıntı duyar ve bu sıkıntıyı gidermek için yani kendisini rahatlatmak için o kişiye yardımda bulunur. İkinci açıklama şöyledir: sıkıntıda bulunan kişi ile empati kurarak onun durumundan haberdar olan kişi, diğergam bir davranışta bulunarak, sıkıntıda olan kişiyi rahatlatmak amacıyla ona yardım eder. Yukarıdaki açıklamalardan birincisine göre, yardım davranışının temelinde egoist bir güdü, ikincisine göre ise diğergam (altruistic) bir güdü bulunmaktadır (Dökmen, 2006, s.145-146).

2.1.6. Empatinin Bileşenleri

Empatinin bileşenleri konusundaki görüşler farklılıklar göstermektedir. Dökmen'e (1988) göre empatide başlıca iki öge vardır. Bunlar, bilişsel ve duyuşsal öğelerdir (Dökmen,1988,s.158). Goldstein ve Michaels (1985) empatinin bileşenlerini dört ana başlık halinde incelemişlerdir (Akt: Gültaş,2007,s.16).

2.1.6.1. Algısal (Fiziksel) Empati

Empatinin algısal bileşeni, bireyin karşısındaki kişinin duygularıyla ilgili deneyimine ilk adımdır. Empati kuracak kişi, karşısındaki kişiye dikkat etmeli, onun ifade ettiği hareketlere, sözlere, ses tonuna, içeriğe, zamanlamaya ait tüm imaları içine almalıdır. Ancak bunları algıladıktan sonra empati kuran kişinin bilişsel ve duygusal süreçleri bu imalar üzerinde çalışabilirler (Akçalı,1991,s.26; Güldağ,2007,s.16).

2.1.6.2. Bilişsel Empati

Bilişsel empatide, diğ erinin duygularını yaşamak yerine bu duyguların bilişsel olarak anlaşılması söz konusudur. Yani başkalarının psikolojilerini ya da spesifik olarak duygularını anlamaktan oluşur (Alver, 1998,s.69). Staub (1990), bilişsel empatiyi; diğ er kişinin içsel durumları, duyguları, düşünceleri ve niyetlerinin bilişsel olarak farkında olunması biçiminde tanımlamıştır (Akt.Yılmaz,2003,s.25). Bilişsel empati bireyin karşısındaki kişiyle aynı duyguları yaşamadan onun duygularını anlayabilmesidir. Empatinin bu bileşeni dikkatli gözlemi ve düşünmeyi gerektirmektedir. Karşısındaki kişinin duygularını, düşüncelerini hem sözel hem de sözel olmayan ipuçları yoluyla anlama becerisini içermektedir (Yılmaz, 2003,s.25; Güldağ,2007,s.16).

2.1.6.3. Duygusal Empati

Duygusal empati, empatinin önemli bir yönü olarak ele alınmıştır. Kuramcılar, empatinin duygusal yönünü, diğ er kişinin duygularına duyarlı olma, diğ er kişinin duygularını paylaşma becerisi olarak tanımlamışlardır (Güldağ,2007,s.16). Empatinin duygusal yönü göz önüne alınmadığında empati, sadece diğ er insanın yaşantısını tanımlama ve etiketleme becerisi olur. Duygusal yön, empatik yaşantının çok önemli bir parçası olarak görülmüştür (Güldağ,2007,s.17).

2.1.6.4. Bildirişim Bileşeni

Empatinin bildirişim bileşeni, kısaca empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleri sürecindeki yaşantıların karşımızdakine iletilmesi olarak tarif edilebilir. Araştırmalar empatinin bildirişim bileşeninin gençlik döneminde önemli bir yol kat ettiğini

göstermektedir (Goldstein ve Michaels,1985,s.45-51). Bildirişim bileşeninin başlıca iki yolu vardır. İlki beden dilimizi kullanarak, ikincisi ise sözlü olarak karşımızdaki kişiyi anladığımızı ifade etmektir. Empatik tepki vermenin en etkili yolu ise, bu ikisini birlikte kullanmaktır. Örneğin, bir sıkıntımız olduğunda, bizimle konuşan kişi, dostça bir gülümsemeyle kolumuza dokunup, “Çok bunalmış görünüyorsun” diyerek sıkıntımızı dille de ifade ederse rahatladığımızı hissedebiliriz (Dökmen,2006).

Feshbach& Fesbach’a (1982) göre empatinin kapsadığı 3 önemli bileşen: a) algı ve ayırt etme; bilgiyi yerinde kullanabilmek, duyguyu adlandırabilmek amacıyla fark edebilmek, tanımlayabilmek b) bir başkasının bakış açısını tahmin etme ve denemek olan algılama ve rol alma c) başkasının duygularını paylaşabilmek olan duygusal duyarlılıktır (Akt: Kaukiainen, 2000,s.193).

Patterson ise, empatide dört aşamalı bir süreç bulunduğunu dolayısıyla dört bileşeni olduğunu ileri sürmüştür (Akt. Özcan, 2007,s.8-9):

1. Empati kuran kişi öncelikle başka birisiyle iletişime açık olmalıdır. Bu, empatinin duygusal ve moral bileşenini içine alır.
2. Empati kuran kişi, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onu anlamaya çalışmalıdır. Bu empatinin bilişsel bileşenini kapsar.
3. Empati kuran kişi karşısındaki kişiye onu anladığını bildirmelidir. Bu aşama, empatinin davranışsal veya iletişimsel boyutuna işaret eder.
4. Son olarak kişiye, empati kuran şahıs tarafından doğru algılandığını onaylama imkanı verilmelidir. Mesela, “Evet olmasını istediğim veya düşündüğüm şey bu...” gibi ifadeleri söylemesine fırsat tanınmalıdır. Bu aşama da empatinin ilişkisel boyutunu içine almaktadır (Reynolds, 1999,s.354; Akt. Özcan,2007,s.9).

Empatinin bildirişim bileşeni üzerinde yapılan araştırmalarda, gerek çocuklarda gerekse, yetişkinlerde üst seviyelerde empatik bildirişime pek sık rastlanmamıştır (Alver, 1998,s.70).

2.1.7. Empatinin Doğası

Empatinin kişiler arası bir etkileşim süreci olduğunda birleşen bilim adamları, bu sürecin bilinçli ve kontrollü bir süreç mi yoksa kendiliğinden gerçekleşen bir süreç mi olduğunda ayrışmaktadırlar (Filiz,2009,s.10). Bazı araştırmacılara göre empati, doğuştan getirilen bir yetenek, bazılarına göre sonradan deneyimlerle elde edilen bir özelliktir. Kimilerine göre sezgiye ve düş gücüne dayalı niceliksel olarak belirlenemeyen bir potansiyel, kimilerine göre de beynimizin işlevlerinden birisidir. Empatinin doğasına ilişkin görüşler üç farklı yaklaşımla ele alınmıştır (Akt. Davis, 2005,s.78-79).

- a. Empatinin *doğal ve kendiliğinden gerçekleşen bir süreç* olduğunu savunan araştırmacılar, aynı zamanda empatinin öğretilabilir bir durum olduğunu da reddetmektedirler. Bu görüşün sahibi kabul edilen Buber'e göre psikolojik danışmanlık sürecinde empatinin bireyin kontrolündeki bilişsel sürecin bir sonucu olarak ortaya çıkmadığını, ancak çeşitli konuşma türlerinde bulunan özel yakınlaşmanın bir parçası olarak kendiliğinden oluştuğunu ileri sürmüştür.
- b. Empatinin *zihinsel bir süreç olarak bilinçli bir biçimde gerçekleştiğini* savunan araştırmacılar empatinin öğretilebileceğini de kabul etmektedirler. Bu kuramın sahibi Rogers' empatinin sözleri ve duyguları dikkatli dinleme ve yansıtma yoluyla, bilişsel olarak gerçekleştirildiğini ve bilerek yapıldığını vurgulamıştır.
- c. Empatinin daha *karmaşık bir durum* olduğunu kabul eden araştırmacılar ise sürecin gerçekleştikten sonra fark edilebileceğini savunmaktadırlar. Bu kurama göre “aşık olmak” bu tür bir empatinin örneği olabilir. Aşık olmayı isteyebiliriz, iyi tanıdığımız birisiyle aşkı yaşamayı isteyebiliriz, fakat kendinden geçme anı bizi vurduğunda, çoğunlukla buna habersiz bir şekilde yakalanırız. Doğrudan oluşturmak yerine, kendimizi onu yaşarken buluruz.

Sonuç olarak Stein, empatinin kolaylaştırabileceğimiz ya da engelleyebileceğimiz bir davranış olmadığını ileri sürmüştür (Akt.Davis.2005,s.79).

2.1.8. Empati (Eşduyum) Döngüsü

Empati birbirini izleyen evrelerden oluşur: kişiden duygu ya da ifadenin alınması, empati yapıldığında bunun kişiye iletilmesi ve kişinin kendisi ile empati yapıldığı ya da anlaşıldığının farkına varması. Bu süreç "empati döngüsü" olarak tanımlanır ve şu evrelerden oluşur; (1) kişi bir duygusunu ifade eder, (2) terapist bu duyguyu tanır, (3) terapist bu duyguyu tanıyıp aldığını kişiye ifade eder, (4) kişi duygusunu iletmış olduğunu fark eder, (5) kişi duygusunu iletmış olduğunu fark ettiğini terapistte geri bildirir (Barrett-Lennard 1993,s.3-14; Akt. Gülseren,2001,s.136). Kişinin iç ifadeleri, terapist tarafından algılananlara yaklaşık olarak uymuşsa ve uygun bir sonuç çıkarılmışsa empati sürecinin tamamlandığı söylenebilir (Buie 1981,s.281-307; Akt. Gülseren,2001,s.136).

Greenson (1994), empati yapabilmek için terapistin hissettiklerinin, kişinin hissettiği duygu ve dürtülere yakın olması; ancak, bunu hastaya açıkça belli etmemesi gerektiğini ileri sürmüştür (Akt.Gülseren,2001,s.136). Buna göre veriler empati yaparak toplanmalı, ancak tepki kısıtlı tutulmalıdır. Kişinin benlik gücünü ve ne zaman girişimde bulunacağını belirlemek için de terapistin empati yapması gerekir. Bu döngünün tamamlanması ile empati süreci daha duyarlı olmaya başlar. Miller (1989), empatili ifadelerin akışını Barrett-Lennard'ın empati döngüsüne paralel biçimde "Terapötik Empatik İletişim Modeli" ile açıklamıştır. Burada empatik iletişim, birbirini izleyen 5 aşamadan oluşur. Evrelerden birinde kesilme olursa empati bozulabilir (Miller 1989; Akt. Gülseren,2001,s.136).

Birinci evrede, kişi içsel yaşantılarını gerek sözel gerekse sözel olmayan biçimde ifade eder. İkinci evrede terapistin işi, kişiden gelen ipuçlarını doğru bir şekilde almaktır. Kişinin dünyasına girebilmek için terapist kendi ben-merkezli (egocentric) bakışından uzak olabilmelidir. Üçüncü evrede terapistin empatik ifadeleri yer alır. Yalnızca sözler değil, yüz ifadesi, beden dili, ses tonu ve yanıtlarda neyin seçildiği kadar, seçilmediği de önemlidir. Dördüncü evrede, terapist "doğruya yakın" bir mesajı sözel ya da sözel olmayan bir biçimde kişiye iletir. Kişinin psikopatolojisi, terapistin yaptığı bu empatik mesajı algılamasını kısıtlayabilir. Beşinci evrede kişi, terapistin empatik ifadesini anladığına ilişkin geribildirimde bulunur, empatik iletişimin tamamlanabilmesi için bu

gereklidir. Empati sürecinde terapist, elde ettiği bilgilerle duygusal iletişimi konusunda kişiyi giderek daha doğru biçimde algılayabilir. Bu şekilde dōngü tamamlanır (Akt. Gülseren,2001,s.136-138).

2.1.9. Empati Becerisinin Evreleri

Steward'a göre, empatik süreç bilinçsiz ve doğuştan gelen bir taklittir. Birisinin beden ve yüz ifadesi, duruşu karşısındaki bireyde bu ifadelerle bağdaşan otomatik ve otonom bir yanıtta yol açar. Böylece birey, karşısındaki bireyin duygusunu yaşar (Akt. Tanrıdağ,1992,s.19). Squier'e göre empati, erken çocukluk döneminde aile içinde ve ailenin özelliklerine göre gelişen bir yetenektir (Akt. Sevimligöl ,2002,s.8). Üç yaşından itibaren çocuklar olaylara karşısındaki kişinin bakış açısıyla bakabilmekte ve başkalarının rollerini alabilmektedirler. Bu rol alma yeteneği ile ego gelişimi ve duygusal gelişme farklılaşmakta, başkalarının hissettiklerine karşı duyarlılık artmakta ve empati kurabilme yeteneği gelişmektedir (Dökmen, 2006,s.142-144).

Empati becerisinin olgunluk düzeyine ulaşması üç aşamada gerçekleşir (Filiz, 2009,s.11). Yetişkinlerde görülmeyen ve ilkel evre olarak kabul edilen bu ilk aşamada birey, karşısındakini kendisinden tamamen farklı görür. Karşıdaki bireyin eylemleri, düşünceleri veya duygularının açıklaması, karşıdaki insan olmasıyla ilişkilendirilmeksizin empati kuranın kişisel aklî gerekçeleriyle açıklanabilir durumlar olmalıdır. Bu aşamada empati somut algılarla gerçekleşir.

İkinci aşamada empati kuran kişi, davranışlardaki mantığı, herkes için geçerli olan durumlar olarak kabul eder. Bu aşamada, empati kuranın davranışlarıyla, karşıdakiinin davranışları örtüşürse meşru kabul edilir, empati gerçekleşir. Birinci aşamadan farklı olarak ikinci aşamadaki bireyler, empatide, kendi meşruiyet alanlarını sınır olarak kabul ederler. Bu yüzden bu aşamadaki birey eğer karşısındakine acı veren bir durumla karşılaşır ve bu acıdan acıyı çekenı sorumlu tutarsa empati gerçekleşmez.

Üçüncü aşamada ise kişinin yaşadıklarından sorumlu olma durumu dikkate alınmaksızın insan olma durumu öncelenerek empati yapılır. Empati becerisinde üçüncü aşamada

olan kişinin en belirgin özelliği karşısındakini, sorunlu davranışından mesul olduğu düşüncesini önemsemeden aynı anda empatik olarak anlama becerisini göstermesidir.

Hoffman empatik becerinin ortaya çıkışında 6 temel yaklaşımın olduğunu belirtmiştir (Akt. Köksal-Körükçü, 2004,s.152–153; Hasdemir,2007,s.19-20):

1. Empatik beceri doğuştan var olan biyolojik temelli bir tepkidir. Ancak bu öğrenilmiş bir tepki olmayıp içgüdüselidir.
2. Empatik beceri gelişimi motor-taklitçilik temelinde açıklanmaktadır. Empatik tepkinin taklit yoluyla ortaya çıkması da iki aşamada olmaktadır. Öncelikle gözlemci karşısındakinin jest ve mimiklerini basit taklit hareketleriyle çoğunlukla da farkında olmadan taklit eder ve bu taklitleri ona içsel kinetik ipuçları sağlar. Gözlemci bu ipuçlarından elde ettiği geri bildirim ile gözlediği kişinin yaşadığı duygulara uygun duygusal tepki verir.
3. Birey, karşısındakinin duygularını, daha önce kendisinin benzer olaylar karşısında yaşadığı duygulardan yola çıkarak anlamaya çalışır. Eğer karşıdaki kişinin yaşadığı duruma ilişkin ipuçları gözlemcinin daha önce yaşadığı olaylarla bağdaşıyorsa, gözlemci karşıdaki kişinin duygularını anlayabilir.
4. Belirli bir duyguyu yaşayan kişinin yüz ifadesi, jestleri, duruşu ya da durumundaki herhangi bir ipucu gözlemciye geçmişte aynı duygusal deneyimi yaşadığını hatırlatabilir; bu da içinde aynı duyguların yeniden uyanmasına yol açabilir.
5. Bu yaklaşımda duygusal yaşantıların sözel olarak ifade edilmesi vurgulanmıştır. Bireyin ses tonu, jest ve mimiklerinde değil de sözel ifadelerinden yola çıkarak bireyin duyguları anlaşılmaya çalışılır. Bu durumda empati kurmaya çalışan birey karşısındakinin sözsüz davranışlarına bakmazsınız onun duygularını anlayabilir. Böyle bir durumda empati kurulacak kişinin somut olarak aynı ortamda olması gerekmez.
6. Empatik becerinin en gelişmiş şekliyle “rol alma” becerisiyle açıklandığı yaklaşımdır. Gözlemci, kendini hayali olarak gözlediği kişinin yerine koyar ve aynı durumla

karşılaştığında nasıl hissedeceğini kestirmeye çalışır. Bu, gözlemcinin gözlediği kişinin duygularıyla paralel duygular yaşamasına yol açar (Akt. Köksal-Körükçü,2004, s.152–153).

2.1.10. Empati ile İlgili Kuramlar

Empati, bir farkına varma süreci olarak da tanımlanabilir. Ancak bu süreci açıklayan üç farklı görüş ileri sürülmektedir (Ünal, 1972,s.72):

a. Çıkarsama (inference): Bu görüşe göre empati, onun ortaya koyduğu fiziki ifade tarzlarının yorumlanmasıyla mümkündür. Böylece fiziki ifadeler, iç yaşantının bir işareti olarak yorumlanır. Kısaca bireyler görüntüleri ile iç yaşantıları arasında kurduğu bağı, başkalarına da atfetmekte ve genellemektedir. Bu kurama göre empati “bir kimsenin kendi motiflerini, duygularını ve davranışlarını başkalarına atfetmesi biçiminde açıklanmaktadır. Empati bir çeşit başkalarına yüklenen yansıtmadır.

b. Rol Oynama: Bu görüşe göre empati çevredeki insanları taklit ederek ve kendini onların yerine koyarak, başkalarının görüş açılarını kavramak, onların davranışları ile ilgili beklentiler geliştirmek olarak açıklanmaktadır. Rol oynama kuramı da, fiziki davranışların gözlenerek buna anlam yüklendiğini belirtir. Role bürünme sayesinde kişi benmerkezci olmaktan kurtulur ve kişilerarası anlaşmazlıklar daha kolay çözülür.

Davis’in (1994) açıkladığı gibi: “*Role bürünme yeteneği olmayan bir kişinin diğer kişilerle olan ilişkisi, sosyal katılımcıların amaç ve hedeflerinin diğer kişilerle uyumsuzluğunda ortaya çıkan durum gibi, kaçınılmaz bir şekilde kişi merkezli olacak ve kişiler arası anlaşmazlık olarak nitelendirilecektir.*” (Davis, 1994,s.177).

c. Heyecan Yayılması: Bu görüşe göre empati kuran kişi hem sıkıntı duyan kişiyi rahatlatmak, hem de sıkıntılı kişiyi gözlerken duyduğu kendi sıkıntısını gidermek için yardım davranışında bulunabilmektedir (Dökmen, 2006,s.145).

2.1.11. Empati Kurabilmenin Yolları

Bireyin empati kurabilmesi için Ana-Baba, Yetişkin ve Çocuk Benlik durumlarını (kişisel rollerini), yetişkinin denetiminde dengeli bir şekilde kullanabilmesi gerekir. Başka bir deyişle empatik bir davranışta bir insanın üç benlik durumunun belirli oranlarda payı vardır. Ana-Baba, Yetişkin ve Çocuk Benlik durumlarına yeterli düzeyde sahip olmayanlar ya da üçüne de sahip oldukları halde bunları yetişkinin denetiminde dengeli şekilde kullanamayanlar, karşısındaki kişilerle empati kurmayı beceremezler. Ana-Baba, Yetişkin ve Çocuk Benlik durumlarının empati kurmaya katkıları şöyle ifade edilmiştir (Dökmen, 2006,s.156-160).

Yetişkin Benlik Durumu ve Empati: Empati kurabilmek için ben-merkezcilikten uzaklaşıp karşısındaki kişinin rolünü almak gerekmektedir. Karşıdaki kişiyi anlayabilmek için özellikle rol alabilme özelliğine sahip olunması gerekir. Bu yetişkin rolüdür. Bu rol sayesinde fiziksel gerçeği bularak akılcı davranmamız ve böylece ben-merkezcilikten uzaklaşmamız mümkün olur. Algısal ve bilişsel rol almanın gerçekleşebilmesi için bireyin yetişkin benlik durumuna sahip olması ön şarttır.

Çocuk Benlik Durumu ve Empati: Empati kurabilmek için yetişkin benlik durumu gereklidir ama yeterli değildir. Çocuk benlik durumuna da sahip olmak gerekir. Çocuk benlik durumu merak, yaratıcılık gibi bazı doğal çocuk eğilimlerini kapsar. Empati kurabilmek için zaten merak ve yaratıcılığa ihtiyaç vardır. İnsan karşısındaki kişinin iç dünyasına ilgi duyuyorsa, merak ediyorsa ancak bu takdirde o insanın rolüne girerek empati kurmaya çalışacaktır. Çocuk benlik durumunun diğer özelliği de yaratıcılıktır. Empati bir yaratıcılık sürecidir.

Ana-Baba Benlik Durumu ve Empati: Bir insanın çevresindekilere empatik ilgi duyabilmesi ve onlara empatik tepki verebilmesi için ana-baba benlik durumuna sahip olması gereklidir. Özellikle koruyucu ana-baba benliğine sahip kişilerin empatik tepki vermeleri ve empatik uyarıların etkisiyle sıkıntıda olanlara yardım etme ihtimalleri artacaktır.

Ben-merkezcilik ve empati birbirleriyle asla bir araya gelemeyiz. Bireylerin ben-

merkezcilikleri bir başkasının rolüne girmeyi ve olaylara onun bakış açısıyla bakmayı, onun duygularıyla hissedebilmeyi, düşünebilmeyi; yani empatik anlayışta bulunabilmeyi engeller (Dökmen, 2006,s.141).

2.1.12. Kimler Daha Kolay Empati Kurabilir, Empatların* Özellikleri Nelerdir

İnsanlar kendilerine has birçok özellik taşımaktadırlar. Diğer kişisel nitelikler gibi empati de (eşduyum da) bireyden bireye değişiklik gösterir. Bu nedenle, gelişimsel, deneyimsel, sosyal, eğitimsel ve başka içsel ya da dışsal kaynaklı etkenlere bağlı olarak, bir grup, başka bir gruptan daha az veya daha çok empati (eşduyum) sahibi olabilir (Hojat ve ark. 2002,s.522-27).

Empatik kişiler diğer kimselerden bazı karakteristik özellikleri açısından farklılaşırlar. Duygusal empatisi yüksek kişiler başkalarının ifadelerine daha fazla fizyolojik (kalp vuruş sayısının artması gibi) tepkide bulunurlar, yüz ifadeleri gözlemlenen olaylara göre daha çok değişiklik gösterir, empatik kişiler daha yardımseverdirler. Daha toleranslı ebeveyn olabilirler, çocukları ile daha çok vakit geçirir, daha çok sevgi gösterirler (Mehrabian ve ark. 1988,s.221-240).

Rogers (1983) empatik olabilmenin bir tür sosyal duyarlılığa sahip olmayı gerektirdiğini, sosyal duyarlılığın ise bir kişilik özelliği olduğunu ve herkeste bulunmadığını belirtmiştir. Empatik olan bir kimse çevresindeki insanlarla olan ilişkilerinde karşısındakinin tepkilerine duyarlı olacaktır ve ilişki içerisindeki olumlu ve olumsuz durumları algılayabilecektir (Akt. Öz,1998a,s.33).

Genellikle hareketleri, sözel davranışları, arzuları ve duyarlılıkları bizimkilere benzer (Akt;Altun,2006,s.23)¹⁷, yani kişilik olarak bizimle örtüşenlerle, akrabalarla arkadaşlarla ve bizimle aynı tecrübelerle sahip kişilerle (Katz,1963,s.5; Akt.Altun, 2006,

* Rosetree'nin empatik beceriye sahip insanlar için kullandığı genel isimdir. Bkz. Rosetree,R.(2007). Empati ile Güçlenin: Ruhsal Yolculuğun 25 yolu. Ş. Gülmen(çev.), Prestij Yayınları.

¹⁷ Bkz. Ayrıntı için;Yavuz Erten- Nafi Mitarni-Melis Tanık'ın yayına hazırladığı *Psikoanalizin "öteki" yüzü: Heinz Kohut* isimli eser. <http://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=LVu-vo4f5AC&oi=fnd&pg=PA3&dq=makale+arama+empati&ots=aHA--6mRCV&sig=83EHtBG8uo00JvM8O-8CmsswBJI#PPA3,M1> (08 Şubat 2009)

s.23) daha kolay empati kurarız.¹⁸ Kısacası kendi kültürel yaşantımızdan olan insanlar, kendileriyle empati kurma noktasında, bize diğer insanlardan daha yakındırlar. Fakat bu, başka kültür, din, ırk ve coğrafyadan insanlarla empati kurulamaz anlamına gelmez. Aksine, insanlığın birleştiği ve uzlaştığı evrensel değerlere sahip herkesle empati kurmak mümkündür. Bu evrensel değerlere sahip, duyarlı kişilere “empat” demekte mümkündür. Empatlar; aşırı derecede hassas, duyarlı, empatik beceriye sahip insanlardır. Empati içten gelen bir birlik deneyimidir. Empatik becerimizi etkinleştirebilirsek kişiliğimizi içinde hapsoldüğü kutudan çıkararak başka bir insanın gerçekliğine doğru aktarabiliriz (Rosetree,2007,s.18). Birçok araştırmacının dediği gibi empati insanlarda doğuştan beridir var olan bir yetenektir.¹⁹ Elaine Aron kitabı Highly Sensitive Persons (Aşırı Duyarlı İnsanlar) her 10 kişiden 2’sini Aşırı Derecede Hassas (ADH) insan olarak sınıflandırılabilceğini söylemiştir. Empatlar ADH kategorisinde yer alan özel bir gruptur (Akt. Rosetree, 2007,s.25)

Empati topluma en güzel, en iyi ve mükemmel hizmet edebilmenin önemli bir yoludur. Eğer empatik beceriye sahip olabilirsek bunu başarıyla gerçekleştirebiliriz. Öğretmenlik zor, meşakkatli, sabır isteyen bir meslektir. Ancak yapılan araştırmalarda öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin diğer toplumsal gruplara göre fazla olduğu görülmektedir. Bundan dolayı öğretmenlik ADH sınıfına yakın insanların yapabileceği özel bir meslektir.

¹⁸ Doğal afetler, terör, savaş ve salgın hastalıklar gibi, dünyanın her yerinde yaşanan sorunlar, farklı coğrafyalardaki insanların, karşılıklı olarak duyarlılığı ve işbirliğini tetikleyen önemli ortak tecrübelerdir. Yakın geçmişte yaşadığımız 17 Ağustos depremi, Güney Asya’da meydana gelen tsunami felaketi gibi dünya gündemini bir süre meşgul eden ve bunun sonucu olarak, yerel çapta ve dünya çapında, bu felaketlerin açtığı yaraların tedavisi için başlatılan yardım kampanyaları ve bunlara benzer çabalar “ortak empatik davranışlara” örnektir.

¹⁹ Yaşamın birinci ve ikinci yılları boyunca bebekler, empatik beceri açısından ileri bir kapasiteye sahiptirler. Empatinin ilk belirtileri bebeklik dönemine kadar uzanmaktadır.(0-1 yaş). Bazı araştırmalarda sinir sisteminde öncelikli olarak belli başlı bazı duygusal ifadelerle cevap veren nöronlar olduğu bulunmuştur. Goleman bunların empatinin sinir sistemlerindeki temelleri olabileceği düşünmektedir. Yaşamın ilk haftasında bebeklerin, bir diğerinin ağlamasına karşı üzüntüyle ve ağlayarak karşılık vermesinin, diğer bebekler karşısında sergilenen duygusal uyumun, empatinin ilk habercisi olduğu ifade edilmektedir. En basit ve en açık “otomatik empati” örnekleri duygusal olanlardır ve aynı zamanda “otomatik duygusal empati” kişinin en erken gelişim döneminde ortaya çıkar. “Bebekler başkalarının yüz ifadelerini taklit ederler ve diğer bebekler ağladığında onlar da ağlar”. Çünkü bu dönemde bebekler kendileriyle başkalarını çok açık bir şekilde ayırt edemezler. Bu durum, bebeklerde henüz ben-merkezli egocentric) bir düşünmenin gelişmemesinden kaynaklanır. Ben-merkezli düşünmenin ortaya çıkışı “İşlem öncesi dönem”e (2-7 yaş) rastlar. Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi ve literatür için bkz. Çetin, C. N.(2008). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Ana Baba Tutumları ve Özsaygı İle İlişkisi, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Bkz. Keskin, S. C.(2007). Sosyal Bilgiler Dersinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanılması, *Doktora Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi,s.25-27.

2.1.13. Empatik Yetenekler

En yaygın 6 empatik yeteneği şöyle sıralayabiliriz.²⁰

1. Fiziksel Sezgi; Başka insanın bedeninde olup biten fiziksel fonksiyonlarını kendi vücudumuzla bağlantılı olarak uzaktan deneyimleyebilmemizdir. Bu yetenek tüm insanlara gereklidir.
2. Fiziksel Birlik; Fiziksel seviyedeki bir empati yeteneğidir. Başka bir insanın bedeninde olup bitenleri kişisel seviyede deneyimleme yeteneğidir.
3. Duygusal Sezgi; Kendi duygularımızdan bağımsız olarak başka insanlara ait olan duyguların farkında olmaktır. Hiç bilmemeyi tercih edebileceğimiz bilgilere sır ortağı olmaktır.
4. Duygusal Birlik; Duygusal seviyede bir empati yeteneğidir. Başka bir insanın duygularında olup bitenleri kendi duygularımızla deneyimleme yeteneğidir. Başka bir insanın duygularının sanki bizimmiş gibi iç dünyamıza alınmasıdır.
5. Entelektüel Şekil Değiştirme; Farkına varılması en zor empatik yetenektir. Başka bir insanın düşünce sürecinin sezgiyle paylaşabilmesidir. Entelektüel seviyede bir empati yeteneğidir.
6. Ruhsal Birlik; Farklı birisinin derinlerde nasıl birisi olduğunun keşfidir. Kullanmak isteyen herkeste mevcuttur. Çoğunlukla birisinin gözlerinin içine bakıldığında aktifleşir. Empati için tek evrensel yetenektir.

2.1.14. Empatinin İnsan Hayatına Katkıda Bulunduğu Noktalar ve Yararları

Empati kurmak, empati kuran kişiyi geliştirir, olgunlaştırır, daha fazla yardımsever yapar ve insanlarla yakın ilişkiler kurmasına yardımcı olur. Bu nedenle dinlemesiyle

²⁰ Bu sınıflama ve sıralama Rose Rosetree tarafından yapılmıştır. Bkz. Rosetree, Rose(2007). *Empati İle Güçlenin: Ruhsal Yolculuğun 25 Yolu*, (Çev.), Gülmen, Ş. 1. Baskı, Prestij yayımları, s.51-70.

insanları anlayan ve değer veren insan, öyle bir güven ve anlayış ortamı oluşturur ki, bu ortam içinde herkes onu özler, onunla beraber olmak ve onu izlemek ister (Cüceloğlu, 2002,s.138).

Empati'nin insana ve hayatına katkıda bulunduğu kazanımlar kısaca şu şekilde ifade edilebilir;

- Empati, her şeyden önce kişideki egoizmi azaltır, insanları birbirine yaklaştırır ve iletişimi kolaylaştırır (Dökmen,2006,s.146).
- Fedakârlık güdüsünü (altruistic motivation) ortaya çıkarır, kişiyi sosyalleştirir ve ilişkinin devamını kolaylaştırır (Omdal,1995,s.4-5).²¹
- Bir başkasının içinde bulunduğu durumu anlamamıza yardım eder. Böylece, o kişiyle daha derin bir seviyede iletişim kurar ve o kişiyi daha net bir şekilde kavrarız(Altun,2006,s.25)
- Empati kuran kişinin, sadece sözlerimizi anlamakla kalmadığını, mesajın arkasında duran “bizim” de farkımıza vardığını hissederiz. Böylelikle biliriz ki, biz farkına varılan ve kabul edilen özel bir kişiyiz (Katz,1963,s.7; Akt. Altun,2006,s.25).
- Hoşgörüyü artırır. Farklılıkları, iletişimi engelleyen yüksek ve kalın duvarlar olmaktan çıkarır, insanlığa ait birer zenginliğe dönüştürür (Altun,2006,s.25).
- Kişiyi çeşitli beceriler kazandırır. Bu becerilerden bazıları şunlardır; sosyal uzlaşma yeteneği, ileri düzeyde farkındalık, iletişim becerisi, duygusal beceri...vb
- İleri düzeyde acıma duygusunu ortaya çıkarır.
- Önemseme düzeyini arttırır.
- Antisosyal davranışların kontrol altına alınmasına yardımcı olur (sinirlilik, kızgınlık ...vb) (Filiz,2009,s.12).

²¹ Empati- fedakârlık(altruism) ilişkisi ile ilgili ortaya atılan hipotezler için bkz. John F. Dovidio- Louis A. Penner, “*Helping and Altruism*”, *Emotion and Motivation*, Marilynn B. Brewer- Miles Hewstone (Ed.), Oxford, 2004, s.255-258

- Çevresindeki kişilerde iyi ve pozitif olanı görmesini sağlar(Keskin, 2007,s.23).
- Diğer insanları anlama, yargılamama, yardımlaşma, paylaşma, sorumluluk gibi toplumsal becerilerin kazandırılmasını sağlar.
- Empati kuran kişiler, empati kurmayanlara göre, daha iyi arkadaşlık ilişkileri geliştirirler, diğer insanlarla daha iyi anlaşır, daha az çatışma yaşarlar (Keskin, 2007,s.23) ve daha az sorun yaşarlar (Temur,2008²²).
- Empati toplumda modernleşmenin önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilir (Keskin, 2007,s.23).
- Arkadaş ilişkilerinin düzenlenmesinde önemlidir (Güldağ,2007,s.25).
- Empatik anlayış, insanları birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine (Dökmen,2006,s.146) ve çatışmaların çözüme kavuşmasına yardımcı olur (Pala, 2008,s.14).
- Karşımızdaki kişiyle iyi ilişkiler geliştirebilmek için en sağlam temelleri atar (Çetin,2008,s.15).
- Psikolojik olarak son derece iyileştirici bir etkisi vardır (Çetin,2008,s.15).
- Empatik olmak profesyonel yardım için önemli bir bireysel tutumdur (Çam,1996; Dolu,1997).
- Empati kişinin farklı olan ya da başka kültürden gelen insanlarla iyi geçinilmesini sağlar.

2.2. Empatik İletişim

İletişim, “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır. İletişim sözcüğü Latince communicare kökünden gelmektedir ve dilimizde iletişim, haberleşme veya bildirişim sözcükleriyle de tanımlanır” (Baltaş ve Baltaş, 1998).

²² Temur,B.(2008). *Empatiyi Öğretmek*. <http://www.bydigi.net/cocuk/322176-empatiyi-ogretmek.html>. (10 Şubat 2009) .

İletişim kısaca, “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlanabilir (Dökmen,2006,s.321). Genel anlamda, iletişimin gerçekleşmesi için gerekli olan şey iki sistemin var olmasıdır. Nitelikleri ne olursa olsun, iki sistem arasındaki bilgi alış verişine “iletişim” denilebilir. İletişimde, bilgi akışı iki yönlü olmalıdır. Sibernetikte, karşılıklı bilgi alış verişine “kominikasyon ya da iletişim” denirken bir bilgi kaynağından tek yönlü bilgi iletimine “enformasyon” adı verilir (Dökmen,2006,s.20). Bu tanıma göre iki insanın konuşması iletişim sayılabilir. Cüceloğlu(1995,s.69) iletişimi “ İki birim arasında bir biriyle ilişkili mesaj alışverişidir” şeklinde açıklamıştır. Birim kelimesi insanı, hayvanı ya da makineleri kapsayabilmektedir. İletişim sadece insana özgü bir olay değildir.²³ İletişimin genel olarak üzerinde uzlaşılan tanımı şöyledir; İletişim, katılanların bilgi/sembol üreterek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları bir süreçtir (Akt. Dökmen, 2006,s.321). Kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişimlere “ kişiler arası iletişim” adı verilir (Dökmen, 2006, s.23).

Dökmen’e göre empatiyi anlayabilmek için öncelikle, empatiyi kuran ve ona ihtiyaç duyan insanın yaşamdaki amaçlarını anlamak ve tartışmak gerekmektedir. İnsanların temel amaçları yaşamlarını sürdürmektir. Bunun için de öncelikle bilgi edinmeye ve yalnız kalmamaya ihtiyaç duyarlar. Kişiler arası ilişkilerin niteliğini, bilgi edinme ve yalnız kalmama isteği belirlemektedir (Dökmen,2006,s.155; Hasdemir, 2007,s.14).

İletişim, insan yaşamındaki önemli olaylardan birisidir. İnsanlar günlük hayattaki sorunlarını iletişim yoluyla çözebilirken yine iletişim yoluyla yeni sorunlar edinebilirler. Dolayısıyla iletişim, sorunların hem nedeni hem de çözümü için bir araç niteliği taşımaktadır.²⁴ Dökmen’e (2006) göre üç tür iletişim vardır. Bunlar. (a) Çatışmalı İletişim, (b) Çatışmasız İletişim, (c) Empatik iletişimdir. Çatışmalı iletişimde bilgi aktarımı olmaz, kişiler yalnız kalırlar. Çatışmasız iletişimde bilgi aktarımı vardır ama kişiler yinede yalnızdırlar. Empatik iletişimde ise hem yeterli bilgi aktarımı olur, hem de taraflar yalnız kalmaz (Dökmen,2006,s.155-156).

²³ <http://www.rehberogretmen.biz/iletisim-nedir-ve-iletisim-yollari-nasildir/>. (07 Şubat 2009)

²⁴ Mehmet Ferhat Özbek, *İletişim ve Empati*, <http://www.tdcif.org/sempozyum/normal/3.doc>. (31 Ocak 2009)

İletişim içerisinde kritik bir rol oynayan empati, “Bir kişinin, diğer kişinin duygularına ve hislerine iştirak edebilmesi yeteneğidir.” Zira kendini diğer insanın yerine koymak, o kişinin perspektifinden olayları analiz etmeye yardım edebilir. Mesajı gönderen ve alan arasındaki karşılıklı anlayış, geniş bir ölçüde, taraflar arasında etkili bir iletişimin gerçekleşmesini sağlar (Özcan, 2007,s.14). Empatinin psikoloji alanında, günlük yaşamda ve kişiler arası ilişkilerde önemli bir iletişim becerisi olduğunu ileri süren ve etkili bir biçimde kullanan kişi Rogers’dır (Çetin,2008,s.12). Empati kurmak için öncelikle karşımızdaki kişinin bizim gibi bir varlığı, bizden farklı değer yargıları ve inançları olduğunu bilmek ve bunu kabul etmek gerekir. Bu kabulden hareketle, etkileşimde bulunduğumuz kişinin haklı/haksız, iyi/kötü biçiminde yargılanmaması, sadece onun durumunun anlaşılabilmesi için çaba gösterilmesi gerekir (Akkurt, 2001,s.5).

Schmuck ve Schumack (1983), etkili bir iletişim kurmanın temelini, empati olduğunu belirtmişlerdir. Empatik kişi kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakar, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlar, hisseder ve bu durumu ona iletir, bu empati sürecidir. Bu tanımda empatinin dikkati çeken üç özelliği vardır (Akt.Alper,2007,s.61);

- 1- Empati yapan kişi kendini karşısındaki kişinin yerine koyar,
- 2- Empati kuran kişi karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlar,
- 3- Empati kuran kişi zihninde oluşan empatik anlayışı, karşısındaki kişiye iletir.

Empatinin artması saldırganlığı azaltır. Bu düşünceden hareketle Schumack ve Shumack (1988), kaynak ve alıcı durumundaki kişilerin sağlıklı diyaloglar kurabilmeleri için şu becerileri öğrenmelerinin ve kullanmalarının yararlı olacağını söylemişlerdir (Akt.Alper, 2007,s.61-62);

- Bireyin, düşüncelerini kendi sözleriyle ifade etmesi, başkalarının söylediklerini kişinin kendi ifadeleriyle anlatmasıdır.
- Diğerinin davranışını betimlemesi, alıcının kaynağın davranışlarını yarım kalmadan, arkasındakileri ön plana çıkarmadan tanımlamasıdır. Örneğin, öğrenciye “ dersin

başından beri konuşulanları dinlemeyip elindeki dergiyi okuyorsun” demek yerine “zaten hiç dersi dinlemezsin” demek bizim onunla ilgili yargımızı da içermektedir.

- İzlenimleri kontrol etmesi, alıcının karşısındaki duyusal durumunda neler algıladığını tanımlamasıdır. Örneğin, öğretmen öğrenciye “bu gün üzgün görünüyorsun, canın bir şeye mi sıkıldı?” biçiminde sorulacak bir soru onu suçlamaktan çok onu anlamaya çalışıyor olduğunu göstermektedir.
- Net açıklamalar yapılması, bir başkasına mesaj göndermedeki en önemli beceridir. Bir açıklamanın alıcı tarafından kendi ifadeleriyle özetlenebilmesi onun netliğini yansıtır.
- Kaynağın belli bir durumda nasıl davrandığını açıklamak için kendi davranışını betimlemesi. Bunu öncelikle kendisiyle ilgili bilgi vermek amacıyla, sonra ise başkalarıyla empati kurmak amacı ile yapmaktadır.
- Duyguları betimlemesi. Belki de en az kullanılan iletişim becerisi duyusal mesajların kullanılmasıyla ilgili olan bu beceridir (Akt: Büyükalan, 2004,s.198-199).

Empatik iletişimin ilk adımı empatik dinlemedir. Empatik dinlemede kişiyi anlamaya çalışma birinci plandadır. Bu şekilde karsıdaki kişinin söylediği sözlerin hangi deneyimleri ve öğrenimleri dile getirdiğini, kişinin kendisini nasıl hissettiğini, dünyayı ve kendisini nasıl gördüğünü anlamak mümkün olabilir(Cüceloğlu,1993,s.343). Karşımızdaki duyu ve düşüncelerini iyi anlayabilmek için beden diline de dikkat etmek gerekir. Çünkü düşünceler sözlü iletişimle ifade edilirken duygular genellikle sözsüz iletişimle ifade edilir. Bazen insanlar kendi duygularını kendileri bile tanımlayamayabilirler(Cüceloğlu, 1997,s.33). Böyle bir durumda yüz ifadelerine, beden hareketlerine bakarak o anda nasıl bir duygu içinde olduklarını anlamak mümkün olur. Yüz ifadeleri, bedenin duruşu, sesin titreyişi ya da iniş çıkışı, karşısındaki iç dünyası hakkında ipuçları verir. Bu ipuçlarını görmek ve onları gerçekçi olarak değerlendirmek için kişinin öncelikle kendini her yönden tanıması ve eğitmesi gerekir (Cüceloğlu, 1995,s.67). Yapılan araştırmalar yüz ifadeleri konusunda eğitim alan bireylerin, günlük yaşamlarında insanların duygusal yüz ifadelerine daha duyarlı hale geldikleri için başkalarını daha iyi dinlediklerini, onlarla daha iyi empati kurduklarını ve sosyal etkileşime daha açık hale geldiklerini ortaya koymuştur (Dökmen, 1987a,s.78).

Empatinin kökeni özbilinçtir. Birey kendi duygularına ne kadar açık ise karşısındakinin duygularını okumayı da o derece becerebilmektedir. Bireyin “kendisinin ne hissettiği” hakkında hiçbir fikri olmaması, onun “çevresindeki kişilerin ne hissettiğini” anlamamasına yol açmaktadır. İnsanlar nadiren duygularını kelimelere dökmektedirler; çoğu kez başkasının ne hissettiğini sezebilmenin anahtarı, ses tonu, mimikler, jestler, yüz ifadesi ve benzer sözsüz ifadeleri okuyabilmektir (Goleman, 1998,s.127-128). *“Başkalarının ne hissettiğini kaydedememek duygusal zeka bakımından büyük bir eksiklik, insan olmak anlamında trajik bir başarısızlıktır. Çünkü ilginin, şefkatin kökü olan duygusal ahenk, empati yetisinden kaynaklanır”* (Goleman, 1998,s.126).

Davis, empatik iletişim sürecinin dört basamaktan oluştuğunu belirtmiştir (Davis,1990,s.707-712)²⁵ Bunlar: Anlamak için bilişsel bir çaba ve bir çeşit dinleme ya da yer değiştirme, Duygusal bir derinleşme, bir tür “ köprü kurma” veya diğer bir kişiyle karışıp bir olmak gibi; ki bu daha çok özdeşim kurmaya benzemektedir, biri ile güçlü bir duygu birlikteliği ve karşındaki kişi ile aynı şeyi hissettikten sonra, empati yapan kişinin, tekrar kendi kişiliğine dönmesidir.

Empatik duyarlılık, günlük yaşamda empati kurma eğiliminde bulunmadır ve empatik iletişim kurabilmek için gerekli bir temel beceridir. Empatik beceri, bilişsel ve duyuşsal alanları içermekle birlikte empatik eğilimlerin daha çok duygusal öğeleri içerdiği görülmektedir (Akkoyun,1982,s.65;1987,s.91). Bireyin empatik iletişimde bulunabilmesi için ana-baba, yetişkin ve çocuk benlik durumlarını (kişisel rollerini), yetişkinin denetiminde dengeli bir şekilde kullanabilmesi gerekir. Başka bir deyişle empatik bir davranışta bir insanın üç benlik durumunun belirli oranlarda payı vardır.

Öğrenmenin gerçekleşmesi, bireyin genel bir uyarılmışlık düzeyini de gerektirir. Ancak uyarılmışlık düzeyinin fazlalığı kaygının yükselmesine yol açacağından öğrenmeyi olumsuz etkiler (Öz,1998a,s.34). Kaygı arttıkça başarı düşer. Bu yüzden bir öğrencinin çalışma sebepleri arttıkça, akademik başarısı düşer. Kaygı ile başarı arasında ters orantı vardır (Dökmen,2006,s.5). Buradan yola çıkarak kaygı seviyeleri yüksek olan insanların

²⁵ Yazarın“ What is empathy and can empathy be taught”. isimli makalesine internetten ulaşmak için bkz. [http://www.thefreelibrary.com/What+is+empathy%2c+and+can+empathy+be+taught%3f-a09137170.\(07Şubat 2009\)](http://www.thefreelibrary.com/What+is+empathy%2c+and+can+empathy+be+taught%3f-a09137170.(07Şubat 2009))

iletişimlerinin ve dolayısıyla empatik iletişim-becerilerinin normal insanlara göre düşük olması gerekmektedir. Kaygıya bağlı başarsızlık durumunda kişiye olan sosyal evre ve aile baskısının artması beklenir. Bu baskı neticesinde bireyin bireysel sınırı çok katı olursa birey yalnızlaşır, bireysel sınırı çok geçirgen olursa birey özerk olma şansını yitirir. Psikolojik açıdan yalnız ve huzursuz olan bireyin iletişim ve empatik iletişim düzeyi düşük olacaktır. Bu durumda empatik beceri kurma düzeyinin de düşük olması beklenir. Akçalı'nın (1991) Boğaziçi ve Marmara niversitesi ğrencileri üzerinde yaptığı kaygı düzeyinin empatik beceri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmasında, sürekli kaygının empatik beceri üzerinde etkili olmadığı, oysa durumluk kaygının empatik beceriyi olumsuz etkilediği saptanmıştır (Akçalı,1991,s.70,72).

zbeki (1989), kaygı durumunda ortaya çıkan rahatsızlıkları üç başlık altında toplamış ve üçüncü başlık olarak da psikolojik rahatsızlıkları vermiştir. Bunlardan bazıları şunlardır; güvensizlik duygusu, terk edilmişlik duygusu, sinirlilik, karamsarlık, huzursuzluk, depresyon, endişe, korku, saldırıya hazır olma....vb. görüldüğü gibi bu rahatsızlıklar iletişim ve empatik iletişimi olumsuz etkileyeceği gibi bireyin sağlıklı olma durumunu da etkileyecektir (Akt. Lk,2008,s.3).

Modern toplumlarda bireyler fiziksel olarak yalnızlık çekiyor gibi gzkebilirler. Geleneksel toplumlarda fiziksel olarak yalnızlık çekilmez. Fakat geleneksel toplumlarda birey psikolojik açıdan yalnızdır. Bu durumda iletişim kopukluğu meydana getirir ki empatik iletişim eksiktir (Dökmen,2006,s.16). Düzenli işleyen bir toplum yapısının ve sağlıklı bireylerin yetişmesi için empatik iletişimin toplumda ve o toplumu meydana getiren bireylerde mutlaka bulunması gerekmektedir.

Empatik iletişim becerileri bireyin kişilerarası ilişkilerinin daha sağlıklı olması ve olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle hizmet sektöründe, danışmanlık, satış, eğitim, tıp gibi birebir insan ilişkilerinin ağırlıklı olduğu kariyer alanlarında empatik iletişim, işe girme ve kariyer gelişim kararlarında bireyin sahip olması gereken bir yetkinlik olarak kabul edilmektedir (Yaylacı,2006,s.210-202).

Yavuz (2005), empati becerisinin, gençlerin sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarında ve sosyal bilinci geliştirmelerinde ve toplumsal huzur ortamının oluşumunda çok önemli bir beceri olduğu, okullarda öğrenciler arasında yaşanan problemlerin veya disiplin problemlerinin pek çoğunun, gençlerde empati becerisinin gelişimi ile büyük ölçüde azalabileceği, empati yeteneğinin, insanlara kimsenin düşüncelerinin aynı olmadığını, insanların her birinin farklı olduğu gibi duyguları ve düşüncelerinin de farklı olduğunu öğrettiğini, belirtmiştir (Yavuz,2005,s.87). Bu görüşü destekleyen Stephan (1999), görüşünü şu şekilde ifade etmiştir. ”*Empatinin var oluşu sosyal davranışlarla, yokluğu ise anti-sosyal davranışlarla ilişkilidir*” (Akt: Alper,2007,s.69).

Karşımızdakinin bakış açısını ve duygusal durumunu anlamak iş süreçleri açısından önemlidir. Empatik yaklaşımın iş ortamındaki etkileşimin kalitesini yükselttiği düşünülmektedir (Cevahir ve ark. 2008, s.6). Empatinin duygusal zekânın merkezi bileşenlerinin biri olması yanında eleştirel düşünmeyi ve zihinde canlandırmayı keskinleştiren bir beceri olduğu savunulmaktadır (Cotton, 2000; akt. Cevahir ve ark. 2008,s.6; Akkurt,2001,s.5). Empatinin kişilerarası etkileşime olumlu katkısı nedeniyle, bir çok meslek grubuna empati eğitimi verilmektedir. Empati kurmak için öncelikle karşımızdaki kişinin bizim gibi bir varlık olduğunu, ancak bizden farklı değer yargıları ve inançları olduğunu bilmek ve bunu kabul etmek gerekir. Bu kabulden hareketle, etkileşimde bulunduğumuz kişinin haklı/haksız, iyi/kötü biçiminde yargılanmaması, sadece onun durumunun anlaşılabilmesi için çaba gösterilmesi gerekir (Cevahir ve ark. 2008,s.6). Kısacası ilişkinin yönü ne olursa olsun, empati ile çeşitli değişkenler arasında ilişki bulunuyor olması, empatinin günlük yaşamdaki önemini vurgulamaktadır. İlişkinin yönü ne olursa olsun empati ve iletişim arasında ilişki bulunmaktadır (Dökmen, 2006,s151).

Empatik iletişim sadece kişiler arası ilişkilerde söz konusu değildir. İnsan kendi çevresiyle de özellikle doğal çevreyle de empati kurabilir. İnsanın çevresini oluşturan üç temel öge vardır. Bunlar; doğa, insan ve insan elinden çıkan ürünlerdir. Bu öğelerden bir tanesiyle yeterince empati kurabilen bir kişinin, diğer öğelerle de empati kurması beklenir. Zira doğayı, insanı ve insan ürünlerini bir bütün olarak tanımaya ve anlamaya/empati kurmaya çalışan bir insan, varlığı tümüyle sevme yolunda demektir.

Çünkü sevmeye giden yol anlamaktan geçer; anlamadığımız ve tanımadığımız bir şeyi sevmeyiz. Dağlarıyla, ağaçlarıyla, kuşlarıyla, toprağından çıkan fosilleriyle ve çömllekleriyle, ayakta zor duran eski evleriyle ve yüzlerinin rengi ne olursa olsun bütün insanlarıyla birlikte bu dünyayı tanımaya, anlamaya başladığımız zaman, sevmemiz de mümkün olacaktır (Dökmen, 2006,s.170-171)

2.3. Empatik Beceri

Empatik beceri; bireyin diğer insanların algılarını ve tutumlarını doğru olarak anlaması ve geribildirim verebilmesidir (Pek ve ark. 2001,s.37-41). Empatik Beceri, danışmanın kendini danışanın yerine koyarak, danışanın fenomolojik dünyasına girerek onun duygu ve düşüncelerini doğru ve açık bir şekilde anlaması onun hissettiklerini hissetmesi, bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 1988,s.157).

Empatik beceri eğitimi konusu 1960'lı yıllardan beri tartışılan ve incelenen bir konu olup, empatik eğilimin bir kişilik özelliğı olduğu, empatik becerinin ise eğitimle kazandırılabilceğı ileri sürölmektedir (Yıldırım, 1992,s.206).

Empatik becerinin sadece terapötik iletişim sürecinde değil bireyin diğer kişiler arası ilişkilerinde de bulunması gereken temel koşul olduğu belirtilmektedir (Akkoyun, 1983; Acar, 1989, Tanrıdağ, 1992). Bireylerin daha olumlu ve sağlıklı kişiler arası ilişkilerde kullanmaları gereken bu beceri, iletişimde bulunulan diğer bireylerden alınan geri bildirimle göre düzenlenmektedir (Ersanlı, 1993,s.70-72). Empatik beceri özellikle öğretmenlerde var olması ya da kazanması istenilen bir olgudur. Bu bağlamda, farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik becerilerinin karşılaştırılması gereğı ortaya çıkmış ve konunun incelenmesi düşünölmüştür.

2.3.1. Empatik Becerinin Öğretilmesi

Özellikle empatinin gelişimine ilişkin görüşler ve terapi/ psikolojik danışma süreçlerinde terapötik iletişim, günlük yaşamda sağlıklı kişiler arası ilişkilerde etkili iletişim için temel bir koşulun olması gerçeğinin anlaşılması üzerine, empatik becerinin

öğretilbilir bir beceri olabileceği görüşleri ileri sürülmüştür. Yılmaz(2003) ve Güldağın(2007) aktardığına göre günümüzde bu görüşleri ileri süren ve kanıtlamaya çalışan bazı araştırmalar şöyledir: Rogers, 1957; Truax ve Carkhuff, 1967; Payne ve ark, 1972; Lehman, 1973; Skovholt, 1974; Perry, 1975; Pruden, 1976; Feschbach, 1979; Ahammer ve Murray, 1979; Eisenberg, 1982; Ridley, Vaughn ve Wittman, Cottle; Pecukonis, 1990; Chalmers ve Townsend, 1990, Öz, 1992,s.6; Kalliopuska, 1992; Sargın, 1993, Otfinowski, 2000. (Akt.Yılmaz,2003,s.21-22; Güldağ,2007,s.12 ve 44). Kısacası, empatik beceri çağımızda öğrenilebilir bir beceri olarak kabul görmektedir (Yılmaz,2003,s.22).

Empati öğretiminde çeşitli araçlar kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları şöyledir; çalışma grupları, film, modelden öğrenme tekniği, etkili ebeveyn olma eğitimi, psikodrama ...gibi. Dökmen'e (1988) göre kişiler empati konusunda kuramsal bilgi verme (didaktik yaklaşım), başkalarıyla etkileşimi gözleme ya da film izleme (yaşantısal), karşısındakinin rolüne girerek (rol oynama), uzman kişinin hastalarıyla gerçekleştirdiği iletişimleri doğrudan ya da filmde gözleyerek (modelden öğrenme) empati kurmayı öğrenirler (Dökmen, 1988, s.167).

“Hümanist psikolog ve danışan merkezli terapinin kurucusu Carl Rogers ilk çalışmalarında empatiyi öğretilbilir bir beceri olarak anlatmış, sonraki eserlerinde beceriden ziyade bir varoluş tarzı olduğunu benimsemiştir (Akt: Davis,2005,s.78). Rogers(1967) 'in danışan-danışman ilişkisinin kişiler arası yönünü araştırdığı araştırmasında empatik ilişkinin iyileştirici gücü keşfedilmiştir. Rogers'ın araştırması, terapistin uygun bir atmosfer, pozitif saygı ve empati sağladığı terapötik ortamda danışanın kendini gerçekleştirebileceği konusunda yol göstermiştir. Rogers'ın araştırması, empati geliştirilmesine uygun olmayan bir çevrede büyütülen bir çocuğun, bir yetişkin olarak empatiyi geliştirebileceğini belirtmektedir (Akt.Güldağ,2007,s.22).

Altun(2006)'a göre, empatinin öğretilbilirliği veya öğretilmezliği empati sürecinin niteliği ile ilişkilidir. Şayet empati bir “yetenek” ise doğrudan öğretilmez ama varsa ortaya çıkartılabilir ve geliştirilebilir. Eğer empati, yazı yazmak ve yüzmek gibi bir davranış ise öğretilbilir (Altun,2006,s.24-25).

İnsan ilişkileri beceri eğitimi kursları, bireylerin problem çözme, çatışmaları düzenleme ve azaltma, empatik ilişki kurma ve bireylerin benlik algısını yükseltme doğrultusunda önemli işlevlere sahiptir. Bu nedenle psikolojik danışman ve öğretmen eğitiminde insan ilişkileri beceri eğitimi kurslarının çoğaltılması ve daha fazla uygulanması gerekmektedir (Albertus ve Bright, 1992; Akt. İkiz,2006,s.85).

Bare(1967) ve Brems(1988) psikolojik danışmanların etkililiği ile empati ve yakın ilişki kurma becerileri arasında olumlu ilişki olduğunu, empati kurabilmenin saldırganlık, kaygı ve depresyon yaşama ile negatif bir ilişkisinin olduğunu belirtmişlerdir (Bare, 1967,s.419-425; Brems, 1988,s.329-337; Akt. İkiz,2006,s.85) Danışman rolüne hazırlanmada danışma becerilerini öğrenmenin önemli bir yeri olduğu İkiz (2006) tarafından aktarılmaktadır (İkiz,2006,s.85).

Empatiyi geliştirmede, eğitimcilerin empati yetenekleri de çok önemlidir. Eğiticinin tutumları, değerleri, anlayışı, model oluşu verilen eğitimin kalbini oluşturmaktadır. Benzer şekilde, empatik bir ortamın oluşturulması da öğrenmeyi hızlandırmaktadır (Akkoyun, 1987,s.91-97).

Empatinin, etkili öğretimin önemli bir özelliği olduğu saptanmıştır. Amerika’da Öğretmen Eğitim Programının önemli bir parçası olarak iletişim beceri eğitimi çok fazla dikkat çekmeye başlamıştır (Warner,1984,s.39-41;Akt. Kapı Kıran ve Kapı Kıran, 2000, s.3). Öğretmenler çocuğu hissederse, güven oluşturur ve çocuğun sorunlarını anlama ve iletme yeteneğini geliştirebilir (Gottschall, 1989,s.11-16;Akt. Kapı Kıran-Kapı Kıran, 2000,s.3). Maring ve Magelky (1990,s.606-607) öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmede, sıcaklık, empati saygı, içtenlik, dinleme gibi becerilere sahip olabileceği vurgulanmaktadır (Akt: Kapı Kıran-Kapı Kıran,2000,s.3).

Botkin ve Twardosz (1987) okul öncesinde çalışan kadın öğretmenlerin kız çocuklara daha çok duygusal mesaj yansıttıklarını saptamıştır (Kapı Kıran-Kapı Kıran, 2000,s.3).

Empatik beceriyi geliştirmeyle ilgili araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, bu becerinin geliştirilebileceği ortaya çıkmaktadır (Yılmaz, 2003, s.71).

2.3.2. Empati / Empatik Beceri Eğitimi

Empatinin doğuştan getirilen bir yetenek olduğunu ileri süren görüşün yanı sıra empati kurmanın sonradan öğrenebileceğini kabul eden bir görüş de söz konusudur. Bir yetenek olarak kabul edilen empati öğretilemez, ancak eğitim verilerek bireylerde var olan empati yeteneği geliştirilebilir. Bu görüşü savunan araştırmacıları Yılmaz(2003) alışmasında şu şekilde aktarmıştır. Payne ve diğ.1972; Guzzetta 1976; Fine ve Therrien,1977; Eisenberg, 1982; Cottle 1987; Bilbery 1990; Pecukonis 1990; Kalliopuska ve Titinen 1991; Kalliopuska ve Ruokonen 1993 (Akt. Yılmaz 2003,s.71).

Empati eğitimi (empathy training) ya da iletişim becerisi eğitimi (communication skills training) adıyla yapılan ve empati kurma becerisinin eğitimle geliştirilebileceğini gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (z,1992,s.7; Yıldıırım,1992,s.193-208). Yine yapılan araştırmalar göstermektedir ki empatik iletişim becerisi eğitimi hemen herkese yararlı olabilmektedir. Özellikle belirli alanlarda çalışan bireylerin (uygulamalı sağlık elemanları) bu tür bir eğitime öncelikle gereksinimleri bulunduğu belirtilmektedir (z,1992,s.5-6). Araştırmalar empatik beceriyi genel iletişim becerisinin bir parçası olarak görmektedirler (Hasdemir,2007,s.2).

Araştırmalara göre empati kurma becerisi ile işbirliği arasında ilişki vardır. Empatinin kişiler arası iletişimi kolaylaştırıcı özelliği bilindiği için, empati becerilerini arttırmak amacıyla çeşitli meslek gruplarına empati eğitimi verilmektedir. Örneğin hekimlere, hekim adaylarına, hemşirelere, ticaretle uğraşanlara, satış elemanlarına, öğretmenlere, sosyal çalışmacılara, psikiyatristlere, psikologlara, danışmanlara empati kurma becerilerini arttırmak amacıyla eğitim verilmektedir (Dökmen,2006,s.147).

Empati eğitiminin amacı, insanlarda varolan empati kurma becerisini geliştirmek, her yaş grubundan bireylerle iyi ilişkiler kurulmasını sağlamaktır. Bireyin empatik

yeteneklerini geliştirmek için yapılan eğitim, empatik tepkiyi içeren duygusal ve bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmakta, empatik aşamada gerekli olan duyguları tanıma, değerlendirme ve adlandırma gibi bilişsel unsurları da içermektedir (Akt.Güldağ, 2007,s.26). Empatinin eğitimle bireylere kazandırabileceğini ileri süren bilim adamları, bu eğitimin verilebilmesine yardımcı olmak için zaman içinde çeşitli empati eğitim programları geliştirmişlerdir (Yılmaz,2003,s.39-40; Güldağ, 2007,s.26).

İlk empati eğitim programını Rogers araştırmalarında kullanmıştır. Rogers (1951) danışmanın danışanın davranışlarını değiştirebilmesine yardımcı olabilmesi için danışmada bulunması gereken etkili kişilik özelliklerini araştırmıştır. Rogers danışanın kendini açmasında büyük ölçüde etkili olacak su üç kişilik özelliğinin danışmada bulunması gerektiğini belirlemiştir. Bunlar; *"terapistin danışanın içinde bulunduğu durumu empatik olarak anlaması, danışana koşulsuz olumlu saygı duyması ve samimi, içten olması"* dır (Akt. Yılmaz,2003,s.40; Güldağ,2007,s.26-27).

İlk çalışmalarında empatiyi, öğretilebilecek bir yetenek olarak tanımlayan Rogers'a göre, empatik olabilmek bir tür sosyal duyarlılık, bir kişilik özelliğidir ve her insanda bulunmaz. Bu özelliğe sahip olan kimseler, bunu eğitimle daha da geliştirebilirler (Akt. Uygun,2006,s.12). Empatik beceri, bilişsel ve duyuşsal alanları içermekle birlikte empatik eğilimlerin daha çok duygusal öğeleri içediği görölmektedir (Akkoyun,1987, s.91-97). Aynı zamanda empatik eğilim, eğitim ile geliştirilebilen bir özelliktir (Dökmen, 1988,s.166).

Tutarel-Çabukca'nın (2002) araştırma bulgularına göre, yakın ilişki bağlamındaki empati ve uyumsuz eşlere verilecek empati eğitimi evlilik doyumunun, uyumunun artmasında önemli görünmektedir (Tutarel-Çabukça,2002,s.140).

Tutuk(2002) araştırmasında öğrencilerin iletişim ve empati düzeylerinin eğitimle yükseldiğini söylemektedir. Nitekim öğrencilerin tamamına yakını eğitim süreci içinde iletişim becerilerinin geliştiğini belirtmiştir (Tutuk,2002,s.40).

Empati eğitimle arttırılabilir. Stephen ve Finlay (1999) aynı görüşü savunmaktadır (Akt; Yavaş,2007,s.37). Empatik-iletişim eğitiminin hemen herkese yararlı olabileceği

özellikle belirli alanlarda çalışan kişilerin bu tür bir eğitime özellikle ihtiyaçları bulunduğu vurgulanmaktadır. Kişiler arası iletişimi kolaylaştırıcı özelliğinden dolayı empatik becerilerini arttırmak amacıyla çeşitli meslek gruplarına empati eğitimi verilmektedir (Ağırman,2006,s.27). Ancak empati eğitimi verilirken kişilik özelliklerine dikkat edilmelidir (Köseoğlu,1994,s.59). Empati eğitiminde, yararlanabileceğine inanılan gruplar arasında tıp öğrencileri, ticaret alanında çalışanlar, evli çiftler, öğretmenler, sosyal çalışmacılar, hemşireler, psikiyatristler, psikologlar ve danışmanlar gelmektedir. Literatürde empati eğitimi verilmiş grupların empatik beceri düzeylerinin, eğitim almayanlara göre anlamlı derecede yükseldiği bulunmuştur (Karakaya,2001,s.1-3; Öz, 1992,s.47; Pişmişoğlu, 1997; Aydın,1996; Hardee²⁶).

İnsanlarla yoğun iletişimde bulunmayı gerektiren mesleklerde çalışanların, örneğin öğretmenlerin, yöneticilerin veya hemşirelerin empati kurmalarını gerektiren pek çok alan vardır. Yapılan araştırmalar, öğretmenin empati kurmasının öğrencilerin motivasyonunu artırdığını göstermiştir. Çünkü empatik sınıf atmosferinin oluşturduğu bir ortamda yer alan öğrenci; gelişmeye daha açık, savunmasız, daha sosyal ve yapıcı olur. Böylece öğrenci kendini daha güvenli bir ortamda hissederek istendik davranışlar sergiler (Özcan, 2007,s.17).

Bir kişilik özelliği olarak kabul edilen (Öz,1998a,s.33) empatik eğilim ve empatik beceri, mesleki eğitim sırasında kazandırılmalı ve mesleki uygulamalarla da geliştirilmelidir. Bu konuda yapılan çalışmalar, eğitimle empatik iletişim becerilerinin geliştirildiğini ancak, kısa süreli eğitimin bir kişilik özelliği olan empatik eğilimi etkilemediğini göstermektedir (Dökmen 1988,s.182; Öz 1992,s.48).

Empati eğitimi teknikleri didaktik, yaşantısal, modelden öğrenme ve rol oynama olarak dört grupta ele alınmaktadır (Köseoğlu,1994,s.21; Yurttaş, 2001,s.16; Uygun, 2006, s.12-13).

Didaktik Yaklaşım: Bu teknikle uzman bir kişinin empatik iletişim ve empati konusunda teorik bilgiler vermesi esastır.

²⁶ Hardee James, *An Overview of Empathy*, <http://xnet.kp.org/permanentejournal/fall03/cpc.html> (09 Şubat 2009)

Yaşantısal Yaklaşım: Kişinin bir başkasıyla kurduğu terapötik iletişim, banttan, videodan veya gözlem odasından eğitim veren uzman tarafından izlenmekte ve geribildirim verilmektedir.

Modelden Öğrenme Yaklaşımı: Bu teknikle empati eğitimi olan kişiler bir uzmanın kurduğu empatik iletişimi video teypten ya da doğrudan izleyerek öğrenirler. Burada uzman model olarak alınır.

Rol Oynayarak Yaklaşım: Bu yaklaşımda empati eğitimi alan kişiler bazen kendileri, bazen de karşısındaki kişinin rolüne girerek iletişimini ve empatik becerinin artırılmasını sağlar. Empati karşımızdaki kişinin bakış açısıyla bakma, “ rolünü alma” olarak tanımlandığında, empati eğitiminde rol alma tekniğinin etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Rol oynama tekniği, psikodrama içinde çok sıklıkla kullanılmakta, iletişim becerisini özellikle de empatik duyarlılığı artırmada etkili olmaktadır. Rol oynama tekniğinde kişi, karşısındaki kişinin rolüne girerek, olaylara onun bakış açısından bakmaya ve onun hissettiklerini hissetmeye çalışır. Empati karşımızdaki kişinin bakış açısından bakma ”rolünü alma” olarak tanımlandığında empati eğitiminde rol oynama tekniğinin etkili bir yaklaşım olduğunu söyleyebiliriz (Öz,1992,s.8; Özdağ,1999,s.49-53) .

Empati eğitim programlarında bu dört teknikten sadece bir tanesi kullanılabileceği gibi, bir kaç bir arada kullanılabilir (Öz,1992,s.8).

Empati eğitimi teknikleri gözden geçirildiğinde didaktik ve yaşantısal programların birlikte ele alınmasının teori ve uygulamayı içerdiği için empatik iletişim becerisi üzerinde daha fonksiyonel olduğu belirtilmiştir (Güldağ,2007,s.30). Cottle (1987) de empati eğitim yöntemleri ile ilgili çalışmasında didaktik anlatım, model olma ve pratik yapmanın bir arada kullanıldığı programların, bunlardan sadece birinin kullanıldığı programlara göre daha etkili olduğunu bulmuştur (Akt: Güldağ,2007,s.30).

Modelden öğrenme ve rol oynama teknikleri kullanılarak Voltan-Acar (1991) tarafından yapılan araştırmada, teröpatik beceri eğitimi sonunda bireylerin, empatik beceri düzeylerinin beceri eğitimi verilmeden önceki duruma oranla anlamlı şekilde yükseldiği sonucu elde edilmiştir (Akt: Şimşek,1995,s.25).

Doğuştan var olan ve bir kişilik özelliği olduğu kabul edilen empati, yardım meslekleri arasında çok önemli bir role sahiptir. Çünkü empati içtenlik, sıcaklık, kendini açma, yakınlık gösterme gibi beceri ve koşullarla ilişkili bir kavramdır (Akt.Uygun,2006,s.14). Bu açıdan bakıldığında empati, hemşireler ve psikiyatri hemşireleri için vazgeçilmez bir iletişim becerisidir. Empati doğrudan öğretilmediği için eğitimsel yaşantılar yoluyla dolaylı olarak geliştirilebilmektedir. Bireyler, empatiyi engelleyen davranışlar konusunda bilgilendirildiğinde, önyargılarını ve korkularını fark ederek iletişim becerilerini zenginleştirebilmektedir (Yaşar,1993,s.24-25).

Cormier (1990), mezun psikolojik danışmanların mesleği sürdürürken eğitilmelerinin gerekli olduğunu ve böylesi bir eğitim için üç temel eğitim programının danışmanların eğitiminde harmanlanması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu eğitim programları;

- 1) İnsan ilişkilerinde beceri eğitimi programı,
- 2) Kişiler arası ilişkilerin temel özellikleri,
- 3) Mikrodanışmanlık becerileri olmak üzere gruplandırılmıştır (Akt. İkiz,2006,s.7).

Mikrobeceriler, danışmanın danışanla daha etkili görüşebilme becerisini arttırmaya yönelik olarak belirlenen bazı iletişim becerileridir. Yardım edici kişilerin iletişim becerileri ve görüşme teknikleri konusunda atölye çalışmaları ve çeşitli kurslar ile eğitilmeleri, yardım alanlarında çalışan kişilerin profesyonel düzeyde sorumluluğu olmaktadır. Mikrobeceriler, öğretmenlik, yöneticilik, hemşirelik gibi pek çok farklı mesleki alanda yardım edecek kişilerin de öğrenmesi gereken temel iletişim becerileridir (Ivey,1988; Akt. İkiz,2006,s.7-8).

Ivey (1988)'in danışman eğitimi için gerekli gördüğü “mikrobeceriler” belirli bir hiyerarşi ile sıralanmaktadır. Bu beceriler şunlardır:

1. İlgi ve özen gösterme davranışı: Uygun göz ilişkisi, beden dili, sözel kalite, sözel takip
2. Temel dinleme becerileri: Açık uçlu ve kapalı uçlu sorular, danışanı gözlemleme becerileri, yüreklendirme, açıklama ve ayna olma, özetleme, duygu yansıtması
3. Görüşmenin beş evresini oluşturan beceriler: a) rapport kurma ve yapılandırma, b) problemi tanımlama, c) hedef belirleme, d) alternatifler geliştirme ve tutarsızlıkları yüzleştirme, e) günlük yaşama genelleme
4. Yüzleştirme
5. Odaklaşma
6. Anlam ve içerik yansıtması
7. Etkileyici beceri ve stratejiler
8. Yönlendirme, mantıksal çıkarımlar yapma, yorumlama, öz açılım, öneri, bilgi, açıklama, etkileyici özetleme
9. Becerilerin bütünleştirilmesi: Farklı kuramlara göre beceri kullanım biçimleri
10. Kişisel stil ve kuram belirleme (Akt.İkiz,2006,s.8).

Güldağ'ın(2007) aktardığına göre bazı araştırmacılar çeşitli gruplara, nasıl daha empatik olabileceklerini öğretmeyi amaçlayan çalışmalar yapmışlardır. Empati eğitimin empatik tepki vermenin niteliğini ve niceliğini artırdığını kanıtlayan bu çalışmalardan bazıları terapistlerle (Perry, 1975; Baumgarten, 1977), ailelerle (Guzzetta, 1979), öğretmenlerle (Aspy, 1975), evli çiftlerle (Cottle, 1987), tıp öğrencileriyle (Kramer, Berr ve Moore 1989; Higgins, 1990) ve çocuklarla (Ahammmer ve Murray, 1979; Feschbach, 1979; Ridley, Vaughn ve Wittman, 1982; Chalmers ve Townsend, 1990; Kalliopuska, 1992) yapılmıştır (Akt: Güldağ, 2007,s.30).

Dereboy ve arkadaşlarının (2005) araştırmaları Türkiye'deki tıp fakültesi öğrencilerine verilen iletişim becerileri eğitiminin etkililiğine yönelik ilk verileri içermektedir. Çalışmanın bulguları uygun eğitim yöntemi kullanıldığında empati (eşduyum)

eğiliminde artış yönünde bir değişiklik yaratılabileceği izlenimini vermektedir (Dereboy ve diğ., 2005,s.88).

Higginson ve arkadaşları(1998), insan ilişkileri beceri eğitiminin öğretmen adaylarının empatik tepki verme düzeylerine olan etkisini incelemek amacıyla hizmet öncesi eğitimi alan öğretmen adaylarından deney ve kontrol grubu oluşturarak yaptıkları araştırmada; insan ilişkileri beceri eğitimi kursunun deney grubundaki öğretmen adaylarının empatik tepki verme düzeylerini yükselttiğini saptamışlardır (Akt: Yavaş,2007,s.50).

Öz (1993), hemşirelere empatik eğilim ve empatik beceri kazandırılmasında eğitimin etkinliğini ölçmek amacı ile yaptığı araştırmasında, verilen eğitim ile hemşirelerin hastayı anlayabilme ve empatik yaklaşımda bulunabilme becerisinin arttığını saptamıştır (Öz,1993,s.391-402).

Kahraman ve Akgün(2008) çalışmalarında empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati beceri düzeylerini artırıp artırmadığını sınıamışlardır. Araştırmanın bulguları empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerini artırdığını göstermiştir (Kahraman ve Akgün, 2008, s.20).

Çocuklarla yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu empati becerileri eğitiminin çocukların sorun davranışlarını azalttığına işaret etmektedir. Feshbach (1969) altı-yedi yaş grubunda, yüksek empatik beceriye sahip olan çocukların düşük düzeyde empatik beceriye sahip olan çocuklardan daha az saldırgan olduklarını bulmuştur (Akt. Kahraman ve Akgün,2008,s.21). Strayer ve Roberts (2004) de 5 yaş grubu çocuklarla yaptıkları çalışmada empatinin kızgınlık ve saldırganlıkla negatif olarak ilişkili iken, olumlu sosyal davranış ile pozitif olarak ilişkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir (Strayer ve Roberts,2004,s.1-13).

Yapılan çeşitli çalışmalar empatik becerileri geliştirici programların, eğitim alan bireylerin empati düzeylerinde gelişmeye yol açtığını göstermektedir (Akt: İkiz,2006, s.86).

2.3.3. Empatik Gereklilikler

Empatik iletişim becerisinin geliştirilmesi ve empatinin istenilen düzeyde olabilmesi için bazı gereklilikler vardır (Öz,1992,s.9-16).

2.3.3.1. Bir araya Gelme ve İletişimi Başlatma

Yöneticiler ve öğretmenler arasında kurulan iletişim, kişiler arası yakınlığı etkileme yeteneğine sahip bir güçtür. Bu ilişkinin istenilen hedeflere ulaşması için her iki grubun birbirleriyle karşılaşmaları ve iletişimi başlatmaları gerekmektedir. Bu iletişim okula girerken başlamalı, okul sırasında ve sonrası zamanlarda da devam etmelidir. Hatta her öğretmene meslek hayatının en az 1 yıllık döneminden az olmamak kaydıyla idareci vazifesi yaptırmak suretiyle bu iletişimin başlaması ve hızlanmasına katkıda bulunulabilir.

2.3.3.2. Uygun Başlangıç

Karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini açıklamalarına fırsat vermeli daha sonra kendi görüşlerimizi açıklamalıyız. Örneğin kurul toplantılarında öğretmen görüşleri dinlendikten sonra idareciler kendi fikirlerini açıklar ve ortak bir noktada buluşarak uygulamaya koyabilir.

2.3.3.3. Dinleme

Yönetici ve öğretmenler birbirlerini anlayabilmek için önce empatik bir ilgiyle dinlemelidirler. Empatik dinleme iletişimi sürdürmek için gerekli bir unsurdur.

2.3.3.4. Algılamaların Doğruluğunu Test Etme

Yönetici ve öğretmenler arası etkileşim sonucu oluşan algılamaların doğruluğu test edilmelidir. Karşımızdakine ileilmeyen, kontrol edilmeyen duygu ve düşünceler yanlış yorumlamalara ve sonuçlara sebep olabilir.

2.3.3.5. Benzer Deneyimlerin Yaşanmış Olması

Benzer duyguların yaşanmış olması iki kişi arasındaki empati yapma gücünü arttırmaktadır. Yöneticiler öğretmenlere bende sizin gibi öğretmendim ama bugün idareciyim sizin gibi aynı yoldan yürüdüm tarzında ortaya koyacakları yaklaşımlar empatik iletişimi ve beceriyi arttıracaktır. Ancak yaşanmış olaylardaki benzerlikler kullanılırken kişisel farklılıklar mutlaka dikkate alınmalıdır.

2.3.3.6. Bireyi Anlama ve Yardım İsteği

Yardım gereksinimi olan bireyle empati kurabilmek için öncelikle o bireyi anlamalı ve yardıma ihtiyacı olduğunu kabul etmeliyiz.

2.3.3.7. Tarafsızlık

Empati tarafsızlığı gerektirir. Karşımızdaki kişinin bakış açısıyla olaylara bakarken, aynı fikirde olup ya da olmayıp onu anladığımızı ona tarafsız bir şekilde iletmeliyiz.

2.3.3.8. Kişiyi Kabullenme

Kişiyi anlama, onunla aynı fikirde olmadan olduğu gibi kabul etmeyi ve yargılamamayı gerektirir. Öğretmen ve yöneticiler birbirlerini olduğu gibi kabullenmeli ve kurumun menfaati için bireysel farklılıkları bir kenara bırakarak ortak paydalarda birleşebilmelidir.

2.3.3.9. Sezginin Olması

Sezgi, bireyin karşısındaki bireyi, içine doğma yöntemiyle bilmesidir (Öz,1992, s.13).Birey, sezgi yoluyla ve empati yardımıyla o bireye özgü gerçek ve anlamlı bilgiler elde etmiş olur.

2.3.3.10. Tedavi Edici Dokunma

Empatik olabilmenin bir diğer gerekliliği tedavi edici dokunmayı kullanmaktır.

Öğretmenin öğrencinin saçını okşaması, elini omzuna koyup “hadi bakalım, bunu başarabilmelisin” demesi; öğretmen ve idarecilerin birbirlerin elini sıkmaları buna örnek olarak gösterilebilir.

2.3.3.11. Sempatî Kurabilme

Sempatî, insana özgü niteliklerden şefkat, ilgi, acıma ve paylaşma sanatıdır. Karşımızdaki kişinin yerine geçme ve ona yardım etme isteğini ona iletmektir. Eğitim işlevlerinin yerine getirilmesinde empatinin sempatiye dönmesi kaçınılmazdır.

2.3.3.12. Kimliğin Korunması

Empati yapan bireyin kısa bir süre için dahi olsa kendi benliğinden ayrılması ayrı bir benliğe girmesi, yaklaşması ve onu anlamaya çalışması gerekmektedir. Ancak bu süreç uzarsa empati yaptığı kişiyle özdeşleşmiş olur, bu da empati için sakıncalı bir süreçtir. Bu sebeple empati yapan kişinin kendi duygularını ve kimliğini mutlaka kaybetmemesi gerekmektedir.

2.4. Empati ve Din

İnsan yaşamında son derece önemli olan empati sayesinde kendi düşüncelerimiz dışında başka düşünceler olduğunu fark ederiz. Bu farklılıkları anlamak bize, bir insanın davranışının nedeni, biçimi ve bu davranışın sonuçlarının planlanıp planlanmadığı hakkında bilgi verir ki bu, bizim güven duygusu içinde yaşamamızı sağlar. Empati, ilişki içinde olmayı istediğimiz kişiyle ilgili ne düşündüğümüzü ve onun bizimle nasıl bir ilişki içerisinde olması gerektiği konusundaki düşüncelerimizi anlamayı içerir. Bu ahlaklı olmanın bir boyutudur. Çünkü bu, insanın diğer insanlar içinde birey olmayı ve diğer insanlarla ilişki içinde olmayı öğrenmesinin yoludur. Bu aynı zamanda dünyada toplum olmayı öğrenmenin yoludur (Luhmann,2000,s.19; Akt; Özcan,2007,s.27).

Dinler, insanın hem kendisiyle hem de çevresindeki insanlarla uyumlu olmasını ister. Böyle bir uyumu sağlayabilmek için girdiği her ilişkide, insana bir takım değerlerler

koyarlar. Bu değerlere “ahlaki faziletler” denilmektedir. Beşeri ilişkilerinde ahlaki faziletleri eyleme dönüştüren insanlar; hem kendileriyle hem de çevreleriyle uyumlu olurlar (Kılıç,2005, ayet..., s.45). Ahlaki faziletlerin başında gelen empati, bu gayenin gerçekleşmesine katkı sağlayarak insanlara gerçek mutluluğun yolunu açan bir iletişim şeklidir (Özcan,2007,s.27). Bütün dinler toplumun lehinde olan davranışların artırılmasını istemiştir. Bu davranışların geliştirilmesi için ahlaki bir anlayışa ve empatik bir tutuma ihtiyaç vardır (McNamara, 2002,s.149). İnsanın ahlaki sorumlulukları, onun varlık dünyasıyla girmiş olduğu ilişkilerde ortaya çıkar. Varlık dünyasıyla olan ilişkilerinde ahlaki olanı gerçekleştirebilen insan, güzel ahlaklı olmayı başarabilen insandır Kılıç,2005, ayet..., s.1-2). Bu başarının altında yatan en önemli etken ise empatik iletişimdir. Çünkü empati, insanın ahlaki olanı gerçekleştirmesine yani insanların diğer varlıklarla uyum içinde yaşamasına hizmet eden önemli bir iletişim şeklidir.

Empati ahlak gelişiminin bir habercisi olarak görülmekte ve daha empatik çocukların daha az saldırgan, daha yardımsever ve daha gelişmiş ahlaki yargılara sahip oldukları belirtilmektedir (Van der Mark ve ark. 2002,s.451-468). Araştırmalar da empatinin yardımseverlik ve paylaşma gibi olumlu sosyal davranışlarla (Ginsburg ve ark. 2003, s.237-244) ilişkili olduğunu göstermektedir.

Empatinin unsurlarından birisi olan özgecilik kavramına dini literatürde de rastlanmaktadır. Karşılık beklememe, başkaları için çıkarından ödün verme, fedakârlık, iyi ilişkiler kurma, sevgi, şefkat gibi kavramlar bunlardan bazılarıdır. Özgeci karaktere sahip insanlar başkalarına karşı sevgi ve şefkat benzerler. Özgecilik isteği maddi fedakârlıkların yanında sempati, eşduyum, insan sevgisi gibi çeşitli görüntülerle dışarı yansır (Özcan,2007,s.36).

Dini öğretiler, çoğu zaman, sevgi, affetme, başkalarına yardım etme gibi davranışları teşvik etmektedir. Dindarlıkla fedakârlık arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmanın yollarından birisi de kişinin başkalarına karşı ilgisinin iyi bir göstergesi olarak kabul edilen empatiyi ölçmektir. Yapılan araştırmalar sonucunda empatinin iç güdümlü dindarlıkla pozitif, dış güdümlü dindarlıkla negatif ilişkisinin olduğunu ortaya

koymuştur. “Sosyal İlgı” ve “İnsancılık” değerleriyle ilgili de benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Hallahmi, 2000,s.180).

Empatiyle ilgili yapılan bir diğer araştırmada, empatinin bazı kişilik özellikleriyle olumlu korelasyon içinde olduğu ortaya konmuştur. Kişilik özellikleriyle empati arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacıyla yapılan bu araştırmada hoşgörölü, yumuşak başlı, sorumluluk sahibi ve gelişime açık olan bireylerin daha fazla empatik eğilim içinde oldukları ortaya konmuştur (Yıldırım,2003,s.68). Bu özelliklerin dindar kişilerde bulunması gereken özellikler oldukları kuşkusuzdur.

Dinler arası ve kültürler arası diyalog, bugün dünya milletlerinin büyük çoğunluğu tarafından arzu edilen bir durum olması hasebiyle, günümüzün çok kültürlü toplumları, eğitim faaliyetlerini “farklılıklardan hareketle, ancak “bütünleştirici” ve “barışçı” bir anlayış ile yürütme çabası içindedirler. Din eğitiminde de takip edilen bu yaklaşım²⁷ özellikle de “kutsallar” bağlamında ele alınmalıdır. Çünkü insanların en hassas olduğu nokta kendilerinin ve başkalarının “neye” ve “nasıl” inandıkları ve bunları (kutsalları) hayatlarına nasıl taşıdıkları olgusudur. Bir Müslüman için “Allah” ne yücelikte ise, bir Zerdüş’tün “Ateş Tanrısı” da o yüceliktedir. Bir Müslüman için “oruç” ne ise bir Hristiyan için “perhiz” de o demektir. Yine bir Müslüman Hz. Muhammed’i nasıl severse, bir Budist de Buda’yı öyle sever (Altun,2006,s.71). O halde kişi, başka inanç ve kültürlerden olan kişilerle iletişimde, ilişkilerinde (komşuluk, ticaret, arkadaşlık, evlilik...) kendinden ve kendi mukaddes saydığı değerlerden hareketle saygı duymalı, anlayış göstermelidir (Altun,2006,s.71).

İşte empatik iletişime sahip ve empatik becerilerle yüklü bir insan, empatik bir tutumla bu farklılıkları, insanlığın ortak birikimleri bağlamında birer zenginlik olarak görür. Empatik tutum, aynı zamanda, farklılıkları birer tehdit unsuru olmaktan çıkarır.

Semavi ve semavi olmayan tüm dinlerin kutsal kitaplarında geçen “ ahlak”, “fedakarlık”, “digergamlık”, “iyilik”, “cömertlik”, “şefkat”, “tevazu”, “bencillik”,

²⁷ Bu Konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Altaş, N. (2001). Çok Kültürlü Din Eğitiminin Temellendirilmesi ve Öğretim Programlarına Uygulanması. *Basılmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

“cimrilik”, “gurur”, “böbürlenmek” ve “gösteriş” gibi bazı kilit kavramlar; bizi, sağlıklı bir empatik anlayışa götürecektir. Goleman (1998), fedakârlığın temelinde empatinin yattığını belirtir: “Başkalarının ihtiyaç ya da umutsuzluğu anlaşılamıyorsa, ilgi ve şefkat de olmaz. Günümüzde en azından iki ahlâkî tavra ihtiyacımız var: Kendine hâkim olmak ve şefkat göstermek (Goleman,1998,s.11). Bu noktada empati, ilgi, şefkat ve hayırseverliği de beraberinde getirmektedir.

2.5. Empatinin Ölçülmesi

Empati tanımlamalarından hareketle çok sayıda empati ölçeği geliştirilmiştir. Literatüre bakıldığında bunların birbirlerinden oldukça farklı oldukları görülmektedir. Fakat bu ölçekler genellikle empatinin farklı unsurlarını ölçmeye yönelik olduğu için ölçekler arasında korelasyon düşüktür (Dökmen,1990). Dökmen, empati ölçeklerini dört ana başlıkta ele almaktadır. Bunlar;

2.5.1. Kişilerarası Algı Ölçen Empati Ölçekleri: 1960’lı yıllarda empati, insanların birbirlerinin kişilik özelliklerini tahmin etme yeteneği olarak tanımlanıyordu. Bu nedenle de o dönemde empatinin ölçülmesi demek, kişilerin birbirlerini nasıl algıladıklarının ölçülmesi anlamına geliyordu. Dolayısıyla bu ölçeklerle insanların başkalarını algılama düzeyleri ölçülmekteydi. Bu grupta Rogers’ten önceki empati anlayışı egemendir (Dökmen,1988,s.162-163).

2.5.2. Empati Kurma Becerisini Kişiliğin Bir Boyutu Olarak Ele Alan Ölçekler: Bu ölçekler günlük yaşamda empatik duyarlılığı olan, yani empati kurma eğilimi yüksek kişilerin kişilik özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Daha çok duygusal empatiyi ölçen bu ölçekler, bir anlamda kişilik ölçeği özelliği taşırlar (Dökmen,1988,s.163). Duygusal Empati Anketi (QMEE), bir kişinin bir başkası için hissettiği duyguların ölçülmesi için kullanılan bir ölçektir. QMEE ile pozitif korelasyon gösteren kavramlar kapsamında genel duygusallık, sinirlilik ve yardım davranışı vardır (Chlopan ve ark.,1985,s.635-653; Akt. Hançer-Tanrısevdi,2003,s.215). Bu guruba giren tanınmış ölçeklerden Hogan’ın(1969) ölçeği de zaten, MMPI (Minnesota Multiphasic Personality

Inventory)’dan ve CPI (California Psychological Inventory)’dan kişilik özelliklerini ifade eden maddeler seçilerek oluşturulmuştur (Akt. Dökmen,1988,s.163).

2.5.3.Bir Başkasının Rolünü Alma, Onu Doğru Anlama Becerisini Ölçen Ölçekler:

Burada bilişsel nitelikte ölçümler söz konusu olup, bu ölçümlerden amaçlanan, kişinin kendisine söylenen sözleri ne ölçüde doğru anladığını belirlemektir. Kişi ben-merkezli davranmadan karşısındakini dinler, olaya onun gözüyle bakabilirse, onun söylediği sözleri tam olarak anlayabilir; aksi halde, karşısındakilere kendi görüşlerini yansıtmış olur ki bu da empatik olmayan bir davranıştır. Bu yaklaşımda genellikle bir kişi, karşısındaki başka bir kişiye onun görmediği bir şekli betimler; o da şeklin ne olduğunu anlamaya ya da kendisine söylenenleri aynen tekrarlamaya çalışır (Dökmen,1988,s163). “Hogan Empati Ölçeği(E.M)”, role bürünme (role-taking) yeteneğini ölçmektedir (Chlopan ve ark.1985,s.635-653, Akt. Hançer-Tanrısevdi,2003,s.214). Role bürünme, “bir başkasının görüş açısını anlamaya çalışma süreci” veya “kendisini başkasının yerine koymak” tır. Bu ölçekte yüksek sonuçlara ulaşan kişiler, düşük sonuçlar veren diğer kişilere kıyasla daha az tedirgin, daha az keyifsiz, daha sevecen olmakta ve daha iyi uyum göstermektedir (Hançer-Tanrısevdi, 2003,s.214-215).

2.5.4.Belli Uyarıcılar Karsısındaki Empatik Tepkilerin Ölçüldüğü Ölçekler: Bu ölçekler ile bireylerin belli uyarıcılara gösterdiği sözel ya da davranışsal nitelikli empatik tepkiler ölçülür, bunun yanı sıra bireylerdeki fizyolojik göstergeler de ölçülmektedir (Dökmen,1988,s.164). Örneğin, empatik becerisi ölçülecek kişilere çeşitli duyguların sergilendiği film veya video gösterilerek deneklerin filmde izledikleri karakterle empati kurmaları, onların taşıdıkları duygular hakkında tahminde bulunmaları istenir. Ayrıca, bu ölçeklerde deneklere çeşitli yüz ifadelerinden oluşan resimler, fotoğraflar gösterilmekte ve deneklerden söz konusu ifadeleri doğru bir biçimde tanımlaması beklenmektedir. Bu tekniğe dayalı olarak geliştirilmiş ölçeklerden en yaygın olarak kullanılan Feschbach ve Roe’nın “Affective Situations Tests” adlı ölçeğidir (Öner,2001,s.36).

Hoffman(1978) empati ölçümlerini “Fizyolojik”, “Sözel ve Davranışlar” ölçümler olarak iki grupta toplamaktadır. Gladstein(1983) empati ölçeklerini bilişsel, duyuşsal ve

objktif-subjektif olmak üzere iki boyutta ele almaktadır (Akt.Dökmen, 1988,s.164). Ford(1979) görsel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç grupta değerlendirmektedir (Akt: Köksal,1997,s.7).

Bazı araçlarda ise deneklerden kendilerine verilen empatik tepkilerden en iyisini seçmeleri istenir (Sargın,1993,s.29; Akt.Ercoşkun,2005,s.21). Empatik becerileri ölçülecek bireylere, küçük olaylar ve verilebilecek empatik tepkiler sunularak, bireylerin seçim yapmalarının istendiği empati ölçekleri de vardır. Buna; Dökmen'in (1988,s.175) Empatik BeceriÖlçeği-B Formu (EBÖ-B) örnek olarak gösterilebilir.

Morse, Anderson ve ark. (1992) empatinin dört önemli boyutunu; duygusal boyut; bir kimsenin duygularını hayal yoluyla hissetmek, moral boyut; duyguları anlamak için gerekli olan iç motivasyon, bilişsel boyut; entellektüel ve analitik becerileri içeren diğerlerinin duygularını anlayabilme yeteneği, davranışsal boyut; aktif dinleme, kritik etme (reflection) gibi iletişim becerileri olarak belirtmişlerdir (Akt: Alper,2007,s.64).

Davis(1983), ölçek düzeyinde empatinin, sosyal işlevsellik, benlik saygısı, duygusal olma ve diğer kişilere duyarlılık gibi değişik boyutları bulunduğunu belirtmiştir. Davis, kişiler arası tepkiselliği değerlendirdiği bir çalışmada da bu görüşü destekleyen bulgulara ulaşıldığını bildirmiştir(Gülseren,2001,s.141). Nitekim Davis empatiyi tek boyutlu bir yapı olmaktan çok, birbiri ile ilişkili ve birbirinden açıkça ayrılan öğelerden oluşan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bu düşünceden hareketle geliştirdiği IRI (Ineternational Reactivity Index –Kişilerarası Tepkisellik Ölçeği-), perspektif alma(PT), fantezi ölçeği(FS), empatik düşünce(EC) ve kişisel rahatsızlık(PD) olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır (Akt. Engeler ve Yargıç,2007,s.120). Perspektif alma alt ölçeği kişinin kendisini başkalarının yerine koyma, onların bakış açısından bakabilme ve başkalarının bakış açısını kabullenebilmeye işaret eder (Akt. Engeler ve Yargıç,2007,s.120). Perspektif alma bilişsel empati boyutuna karşılık gelmektedir ve bilişsel empati ölçekleriyle daha yüksek korelasyon göstermektedir (Engeler ve Yargıç,2007,s.120). Fantezi alt ölçeğinde ise, kişilerin kendini oyunlar, romanlar veya filmlerdeki hayali kahraman ve karakterlerin yerine koyabilme becerisi ölçülmektedir. Empatik düşünce alt ölçeğinde, zor durumda olan insanlara karşı

duyulan sempati, ilgi, yakınlık, sıcaklık duyguları ölçülmektedir ve duygusal empatiye karşılık gelmektedir. Kişisel rahatsızlık (stres) alt ölçeğinde ise, kişilerarası ilişkilerde bireyin kendine odaklanan kişisel kaygı ve huzursuzluk duyguları ölçülmektedir (Engeler-Yargıç,2007,s.120).

Türkiye’de Dökmen’in geliştirdiği üç empati ölçme aracı, empatinin farklı bileşenlerini ölçmektedir. Bunlardan, “Rol Alma Testi” (RAT) ve “Empatik Beceri Ölçeği” (EBÖ), empatinin daha çok bilişsel bileşenini ve “Empatik Eğilim Ölçeği” (EEÖ) de empatinin duygusal bileşenini ölçmektedir (Dökmen,1990).

Empati ölçümü, bu ölçeklerin dışında fizyolojik tepkilerin değerlendirilmesi ile de yapılabilmektedir. Fizyolojik tepkilerin değerlendirilmesinde, deneklerin belli uyarıcılar karşısındaki sözel ve davranışsal nitelikteki empatik tepkileri değil, fizyolojik birtakım göstergeleri ölçülür (Dökmen,1988,s.164; Karakaya,2001,s.13; Ercoşkun, 2005,s.22).

2.6. Empatik Beceri İle İlgili Araştırmalar

Yapılan araştırmalar incelendiğinde empatinin çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin araştırmacılar tarafından çalışıldığı görülmektedir. Duru’nun (2002,s.23) aktardığına göre bu değişkenlerden bazıları şunlardır; iletişim becerileri (Nadler ve Nadler, 2000), cinsiyet (Giesbrecht, 1998; Kaliuposka, 1994; Myyrg ve Helkama, 2001), yardım etme davranışı (Eisenberg ve ark. 1998; Litvack ve ark. 1997), iş doyumu (Brandsatter, 1997), değer yönelimi (Myyrg ve Helkama, 2001), cinsel rol (Watson ve ark. 1994; Gabay ve ark. 1998), yaş (Schiermen ve Gundy, 2000), prososyal akıl yürütme (Fakuori ve Zucker, 1991; Eisenberg ve ark. 2001), dil yeteneği ve sembolik düşünme (Gibbons, 1993), kaygı, depresyon ve özsaygı (Watson ve ark. 1994), aile yapısı (Henry ve ark. 1996), kritik düşünme (Greatous ve Dowd, 1996), tükenmişlik ve iş doyumu (Spraggins ve ark. 1990), SED, eğitim düzeyi ve cinsel rol (Eisenberg, 2001), yaratıcılık ve dogmatizm (Carlozzi ve ark. 1995) ve dinleme stilleri (Weaver, 1995).

Duygusal, bilişsel, eylemsel ve fizyolojik davranış ve tepki (sözlü ve sözsüz) bileşiklerinden (Evans,1993,s.121-133) oluşan empati daha çok ilişki ve tutumlara ait

bir süreç olarak değerlendirilmiştir (Akt. Özbay,1996,s.276-286). Psikolojik danışma ilişkilerinden günlük anlamdaki insan ilişkilerine (Dökmen,2006) kadar kullanım alanı olan empati kavramı; eşler arasında (Gilhorta,1993), insana yönelik hizmet veren tüm meslek alanlarında (hekimlikte, hemşirelikte, yöneticilikte, eğitimde) ve normal insan ilişkileri (Ersanlı,1993,s.70-72) gibi farklı alanlarda geçerliği ve kullanılabilirliği olan bir özelliktir.

2.6.1. Empatik Beceri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Aspy'e (1965) göre empatik sınıf atmosferi ilkelerinin uygulandığı sınıflarda olumlu kişilik özellikleri beslenmekte, aynı zamanda akademik başarıda olumlu gelişmeler olmaktadır. Öğretmen yüksek seviyede anlayış gösterdiğinde (empati), öğrencilerin böyle anlayışın olmadığı sınıflardaki öğrenciler göre okumalarının önemli şekilde düzeldiği saptanmıştır(Aspy,1965,s.25; Akt. Yavaş,2007,s.5).

Truax ve Carkhuff (1967), bir grup hastahane müstahdeminin 100 saatlik eğitim sonunda profesyonel terapistlerin empati ve saydamlık düzeylerine getirildiklerini belirtmektedir (Akt. İkiz,2006,s.85).

Dalton, Sundblad ve Hylbert (1973), Perry (1975-1979), Ronnestad (1977), Gulanick ve Schmeck (1977) yürüttükleri deneysel çalışmalarında, terapistlere verilen empatik eğitim sonucunda empatik anlayışın kazanılabileceğini ve modelden öğrenmenin en etkili yöntem olduğunu belirtmişlerdir (Akt. İkiz,2006,s.85).

Bell ve Hall, liderlik ile empati kurma becerisi arasında ilişki bulmuşlardır. Yine Truax ve arkadaşları (1967), doğuştan yardımsever kişilerin empatik olabileceğini, Stoffer(1968), ise doğuştan yardımsever kişilerin eğitim görmeksizin terapötik olabileceğine ilişkin kanıtlar bulmuştur (Akt.Köseoğlu,1994,s.30).

Bergin ve Soloman (1970), danışmanların kişilik özellikleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve bunların sonucunda empatik beceri ile kişilik

özellikleri arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır (Akt.Köseoğlu,1994,s.30-31;İkiz, 2006,s.62; Uygun,2006,s.14).

Collingwood (1971) 40 üniversite öğrencisini az sayıda kişiden oluşan küçük grup ve daha fazla sayıda kişiden oluşan büyük grup olmak üzere iki gruba bölerek 10 saatlik empati beceri eğitimi vermiştir. Eğitim sonucunda küçük grupta eğitim alanların empati becerisinin diğer gruba göre arttığı saptanmıştır (Akt. İkiz,2006,s.88).

Mehrabian ve Epstein (1972), yardımseverlik ile empatik davranış arasında olumlu yönde bir ilişki bulmuştur (Akt. Uygun,2006,s.14) .

Ornum ve ark. (1981) kızların erkeklere oranla daha yüksek empati kurma becerisine sahip olduklarını bulmuşlardır (Akt. Alver,1998,s.144).

Boşanmış kadınları deney ve kontrol grubuna ayırdıktan sonra, deney grubuna kişiler arası ilişkiler eğitimi veren Avery ve Thiessen (1982,s.203-205), bu grupta yer alanların kendini açma ve empatik beceri düzeylerinin anlamlı şekilde yükseldiğini bulmuştur (Akt. İkiz,2006,s.89).

Eisenberg ve Lennon(1983), çocukların empati gelişimiyle ilgili yaptıkları ilk çalışmalarda, empatiyi geliştirmek için gerekli olan belirtileri incelemiştir. Empati gelişimini araştıran Simmer tarafından yapılan araştırmada, yeni doğan bir bebeğin, teybe kaydedilmiş diğer bebeğin ağlama sesine verdiği tepkiler araştırılmıştır (Eisenberg ve Lennon,1983,s.100-131; Akt. Gültaş,2007,s.23).

Asbury(1984) çalışmasında öğretmene empatik davranış eğitimi vermenin etkilerini incelemiştir. Bulgulara göre bu eğitimi alan öğretmenlerin egosantrik(ben-merkezci) düşüncelerinde anlamlı derecede değişiklik gözlenmiştir (Akt. Ercoşkun,2005,s.28).

Morgan (1984) yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin yüksek empatiye sahip olmalarının, duygusal bozukluk içinde olan öğrencilerin başarı düzeylerini nasıl

etkilediğini incelemiştir. Sonuçta empati düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrenci başarısında daha etkili oldukları gözlenmiştir (Akt.Ercoşkun,2005,s.28).

Brown ve Hunter, (1987) çeşitli sağlık kurumlarında çalışan hastane yöneticileri, psikiyatristler, yoğun bakım ve ameliyathane hemşirelerinin empatik iletişim becerilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda empati ile kişilerarası uyum arasında yüksek bir ilişki bulunmuş, ayrıca bütün grupta psikiyatri servisinde çalışanların empatik iletişim becerileri ve kişilerarası uyumları anlamlı bir şekilde daha iyi bulunmuştur (Akt. Uygun,2006,s.15).

Schug (1989), ilköğretim düzeyinde öğretmenlerin, sınıf içinde kullandıkları sosyal ve kültürel faaliyetleri, insan ilişkileri eğitiminin bir parçası olarak değerlendirdiklerini saptamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin insan ilişkileri becerilerini kazanmalarını demokratik yaşam açısından önemli gördükleri belirlenmiştir (Akt. İkiz,2006,s.88).

Cormier (1990), insan ilişkileri beceri eğitiminin, psikolojik danışmanların mesleklerini icra ederken alacakları hizmet içi sistematik eğitimlerde yer almasının, psikolojik danışmanların mevcut ve gelecekteki başarıları açısından önemini vurgulamaktadır (Akt. İkiz,2006,s.87).

Koestner, Weinberger ve Franz (1990), araştırmalarında empatik ilginin gelişiminde, erken çocukluk döneminde ebeveyn davranışlarının etkisini belirlemeyi amaçlayan ve 26 yıl süren uzunlamasına bir çalışma yürütmüşlerdir. Babasıyla daha fazla vakit geçiren çocukların, empatik bir yetişkin olma ihtimallerinin anlamlı olarak daha fazla olduğunu bulmuşlardır. Araştırmanın verileri denekler 5 yaşında iken annelerinden, 31 yaşına geldiklerinde ise kendilerinden sağlanmıştır (Koestner, Weinberger ve Franz, 1990,s.709-717; Akt. Günindi,2008,s.33).

Davis ve Franzoi (1991) özbilinçlilik (Self-consciousness) ve empattide meydana gelen değişimleri ve durağanlığı incelemiştir. Araştırmada 103 erkek ve 102 kız lise öğrencisi birbirini izleyen üç yıl içerisinde yılda bir kez olmak üzere gözlenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlik döneminde yaşla birlikte özbilinçlilik düzeyinde anlamlı

bir artma ya da azalmanın olmadığı fakat empatik ilgi ve görüş açısı alma gibi empatik eğilimlerde artma olurken bireysel strese azalma olduğu saptanmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek empati puanlarına sahip olduğu bulunmuştur (Akt. Filiz, 2009,s.19).

Drevets(1991) araştırmasında bir grup öğrenciden öğretmenlerinin, anne-babalarının empatik niteliklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin anne-babaları ile öğretmenlerinin empatik niteliklerini algılamaları, anne ve babalarının empatik niteliklerini algılamaları, zorunlu ve seçmeli ders öğretmenlerinin empatik niteliklerini algılamaları arasında farklılık bulunamamıştır (Akt. Alver,1998,s.106).

Kalliopuska (1991) yaptığı araştırmasında, müzik eğitimi alan çocukların empati düzeylerini belirlemek amacıyla, müzik sınıflarına devam eden ve etmeyen çocuklar ile çalışmasını yürütmüştür. Müzik eğitimi alan çocukların testten aldıkları empati puanlarının, müzik eğitimi almayan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetler arasındaki farka bakıldığında ise, erkeklerin kızlara oranla daha düşük empati puanı aldıkları ortaya çıkmıştır (Akt. Günindi,2008,s.34)

Trommsdorff (1991), çocuklarıyla empati kuran annelerin, empatik çocuk yetiştirme ihtimallerinin daha fazla olduğunu bulmuştur. Trommsdorff araştırmanın sonunda, annenin yüksek empatisiyle çocuğun empatisi arasında oldukça güçlü pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucuna dayanarak, çocuğa bakan kişinin özelliklerinin, empati gelişimini etkilediği söylenebilir (Akt.Yılmaz,2003,s.64-65; Gölbaş,2007,s.40).

Lipsitt (1993), annenin empati becerisi ve iletişim biçimi ile çocuğun empati becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma sonucunda, annenin empatik becerisinin çocuğun empatik becerisinin tahmininde etkin olmadığını, annenin iletişim biçiminin çocuğun empatik becerisinin tahmininde rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada annenin çocuğu destekleyici tarzdaki iletişim biçimi, kızların empatik becerisini olumlu yönde artırırken, emredici tarzdaki iletişim biçiminin erkek çocukların empatik becerisini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır (Akt.Oğuz,2006,s.40; Günindi, 2008,s.35-36).

Hatcher ve arkadaşlarının (1994) yaptığı araştırmada, empatinin eğitimle geliştirilebileceği üzerinde durulmuştur. Araştırmada her ne kadar kolejdeki kız öğrenciler eğitime yüksek empati skorlarıyla başlamış olsalar da, erkek ve kızların empatiyi eşit olarak öğrenebilecekleri tespit edilmiştir (Hatcher ve ark.,1994,s.961-975; Akt. Günindi,2008,s.36).

Athanases ve arkadaşları (1995) İngilizce öğretmenlerinin empati geliştirip geliştiremeyeceğini ve öğrencileriyle aralarında var olan fikir ayrılıklarını giderip gideremeyeceklerini araştırmışlardır. Sonuçta, İngilizce öğretmenlerinin empati geliştirebildiklerini bulmuşlardır. Bununla ilgili somut yollar sunmuşlar ve 34 maddelik edebi bibliyografya önermişlerdir (Akt. Ercoşkun,2005,s.29).

Krevans ve Gibbs (1996) de yaptıkları araştırmada ailelerin davranışlarını değiştirmede bu tür disiplin uyguladığı çocukların empati düzeyinin, ailelerinin baskıcı disiplin uyguladığı çocukların empati düzeyinden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Krevans ve Gibbs,1996,s.3263-3277; Akt. Gldağ,2007,s.41).

Bernadett- Shapiro, Efrensaft ve Shapiro (1996) da çocuğun empati gelişiminde babanın rolüyle ilgili benzer bulgular elde etmişleridir. Araştırmanın bulgularına göre babanın çocuk bakımına katılımıyla erkek çocukların empatisi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Akt.Yılmaz,2003,s.65-66; Gldağ,2007,s.41).

Brandstatter (1997) iş doyumu ve empati arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulmuş, ayrıca olumlu ve destekleyici sosyal ilişkilerin iş doyumunu arttırdığını belirtmektedir (Brandstatter,1997,s.751-759).

Erlanger (1998), ergenlerin çok boyutlu empatik tepki kalıplarını, kimlik statülerine göre incelenmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma, yedi liseye devam eden, yaşları 18–24 arasında değişen 153 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak; empatik tepki stili ve kimlik gelişimini ölçmek için hazırlanan formlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; empatik ilgi kimlik statüsü hiyerarşisi ile istatistikî olarak belirgin bir düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bilişsel empattide

istatistikî olarak anlamlı, empatik sıkıntıda ise kimlik araştırması ile istatistikî olarak anlamsız bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Erlanger,1998,s.323).

Morris (1999) çalışmasında, öğretmenlerin empati anlayışını ve onların empatik deneyimlerinin temelini araştırmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin empatik olarak nitelendirdikleri davranışları, tutumları ve öğretmenlerin sınıflarda öğrencilerin yaramazlıklarını nasıl yönettikleri özellikle öğrenci disiplinine bakışları ele alınmıştır. Bu amaçla 5 devlet ortaokulundan kadın ve erkek 20 öğretmen ile görüşülmüş, bir görüşme protokolü ve 4 ölçek kullanılmıştır. Kullanılan ölçekler, öğretmen empati ölçeği, Kilpatrick&Cantril Self- Anchoring Scale, Hypothetical Situations Activity ve Teacher Stories. Bilgiler teybe kaydedilen görüşmelerin çözümlenmesiyle toplanmış ve analiz edilmiştir. Bulgular, katılan öğretmenlerin açık tutarlı bir empati anlayışına sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmenler öğrencileri yetiştirmek, öğrenciyi değerli ve saygılı bir şekilde ele almak, öğrenci davranışlarına anlayışlı bakmak konusunda kendilerini bu işe yatkın görmüşlerdir. Bulgular ayrıca, bu öğretmenlerin yaramaz öğrencilerini eğitmek için ileri stratejiler kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun için, okul danışmanından yardım almaya çalıştıkları, farklı durumlardaki bireyler arasındaki uzaklık üzerinde çalıştıkları, dersten sonra sınıf dışında öğrenciler ile davranışları hakkında konuştukları, göz teması kurdukları, öğrencilerin davranışları üzerinde daha fazla sorumluluk aldıkları, sınıf beklentilerini öğrencilere bildirdikleri, yerine getirememesi sebebi mantıklı ise öğrencilere dersin gereklerini yerine getirmek için fırsat verdiklerini, göstermiştir. Öğrencilerinin başarı hikâyeleri hakkında etkileyici örnekler veren öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde pozitif etkiye sahip olabileceği de görülmüştür (Akt.Alper,2007,s.89-90).

Michelle'nin (2001) sınıfta empatinin öğretilebilirliğini savunduğu bir araştırmasında öğrencilere, çeşitli günlük hayattan karşılaşılabilecekleri çeşitli problemleri içeren hikâyeler okutturmuştur. Daha sonra bu hikâyelerdeki kahramanların yerine kendilerini koymalarını isteyerek onların bu durum karşısında neler hissettiğini ve düşündüğünü öğrenmeye çalışmıştır. Sonuçta ise öğrencilerin bir başkasının duygu ve düşüncelerini empati yapmadan kavrayamayacaklarını savunmuştur (Akt. Keskin,2007,s.33).

Upright (2002) yaptığı çalışmada öğrencilerde ahlâkî içerikli hikâyelerle öğrencilere empati egzersizleri yaptırmıştır. Yazara göre; empati otomatik olarak gerçekleşmez süreç içerisinde öğrenilir. Çocuklara yeteri kadar empati egzersizi yaptırıldığı ve zaman verildiği takdirde başkalarını ve onların yaptığı hareketleri göz önünde bulundururlar. Hatta başkalarının düşüncelerinin kendilerinkinden farklı olabileceğini düşünürler. Öğretmen daima empatik duyguları takviye edici etkinlikler yapmalıdır. Bunun için öğretmen, ahlâkî içerikli ikilemlerden oluşan hikâyeler kullanmalıdır (Akt. Keskin, 2007,s.33-34).

Davis (2005) çalışmasında empati kavramını teorik açıdan ele aldıktan sonra empatinin öğretebilir olup olmadığını kuramsal yaklaşımlardan yola çıkarak tartışmıştır. Davis, makalesinde empati kurma davranışının öğretilmeyeceğini öne sürmektedir (Davis, 2005,s.83-84).

Bailey (2005) araştırmasında empati oluşturma programının, yararlarının ve meydan okumasının öğretmenlerce nasıl algılandığını incelemeyi amaçlamıştır. Empati programı “empatinin kökleri” dir ve sınıfta uygulanan bir aile programıdır. Programda bir aile bebeği ile bir okulu yıl içinde 9 kez ziyaret etmektedir. Araştırmacı, 5 öğretmenle geniş kapsamlı, açık uçlu görüşmeler yapmıştır. Bu öğretmenler, deneyim yılları farklı 3 bayan ve 2 erkek öğretmendir ve aynı zamanda bu öğretmenler sınıflarında, ilkokul empati programını uyguluyorlardı. Bulgular, empati programının öğrenciler üzerinde, pozitif etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Her bir katılımcı pozitif ilişkilerin başlayıp gelişmesinde empati programının nasıl etkili olduğunu paylaşmıştır. En anlamlı ilişkinin, öğrenciler ve bebek arasındaki ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, bebeklerle temas kurmalarının ve çocuk gelişimi ebeveyn olmak hakkında bilgi beceri sahibi olmalarının öğrenciler için yararlı olduğu ayrıca bu kazanımların onlara kişisel olarak da yararlı olduğu söylenmiştir (Akt. Alper,2007,s.88-89).

Jolliffe (2006), temel empati skalasının (BES) geliştirilmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır.15 yaşında 363 ergenle yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak duygusal ve bilişsel empati ölçümü için 40 maddelik bir ölçek uygulanmıştır. Bir yıl sonra yapılan faktör analizi sonucunda ölçek 20 maddeye indirilerek, aynı okullarda 357

farklı ergene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; hem duygusal ifade hem de bilişsel empatide kızların erkeklerden daha yüksek puanlar elde ettikleri belirlenmiştir. Kızlarda, empatik zeka, dışa dönüklük, duygusal empati, erkeklerde ise kabul edilirlilik, bilinçlilik ve açıklıkla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Empati ile ebeveyn gözetimi ve sosyo-ekonomik statü arasında olumlu yönde bağlantı olduğu belirlenmiştir (Jolliffe, 2006,s.589).

Simmer, yeni doğan bebeğe dinletilen bebek sesinin, kendisiyle benzer yaşta bir bebek olması durumunda daha fazla ağlayarak tepki verdiğini bulmuştur. Yeni doğan bebeklerin kendilerine 5,5 aylık bir bebeğin sesi dinletildiğinde ortamda şiddetli bir gürültü olursa anlamlı olarak daha az tepki verdikleri saptanmıştır (Akt.Gültaş,2007, s.23; Çetin, 2008,s.34).

Hoffman, çocuğun hareketlerinin başka bir bireye zarar verdiği durumlarda, kurbanın (victim) sıkıntısına dikkat çeken ve çocuğun kendini kurbanın yerine koyması için cesaretlendiren disiplin tekniğinin çocuğun empatik eğilimlerini destekleyebileceğini öne sürmüştür. Ayrıca bu tür disiplin uygulamaları ebeveynlerin, baskıya dayalı disiplin uygulayan ebeveynlere göre daha az bencil ve başkalarını daha çok düşünen çocuklara sahip oldukları belirlenmiştir (Akt. Gültaş,2007,s.41).

2.6.2. Empatik Beceri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde de danışman eğitimi ile empatinin çeşitli değişkenler açısından ve farklı örneklem grupları üzerinde çalışıldığı görülmektedir (Dökmen, 1988,s.179; Akçalı, 1991, Tanrıdağ, 1992, Öz, 1992, Okvuran, 1993, Sargın, 1993, Abacı, 1996; Sardoğan, 1998; Balcı, 1996; Aydın, 1996; Çam, 1991; Özdağ, 1999; Alkaya, 2004; Yüksel, 2004; İkiz,2006).

Akkoyun(1987) tarafından Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde ve Öğretmenlik Sertifikası Programı'nda öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, ahlaki yargı ve empatik eğilim arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Akkoyun, 1987,s.91-97).

Ülkemizde empati konusunda en fazla araştırma ve çalışması bulunan Dökmen'in 1987'de empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişkiyi betimlemek amacıyla yaptığı araştırmada sosyometrik statü ile empati kurma becerisi arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır (Dökmen1987b,s.203).

Dökmen, gençlerin ana-babaları tarafından ne ölçüde tanındıklarını araştırmıştır. Araştırmada Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen,1988,s.177) ve Öner(1982)'in geliştirdiği benlik algısı ile ilgili sıfat listesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların empatik eğilim puanları ile anne ve babalarının puanları arasında da anlamlı ilişki bulunamamıştır, ancak çocuklarla babalarının puanları arasında negatif anlamlı ilişki bulunmuştur (Akt. Mete,2005,s.26).

Dökmen (1988), psikodramanın empatik beceri ve empatik eğilim üzerine etkisini test ettiği çalışmasında, eğitim alan grubun empatik beceri ölçeğinden aldıkları puanların arttığı ve ölçümler arası anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç, psikodramanın empati kurma becerisini geliştirdiğini doğrulamıştır. Empatik eğilim ölçeği üzerinde ise anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (Dökmen,1988,s.182).

Akçalı (1991), kaygı düzeyinin empatik beceriye etkisini incelediği araştırmasında, Marmara Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimler Bölümü, birinci ve dördüncü sınıflarından 74 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada Beceri Ölçeği –B Forumu"(Dökmen, 1988) ile "Süreksiz (Durumluk) Sürekli (Genelde) kaygı Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada, süreksiz kaygının empatik beceriyi olumsuz yönde etkilediği, sürekli kaygı ile empatik beceri arasında ise ilişki olmadığı, ayrıca birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir(Akçalı,1991,s.67-76).

Psikolojik danışma ve rehberlik programı ile psikoloji programı öğrencilerinin empati becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla Yıldırım(1990), tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin empatik eğilimleri açısından programlar arasında fark olmadığı, psikolojik danışma ve rehberlik programındaki öğrencilerin psikoloji programındakilere oranla empatik iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu, ayrıca her iki programda da 4. sınıf öğrencilerinin, 1. sınıf öğrencilerine göre, daha empatik

oldukları sonucu elde edilmiştir(Akt: Alver,1998,s.95).

Çam (1991) hemşirelik yüksek okul öğrencilerinde psikodramanın empatik eğilim ve empatik beceri düzeyi üzerine etkisini araştırmıştır. Eğitim alan öğrencilerin puan ortalamalarının yükseldiği ancak farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gözlenmiştir (Akt. İkiz,2006,s.92-93).

Yıldırım(1991) tarafından, Rehber öğretmenlerin empatik eğilim ve beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler yönünden incelenmiş; cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekteki kıdem, mezun olunan program ve mesleki memnuniyete göre empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, mesleğe isteyerek girenlerin empatik eğilim düzeylerinin, mesleğe tesadüfen girenlere oranla daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Kadınların empatik beceri düzeylerinin erkeklere, bekârların empatik beceri düzeylerinin evlilere, psikolojik danışma ve rehberlik mezunlarının empatik beceri düzeylerinin diğer programlardan mezunlara, mesleğe isteyerek girenlerin empatik beceri düzeylerinin, mesleğe isteyerek girmeyenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mesleki kıdeme göre, empatik beceri yönünden fark olmadığı saptanmıştır (Akt. Alver,1998,s.96; Uygun,2006,s.15).

Öz (1992) yaptığı araştırmada hemşirelerin empatik iletişim becerileri ve eğilimleri üzerinde empati eğitiminin etkisini incelemiştir. Deney grubuna 10 hafta süreyle empati eğitimi verilmiş, kontrol grubuna bir uygulama yapılmamıştır. Verilen eğitim sonucunda, deney grubundaki hemşirelerin empatik iletişim becerileri artarken, kontrol grubundaki hemşireler için herhangi bir artışın söz konusu olmadığı saptanmıştır. Hemşirelerin empatik eğilimlerinde ise bir değişiklik olmadığı görülmüştür (Öz,1992,s.47-48).

Tanrıdağ (1992), ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında psikolojik danışmanların empatik beceri ve empatik eğilim puanlarının diğer meslek gruplarına göre daha yüksek olduğunu; değişik meslek gruplarındaki kişilerin cinsiyetlerinin empatik eğilim düzeyi üzerinde önemli bir farklılığa neden olduğunu, ancak empatik beceride farklılığın önemli olmadığını belirlemiştir. Ayrıca katılımcıların öğretim

düzeylerinin empatik beceri ve eğilim üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığını ve bu farklılığın lisansüstü eğitimin lehine olduğunu saptamıştır (Tanrıdağ,1992,s.56-110; Akt. Ay, 1999, s.11).

Okvuran(1993)'ın yaptığı araştırmada yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeyleri üzerine etkisi incelenmiştir. Deney grubuna haftada iki saat olmak üzere toplam 14 hafta yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuyla eğitimin sekizinci haftasında bir görüşme yapılarak yaratıcı drama hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan istatistiki analiz sonucunda yaratıcı drama eğitimi alanın deneklerin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür (Akt. İkiz,2006,s.92; Güldağ,2007,s.43).

Sargın(1993) rehber öğretmenlere verilen empati eğitiminin, öğretmenlerin empatik eğilim ve beceri düzeylerine etkisini deneysel bir yaklaşımla incelemiştir. Eğitim alan grubun empatik beceri düzeylerinde artış görülürken, empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Akt. İkiz,2006,s.92; Güldağ,2007,s.43).

Yaşar (1993), hemşirelik öğrencilerinin ve hemşirelerin psikolojik ihtiyaç örüntüleri ile empati düzeylerini saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya Sağlık Bakanlığına bağlı Cebeci Atatürk Sağlık Meslek Lisesi 4. sınıfından 110 öğrenci ile Konya ve Ankara Sağlık Eğitim Enstitüsü 1. sınıflarında ileri düzeyde hemşirelik eğitimi gören 105 hemşire (alanda en az 3 yıl çalışmış olan) alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Empati Beceri Ölçeği-B Formu, Empatik Eğilim Ölçeği ve EPPS kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ile hemşirelerin empatik eğilim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak hemşirelik öğrencilerinin empatik beceri puan ortalamaları ile hemşirelerin empatik beceri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Yaşar,1993,s.71-72).

Akboy ve Baysal (1994), İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümü PDR (psikolojik danışmanlık rehberlik), EP (eğitim programları öğretimi) ve sınıf öğretmenliği programları birinci sınıfta (61 kişi) ve dördüncü sınıfta

(68 kişi) eğitim gören toplam (129) ğrencinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin anabilim dallarına ve sınıflarına göre benzerlik ve farklılıkları belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Empatik Eğilim ve Empatik Beceri lekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; genelde birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında empatik beceri puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, empatik eğilim puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bölümlere göre ğrencilerin Empatik Beceri puanlarına ve Empatik Eğilim puanlarına bakıldığında, her iki ölçek puanlarında da PDR ğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır (Akboy-Baysal, 1994, s.661–672).

Kığılı (1994), bireylerin aile yapılarına ilişkin ortak algılarını, anne, baba, ocuk ve aileye ait değişkenler açısından ele alarak incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya Malatya il merkezinde bulunan üç ortaokula devam eden 350 ğrenci ile onların anne ve babaları olmak üzere toplam 1050 kişi dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Aile Yapısını Değerlendirme Aracı (AYDA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; anne, baba ve çocuğun kendi aile yapılarına ilişkin ortak değerlendirmeleri, annenin yaşına göre anlamlı bulunmuştur. Çok genç annelere sahip aileler, orta yaştaki annelere sahip ailelerden daha olumsuz bir aile algısına sahiptir. Eğitim düzeyi yüksek annelere ve babalara sahip aileler, eğitim düzeyi düşük annelere sahip ailelerden daha olumlu bir aile yapısına sahiptir. Annenin çalışıp çalışmamasına göre fark anlamlı değerdir. Kasabada veya kentte doğan anne ve babalar, köyde doğan annelerden daha olumlu bir aile algısına sahiptir. Annenin ve babanın yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim birimine ve çocuğun cinsiyetine göre fark anlamlı değerdir. Birinci sınıf ğrencilerinin aileleri üçüncü sınıf ğrencilerinin ailelerinden daha olumlu bir aile algısına sahiptir. M.E.V. ortaokullarına giden çocukların aileleri diğer ortaokullara giden çocukların ailelerinden daha olumsuz bir aile algısına sahiptir. Az çocuklu aileler çok çocuklu ailelerden daha olumlu bir aile algısına sahiptir. Çocuğun doğum sırasına göre ve ailenin biçimine göre fark anlamlı değerdir. Gelir düzeyi çok iyi ve iyi olarak algılanan aileler, gelir düzeyi orta olarak algılanan ailelerden daha olumlu bir aile algısına sahiptir (Kığılı,1994,s.169-173).

Köseoğlu(1994), okullarda ve hastanelerde çalışan psikolojik danışmanların, empatik beceri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada psikolojik danışmanın kendisinin danışmaya gereksinimi arttıkça ve kişilik özellikleri esnekliğini yitirdikçe empati becerilerinin düştüğünü saptamıştır (Akt. Ay, 1999,s.8).

Altekin (1995), tiyatro bölümü öğrencileri ile iç mimarlık ve çevre tasarımı bölümü öğrencilerinin empatik becerilerini belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi “Tiyatro bölümünde okuyan birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencileriyle, “İç Mimarlık ve Çevre Tasarım” bölümünde okuyan birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencileri araştırmanın örneklemine oluşturmuştur. Araştırmaya her sınıf düzeyinden 26 olmak üzere toplam 104 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Empati Beceri Ölçeği-B Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Tiyatro/drama eğitimi alan bireylerin empatik beceri düzeylerinin olumlu yönde gelişmediği, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı öğrencilerinde birinci sınıf öğrencilerinin daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir (Altekin,1995,s.31–47).

Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri ile benlik algı düzeyleri, sınıf düzeyleri, mesleği tercih şekli ve bölüm değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen Ergül (1995), benlik algı düzeyi düşük olan bireylerin empatik eğilim düzeylerinin benlik algısı yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Laboratuvar bölümünde okuyan öğrencilerin hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilere göre empatik beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Akt. Yurttaş,2001,s.53).

Şimşek (1995) öğretmen ve öğrencilerin empatik tepkilerinin karşılaştırmıştır. Sonuçta, öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin öğretmenlerden yüksek olduğu, öğrencilerin verdiği empatik tepkilerle karşıdan bekledikleri empatik tepkiler arasında fark olmadığı, öğrencilerin öğretmenlerden bekledikleri empatik tepkileri alamadıkları bulunmuştur (Akt. Ercoşkun,2005,s.24).

Pek ve arkadaşlarının (1995), çocuklara bakım veren hemşirelerin empatik eğilim ve empati becerilerinin belirlenmesi amacıyla İstanbul ilindeki tüm devlet, SSK ve

Üniversite Hastanelerinin çocuk kliniklerinde çalışan 150 hemşire üzerinde bir araştırma yapmışlar, hemşirelerin mezun oldukları okul, çalışma şekilleri ile empati becerileri arasında olumlu ilişkiler belirlemişlerdir. Hemşirelerin yaşları, çocuk sayıları ve çalışma yılları ile empatik beceri puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmada çalıştığı üniteyi severek seçen hemşirelerin empatik beceri puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır (Pek ve ark., 1995,s.32-33).

Aydın'ın (1996) farklı meslekten kişilerin empatik beceri düzeylerini incelediği araştırmasında, yardım meslekleri olarak adlandırılan doktorluk, öğretmenlik, polislik gibi mesleklerde çalışan kişilerin empati düzeyleri, mühendis ve teknisyenlere göre; kadınların empati düzeyleri ise erkeklere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Empati ve yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken mesleki kıdem ve empati düzeyi arasında mesleğe yeni başlayanların lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır (Akt. Uygun,2006,s.15; İkiz,2006,s.92).

Koçer- Çiftçi'ın (1997), ıslahevinde kalmakta olan ergenlerin empatik beceri düzeylerinin ıslahevinde kalmayan yaşıtları ile karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmada, örneklem grubu olarak 13-18 yaş grubundaki 197 ergen ile çalışmıştır. Bunların 99'unu ıslahevine giden ergenler oluşturmuştur. Karşılaştırma grubu (98) ise farklı eğitim kurumlarına giden ergenlerden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, karşılaştırma grubunda bulunan ergenlerin empatik beceri düzeylerinin, ıslahevinde kalmakta olan ergenlerden istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur (Akt. Çetin,2008,s.37).

Alver (1998), bireylerin uyum düzeyleri ile empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkileri cinsiyet ve öğrenim alanı değişkenleriyle birlikte incelemiştir. Sonuç olarak uyum ve alt uyum düzeyleri ile empatik beceri arasında önemli bir ilişkinin olmadığını ayrıca cinsiyet ve öğrenim alanının empatik beceri ve genel uyum düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur (Alver,1998,s.109-157).

Aral ve Köksal (1999), sanat eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerileri ile yaratıcılık düzeyleri üzerinde cinsiyet ve sınıf düzeyinin farklılığa neden olup

olmadığının belirtilmesi ve empatik beceri ile yaratıcılık boyutları dışındaki ilişkinin saptanması amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarına devam eden (68) ve Ankara Özel Arı Lisesine devam edip hiçbir sanat dalıyla uğraşmayan (89) 157 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Empati Beceri Ölçeği-B formu, Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ve Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sanat eğitimi alma, sınıf düzeyi ve sanat eğitimi-sınıf düzeyi interaksyonu değişkenlerinin yaratıcılık boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu, cinsiyetin ise farklılığa yol açmadığı belirtilmiştir. Empati beceri üzerinde sanat eğitimi alma, cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerinin farklılık yaratmadığı, ergenlerin empatik becerileri ile yaratıcılığın sadece esneklik boyutu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Aral ve Köksal,1999,s.127-138).

Ay(1999) hemşirelerin empatik becerilerini değerlendirmiş, empatik becerileri ile yaş, medeni durum, kardeş sayısı, eğitim durumu, çalışma süreleri, çalışılan klinik ve çalışma şeklini karşılaştırmıştır. Hemşirelerin yaşları, medeni durumları, çalışma süreleri ile empatik becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Hemşirelerin kardeş sayıları arttıkça empatik becerilerinin de arttığı saptanmıştır. Eğitim durumları yükseldikçe empatik becerilerinin yükseldiği anlaşılmıştır. Çalıştıkları klinik ve çalışma şekilleri ile empatik becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Ay,1999,s.39-41).

Dilekmen(1999) yaptığı araştırmada, grupla psikolojik danışmanın öğretmen adaylarının empatik becerilerine ve demokratik tutumlarına etkisini incelemiştir. 20'şer kişilik deney ve kontrol grubundan elde ettiği ilk ve son test verilerine göre, grupla psikolojik danışmanın empatik beceri ve demokratik tutum üzerinde olumlu yönde gelişme sağladığı bulunmuştur (Akt.Yılmaz,2003,s.70).

Özdağ (1999)'ın yaptığı araştırmada psikodrama gruplarının hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısı, atılgan davranış, empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Deney grubuyla iki haftada bir, iki saat olmak üzere tüm öğretim yılını kapsayan toplam 14 hafta psikodrama uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubuyla bir etkinlik yapılmamıştır. Psikodrama uygulamalarının sonucunda deney grubundaki öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin kontrol grubuna göre

anlamalı olarak artış, ancak empatik eğilimleri, benlik saygısı ve atılgan davranış düzeylerinde bir fark bulunamamıştır (Akt. İkiz,2006,s.91-92; Güldağ,2007,s.44).

Açıkalin (2000), ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini ve empati becerilerini kullanma boyutlarını (düzeylerini) ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Ankara ili merkez ilçelerine bağlı 205 ilköğretim okulundan küme örnekleme yolu ile 193 okul müdürü ve 291 müdür yardımcısı araştırma kapsamına alınmıştır. Veri toplama aracı olarak; Çoklu Faktör Liderlik Anketi ve Empati Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ve liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin (kendi değerlendirmelerine göre) yüksek olduğu, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin değerlendirmeler yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin düzeyleri hakkında ve müdür yardımcılarının onları değerlendirmelerine ilişkin olarak, grupların yaptıkları değerlendirmeler arasındaki farkların anlamlı olduğu belirlenmişken, okul müdürlerinin yaş, eğitim düzeyi ve hizmet yıllarına ilişkin değerlendirmeler ile empatik beceri düzeyi arasındaki farkların anlamlı olamadığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasında anlamlı bir ilişki de ortaya çıkmamıştır (Açıkalin,2000,s.111-155).

İlbay (2000), bireylerin yaşadıkları kaygının sosyal uyumlarını ve özerkliğini nasıl etkilediği, bu etkileşimde empatinin nasıl bir katkı sağladığını açığa kavuşturmak ve toplumsal gelişimdeki önemini vurgulamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesinde Resim İş Eğitimi, Fen Bilgisi, Beden Eğitimi, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Biyoloji ve Kimya bölümlerinde öğrenim gören 278 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak İlişkili Özerklik Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği – B formu ve Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Empatik beceri ve kaygı ile ilişkili özerklik ve kaygı arasındaki ilişki anlamsız iken, empatik beceri ve ilişkili özerklik arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir (İlbay,2000,s.50–60).

Öner (2001), farklı cinsiyet rol algılarına sahip üniversite öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile kız ve erkek öğrencilerin empatik beceri düzeylerini karşılaştırılmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi sınıf öğrencilerinden oluşan 149 kişilik bir örneklem grubu (erkeksi 29, kadınsı 33, androjen 25, farklılaşmamış 62 kişi) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak empatik beceri düzeyi EBÖ-B Formu, cinsiyet rolleri Bem Cinsiyet Rollerı Envanteri Türkçe Formu ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda; farklı cinsiyet rol algılarına sahip öğrencilerin empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca erkek ve kız öğrencilerin empatik beceri düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Öner,2001,s.69-90).

Duru (2002), çalışmasında, empati ve yardım etme eğilimi arasındaki ilişkiyi araştırmayı ve bazı psikososyal değişkenlere bağlı olarak yardım puanları açısından gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi 'nde öğrenim gören 402 (248 kız, 154 erkek) öğrenciye Kişilerarası Tepki verme Ölçeği (KTÖ), Yardım Yönelimi Ölçeği (YYÖ) uygulamıştır. Analizler sonucunda iki değişken arasında pozitif ilişki olduğu ve KTÖ' nın alt boyutlarının yardım eğilimini yordamada etkili değişkenler olduğu görülmüştür. Öğrenim görülen alan yardım ilişkisi ile ilgili olarak analiz sonuçları, Eğitim ve Sosyal Bilimler öğrencilerinin yardım etme eğilimlerinin diğer bölümlerden daha yüksek olduğunu göstermiştir (Duru,2002,s.21-35).

Sevimligöl(2002) hemşirelerin empatik eğilim ve empatik becerilerini çeşitli değişkenler açısından araştırmıştır. Empatik eğilim ve empatik beceri düzeyi ile yaş, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, aile yapısı, çalışma yılı, çalışılan servisteki çalışma süresi ve görev durumu, çalışma saatleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Hemşirelerin mesleki eğitim düzeyleri yükseldikçe empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin yükseldiği saptanmıştır (Akt;Ercoşkun,2005, s.27).

Alver (2003) çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanların empatik becerileri, karar stratejileri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Empatik beceri ile ilgili olarak araştırmasında; kadın ve erkekler arasındaki empatik beceri puanları

arasında önemli bir farklılaşma olmadığı, yaş grupları arasındaki beceri puan ortalamalarının farklılaştığı, bekarların empatik beceri puanlarının, evli ve boşanmışların empatik beceri puanlarından önemli düzeyde yüksek olduğu, Rehber öğretmen, öğretmen, hemşire, sosyal hizmet uzmanı ve eğitim yöneticilerinin, empatik beceri puanlarının diğer mesleklerden önemli düzeyde yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır (Alver,2003,s.203-204).

Yılmaz (2003) araştırmasında empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisini araştırmıştır. Deneysel çalışmada sonunda yapılan analizlere göre deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla empatik beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür (Yılmaz, 2003,s.91).

Yüksel (2004) empati eğitim programının, 10 denek deney ve 10 denek kontrol grubu olmak üzere toplam 20 ilköğretim okulu öğrencilerinin empatik becerileri düzeyini arttırmadaki etkisini incelediği çalışmasında, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundakilere kıyasla empatik beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığını saptamıştır (Yüksel,2004,s.341-354).

Mete ve Gerçek (2005) tanımlayıcı çalışmalarında. Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerine Probleme Dayalı Öğrenim (PDÖ) yönteminin etkisini incelemek amacıyla çalışmışlardır. Araştırmaya 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda öğrenim gören toplam 192 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla Tanıtıcı Bilgi Formu, empatik eğilim ve becerilerini değerlendirmek için Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim (EE) ve Empatik Beceri (EB) ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin eğitimle birlikte empatik becerilerinde artış olduğu saptanmıştır (Akt. Alper,2007,s.87).

Kılıç (2005) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin empatik becerilerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde 100'ü özel okulda 100'ü devlet okulunda çalışan 200 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda empatik beceri düzeyinin yaş ve eğitim durumu değişkenine göre

farklılaştığı; deneyim, çocuk sahibi olma, okul türü, iletişim dersi alma gibi değişkenlerden etkilenmediğini bulunmuştur. Hizmet içi eğitimin empatik beceri düzeyini anlamlı şekilde arttırdığı görülmüştür (Kılıç,2005, İstanbul'daki..., s.58-60).

Çiçek(2006) sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini ve bunlara etki eden faktörlerle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmasında uzman hekimlerin empatik eğilimlerinin kliniğe, çocuk sayısına, çalışmaya, evde hayvan besleme durumuna; empatik becerilerinin kliniğe göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Hemşirelerin empatik eğilimleri eğitime, kliniğe, çalışmaya, mesleği isteyerek seçmeye, resim ve herhangi bir el sanatıyla uğraşmaya; empatik becerileri eğitim durumuna ve kliniğe göre anlamlı farklılık göstermiştir. Ebelerin empatik eğilimleri mesleği isteyerek seçme, çalıştıkları kuruma, kliniğe, çalışma durumuna; empatik becerileri çalışma yılına, eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Pratisyen hekimlerde herhangi bir değişkenle ilgili anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Çiçek,2006,s.1).

Güvenç (2006), alt sosyo-ekonomik düzeydeki, yaşları 12–13 ve 14-16 arasındaki 281 ergen ile yapılan çalışmada benlik değeri ile yaşam becerilerine ilişkin algının yaş ve toplumsal cinsiyet gibi demografik değişkenler, ayrıca önyargı, kişiler arası duyarlık, kontrol odağı gibi tutumlarla olan ilişkileri sorgulamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda; benlik değeri, atılganlık ve iletişim becerilerine ilişkin algıların tümünün başkasının bakış açısına duyarlık boyutu tarafından olumlu yönde, insan doğasının zayıflığına ve çabanın anlamsızlığına yönelik inançlardan olumsuz yönde etkilendiğini göstermiştir. Benlik değeri ve iletişim becerisi algısının kuralcılıktan, yine benlik değeri ve atılganlık algısının ise kişisel kontrol eksikliğinden ve her iki yaşam becerisine ilişkin algının da kişisel sıkıntı boyutlarından etkilendiği görülmüştür. Çocukların antisosyal eğilimleri üzerine ve akademik başarı düzeylerinde annenin empati eğilim derecesinin etkisinin anlamsız olduğu, empatik eğilim düzeyi yüksek olan anne grubunun çocuklarının cinsiyete göre, genel uyum düzeyleri arasındaki farkın da anlamsız olduğu bulunmuştur (Güvenç,2006,s.49–55).

İkiz(2006) araştırmasında, empatik beceri ve empatik eğilim bir arada incelenmektedir. Araştırmacı tarafından oluşturulan ve yürütülen temel danışma becerileri eğitiminin, psikolojik danışmanların empatik beceri düzeylerini ve empatik eğilim düzeylerini geliştirdiği saptanmıştır (İkiz,2006,s.132).

Uygun (2006) araştırmasında, psikiyatri servisinde çalışan hemşirelerin empati beceri düzeylerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın evrenini, İ.Ü. İstanbul Tıp Fakültesi ve İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Araştırma ve Uygulama Hastanesi, Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi, Erenköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi ve Balıklı Rum Hastanesi Psikiyatri Servislerinde çalışan hemşireler örneklem grubunu ise bu servislerden olasılıksız örneklem yöntemi ile seçilen, psikiyatri servislerinde en az bir yıl çalışmış ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan 120 hemşire oluşturmuştur. Araştırma sonucu, yapılan diğer çalışmalara göre empati beceri düzeyinin daha yüksek olduğu, empati beceri düzeyini etkileyen faktörler incelendiğinde, cinsiyetin, eğitim durumunun, psikiyatri servisinde çalışmayı isteyip istememe durumunun empati beceri düzeyi puanlarını yükselttiği bulunmuştur. Empati puanı ile yaş çalışma süresi, çalışma şekli, çalıştığı servisten memnun olma durumu, arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Uygun,2006,s.29-34).

Yavaş (2007)'ın yaptığı araştırma, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının, öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek ve ayrıca öğretmenlerin empatik beceri ve öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olabileceği düşünülen bazı değişkenleri incelemek amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tanıma modeli uygulanan araştırmanın örneklemini, rastlantısal olarak seçilen 72 devlet okulunda çalışan, 212 ilköğretim beşinci sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin öğrencileri olan 9242 kişi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, sahip oldukları çocuk sayısı, meslekteki hizmet yılı, öğretmenlik eğitimi veren bir okuldan mezun olmaları, iletişim dersi/semineri almaları ve sınıf mevcutları hakkında bilgi edinmek amacıyla Demografik Veri Formu(Bilgi Formu) kullanılmıştır. Öğretmenlerin empatik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla, Empatik Beceri Ölçeği B Formu kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarını saptamak amacıyla, okul idaresinden

Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler derslerinin birinci dönem karne notları alınmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının; öğretmenlerin empatik becerilerine göre, iletişim eğitimi-dersi alıp almamaya göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenin yaşı, mezun olduğu okul (öğretmenlik eğitimi veren ya da vermeyen bölümler), mesleki kıdemi, medeni durumu ve çocuk sayısının öğrencilerin akademik başarısını etkilediği görülmüştür. Öğretmenin empatik becerilerinin, öğretmenin yaş değişkenine göre farklılaştığı ve öğretmenin yaşı azaldıkça empati becerisinin arttığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin empatik becerilerinin, cinsiyet, öğretmenin öğretmenlik eğitimi veren bir okuldan mezun olması, meslekteki hizmet yılı, iletişim dersi/semineri alması, medeni durumu, sahip olduğu çocuk sayısı, sınıf mevcudu ve uygulama yapılan okuldaki öğrenci ailelerinin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir (Yavaş,2007,s.105-112).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme tanımlanmış, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analiz ve kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada farklı okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş ve bu maksatla veriler toplanmıştır.

Araştırma, İstanbul ili Kartal ilçesinde okul türlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri açısından karşılaştırılması için yapılan bir çalışmadır.

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan durumu, etkilemeden olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2002, s.77).

3.2. Evren

Araştırma evrenini 2008-2009 eğitim öğretim yılındaki İstanbul ili Kartal ilçesine bağlı resmî ve özel, ilköğretim ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur.

3.3. Örneklem

Örneklem için küme örnekleme kullanılmıştır. Her okul türü birer küme olarak kabul edilmiş, bu okul türlerinden küme örnekleme ile random olarak ilçenin her eğitim bölgesinden eşit sayıda okul seçilmiş ve ölçekler ilgili okullardaki yönetici ve öğretmenlere uygulanmıştır. Örneklem olarak 500 kişi ile görüşülmüş olası geri-dönüş kayıpları da dikkate alınarak örneklem büyüklüğü 188'i kadın, 224'ü erkek; 77'si yönetici, 325'i öğretmen olmak üzere toplam 402 olarak uygulanmıştır. Çizelge 3.1'de

örnekleme alınan okul sayısı ve veri toplama aracı geri dönüş oranları verilmiştir.

Çizelge 3.3.1: Örnekleme Alınan Okullar ve Veri Toplama Aracı Geri Dönüş Oranları

Okul Adı	Gönderilen Anket Say.	Geri Dönen Anket Say.	Geri Dönüş Oranı (%)	İşleme Alınan Anket Sayısı
Kartal Lisesi	30	28	93	25
Medine Tayfur L.	30	24	80	21
Yük-İlhan Alanyalı A .Ö.L	30	26	87	25
Kartal A.İ.H.L	25	22	88	21
Kartal Tic.Mes.L.	35	33	94	32
İMKB Lisesi	20	17	85	16
Yakacık EML	35	33	94	32
Semiha Şakir A.L	25	22	88	21
Köy Hizmetleri AL	25	21	84	19
Mehmet Akif Ersoy İHL	20	19	95	17
Özel Doğa Koleji	20	17	85	15
Sabri Taşkın İÖÖ	25	22	92	18
50.Yıl Gen. Refet Bele İÖÖ	25	24	96	20
Soğanlık İÖÖ	25	23	90	19
Ege Sanayi İÖÖ	20	19	95	16
Emir Sencer İÖÖ	20	17	85	15
Yavuz Selim İÖÖ	25	23	92	20
Öğrt. Zekeriya Güçer İÖÖ	25	22	88	18
Medine Tayfur SökmenİÖÖ	20	19	95	17
Yıldız İşçimenler İÖÖ	20	17	85	15
Toplam	500	450	89,6	402

3.4. Veriler

Araştırmada bir bilgi formu ve bir ölçek kullanılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin empatik beceri puanlarını belirlemek için “Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ B Formu)” kullanılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin özlük nitelikleriyle ilgili (cinsiyet, yaş, okul türü, mesleki kıdem, medeni durum, çocuk sayısı... vb.) bilgileri elde etmek için bilgi formu kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu 36 maddeden oluşmaktadır. Bilgi formu sırasıyla katılımcıların görev yapılan kurum, görev yeri , görev yapılan lise türü, görev türü, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi,yönetim konusunda lisans üstü eğitim yapma durumu, cinsiyet, yaş,mezuniyet durumu, mezun olunan fakülte türü, meslek seçimi, branş, okulda çalışma yılı, unvan, kaçınıcı kurum, il memnuniyeti, medeni durum, eş çalışma durumu, eş eğitim durumu, çocuk durumu, çocuk sayısı, kişisel gelim alma düzeyi,iletişim eğitimi alma düzeyi, huzurlu çalışma durumu, internet kullanma düzeyi, kişilerin yanlışlarını söyleyebilme durumu, eleştiriye açık olma durumu, güzel sanatlarla ilgilenme düzeyi,müzik aleti çalabilme durumu, kişilerin sorunlarını dinleme durumu, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, çocukluğun geçtiği yer durumu, anne ve babanın annelik ve babalık davranışlarıyla ilgili bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda yer verilen maddeler belirlenirken ilgili literatür doğrultusunda empatik beceri ile ve empatik beceriye etki edebilecek faktörler dikkate alınmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan maddelerin alt başlıklara göre dağılımı Çizelge 3.4.1’te verilmiştir.

Çizelge 3.4.1 Kişisel Bilgi Formu Yer Alan Maddelerin Alt Başlıklara Göre Dağılımı

Alt Başlık	İlgili Maddeler
Kurum-Okul Bilgileri	1, 2, 3, 4, 14, 16, 25
Kıdem Bilgileri	5, 6
Eğitim Bilgileri	7, 10, 11, 13, 15
Kişisel Bilgiler	8, 9, 12, 17, 18, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33
Ailevi Bilgiler	19, 20, 21, 22, 32, 34, 35
Toplam	35

3.4.2. Empatik Beceri Ölçeği B Formu (EBÖ-B Formu)

Bu araştırmada, empatik becerileri ölçmek amacıyla, Empatik Beceri Ölçeği- B Formu (EBÖ-B formu) kullanılmıştır. Empatik Beceri Ölçeği B Formu (EBÖ-B formu), Dökmen'in aşamalı sınıflamasına dayanılarak geliştirilmiş olup, empatinin bilişsel bileşenine ağırlık veren bir ölçme aracıdır. Ölçek, günlük yaşamla ilgili kısa ifadelerin bulunduğu altı ayrı psikolojik sorundan oluşmaktadır. Deneklere yöneltilen bu sorunlara ilişkin verilebilecek on iki tepki bulunmaktadır. Deneklerden, bu on iki tepkiden dördünü seçmeleri istenmektedir. Deneğin seçtiği tepkilere puanlama anahtarındaki puanlar verilmektedir. Bu puanların toplamı, deneğin EBÖ-B Formu'ndan aldığı toplam puanı göstermektedir. Her sorunun altında verilen on iki tepkiden biri anlamsızdır ve bu maddeyi seçen deneğin formu geçersiz sayılmaktadır. EBÖ-B Formu, güvenilirliğinin ve geçerliliğinin incelenmesi amacıyla, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinden 60 kişiye ve çeşitli kurumlarda çalışan 24 psikologa uygulanmıştır. Güvenirlik çalışması için EBÖ-B Formu, 60 deneğe iki hafta arayla uygulanmış ve $r=.83$ ($p<.001$) bulunmuştur. Geçerlik çalışmasında, öğrenciler ile psikologlar arasında psikologlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t=8.15$, $p<.001$). Diğer bir geçerlik çalışmasında da EBÖ-B Formu ile Rol Alma Testi (RAT) arasında $r=.78$ ($p<.001$) düzeyinde ilişki bulunmuştur (Dökmen 1990).

3.5. Verilerin Toplanması

Uygulamanın yapılacağı okulların belirlenmesinin ardından ilgili mercilerden gerekli izinler alınmış ve anketler araştırmacı nezaretinde uygulanmıştır. Uygulamalar 2008-2009 öğretim sezonunun ilk döneminde Aralık-Ocak ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Yönetici ve Öğretmenlerden öncelikle demografik bilgileri toplamak amacıyla geliştirilmiş Kişisel Bilgi Toplama Formunu (A Formu) doldurmaları istenmiş, ardından Empatik Beceri Ölçeği'ni (EBÖ- B Formu) cevaplamaları istenmiştir. Cevaplanan bu veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçek (Empatik Beceri Ölçeği) puanlanmıştır.

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (çalışılan okul, mesleki kıdem, yaş, çocuk sahibi olma durumu, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, çocukluğun geçtiği yer, çalışılan kurum, çalışılan lise, görev, yönetici kıdem, yönetim alanında lisansüstü eğitim yapma, cinsiyet, mezuniyet durumu, fakülte türü, mesleğini isteyerek seçme, branş, okulda çalışma yılı, unvan, çalışılan farklı kurum sayısı, iş memnuniyeti, medeni durum, eş çalışma durumu, eşin çalıştığı yer, eş eğitim durumu, çocuk sayısı, kişisel gelişim eğitimi, iletişim eğitimi, huzur, internet kullanma durumu, yanlışları söyleme, eleştiriye açık olma, güzel sanatlarla ilgilenme, müzikle ilgilenme, kişilerin sorunlarını dinleme, annenin annelik davranışı, babanın babalık davranışı) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için $\bar{X}$, ss, SH_x değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanların Okul türü, görev türü, cinsiyet, mesleği isteyerek seçme, ünvan, iş memnuniyeti, eş çalışma durumu, çocuk sahibi olma, kişisel gelişim eğitimi alma, iletişim eğitimi alma, huzur, yanlışları söyleme, eleştiriye açık olma, güzel sanatlarla ilgilenme, müzikle ilgilenme ve sorun dinleme değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,

2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanların mesleki kıdem, yaş, çalışılan farklı kurum, İnternet kullanma ve çocukluğun

geçtiği yer değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,

3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc LSD*, ve *Tamhane's T2 testleri*,

4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanların lise türü, Yönetici kıdem, lisans üstü eğitim, mezuniyet, fakülte türü, branş, okul çalışma yılı, medeni durum, gruplandırılmış eş çalışma durumu, eş eğitim durumu, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, annenin annelik davranışı ve babanın babalık davranışı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*,

5. Non-parametrik Kruskal Wallis-H testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi*,

6. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanların kurum türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non parametrik Mann Whitney-U testi* uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows ver:17.0" programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, veri toplama araçlarıyla yönetici ve öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Bilgilerin daha iyi anlaşılması için veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS istatistik programının yardımıyla, tablolar haline dönüştürülerek açıklamaları tabloların altına yapılmıştır.

Bütün katılımcıların kişisel bilgilerine ait verilerin frekans ve yüzde dağılımı tablolar halinde düzenlenerek yorumlanmıştır. Katılımcıların kişisel özellikleri ve Empatik Beceri puanları arasında yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi ve varyans analizi işlemleri yapılmıştır. İki değişkenin olduğu durumlarda t testi, üç ve daha fazla değişkenin olması halinde bir ya da daha çok değişkene-faktöre ilişkin ortalama puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını kararlaştırmada tek yönlü varyans analizi (Anova) işlemleri yapılmıştır. Varyans analizi ve t testi için önce Levene Testi uygulanmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojen olması durumunda Least Significance Test (LSD) Tamhanes T2 testi uygulanmıştır. Ayrıca parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H Test ve Mann Whitney-U Testi'ne başvurulmuştur.

4.1. KATILIMCILARIN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görev yapılan kurum, görev yeri, görev yapılan lise türü, görev türü, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, yönetim konusunda lisans üstü eğitim yapma durumu, cinsiyet, yaş ,mezuniyet durumu, mezun olunan fakülte türü, meslek seçimi, branş, okulda çalışma yılı, unvan, kaçınıcı kurum, iş memnuniyeti, medeni durum, eş çalışma durumu, eş eğitim durumu, çocuk durumu, çocuk sayısı, kişisel gelim eğitimi alma düzeyi, iletişim eğitimi alma düzeyi, huzurlu

çalışma durumu, internet kullanma düzeyi, kişilerin yanlışlarını söyleyebilme durumu, eleştiriye açık olma durumu, güzel sanatlarla ilgilenme düzeyi, müzik aleti çalabilme durumu, kişilerin sorunlarını dinleme durumu, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, çocukluğunun *geçtiği yer durumu*, *anne ve babanın annelik ve babalık davranışlarıyla ilgili tutumlar* tablolar halinde değerlendirilmiştir.

4.1.1. Katılımcıların Görev Yaptıkları Kurumlara Göre Dağılımı

Katılımcıların görev yaptıkları kurumlara göre dağılımı Çizelge 4.1' de görülmektedir.

Çizelge 4.1.1. Görev Yapılan Kurum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kurum	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Özel Okul	15	3,7	3,7	3,7
Devlet Okulu	387	96,3	96,3	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 15'i (% 3,7) özel okulda; 387'i (% 96,3) devlet okulunda görev yapmaktadır.

4.1.2. Katılımcıların Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların görev yapılan okul türü değişkenine göre dağılımı Çizelge 4.2'de görülmektedir.

Çizelge 4.1.2. Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Türü	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlköğretim	158	39,3	39,3	3,7
Lise	244	60,7	60,7	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 158'i (%39,3) ilköğretimde, 244'ü (%60,7) lisede görev yapmaktadır.

4.1.3. Katılımcıların Görev Yapılan Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların görev yapılan lise türü değişkenine göre dağılımı Çizelge 4.1.3'te görülmektedir.

Çizelge 4.1.3 Görev Yapılan Lise Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Lise Türü	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Genel Lise	46	11,4	18,9	18,9
Anadolu Öğretmen L.	25	6,2	10,2	29,1
Ticaret ve A.T.L	32	8,0	13,1	42,2
Anadolu Lisesi	40	10,0	16,4	58,6
Meslek ve A.M.L	48	11,9	19,7	78,3
Özel Lise	15	3,7	6,1	84,4
İmam Hatip ve AİHL	38	9,5	15,6	100,0
Toplam	244	60,7	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerden lisede görev yapanların 46'sı (%18,9)Genel Lisede; 25'i (%10,2) Anadolu Öğretmen Lisesinde; 32'si (%13,1)Ticaret ve Anadolu Ticaret Lisesinde; 40'ı (%16,4) Anadolu Lisesinde; 48'i (%19,7)Meslek ve Anadolu Meslek Lisesinde; 15'i (%6,1) Özel Lisede; 38'i (%15,6) İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapmaktadır.

4.1.4. Katılımcıların Eğitim Kurumlarındaki Görev Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların eğitim kurumlarındaki görev türü değişkenine göre dağılımı Çizelge 4.1.4'de görülmektedir

Çizelge 4.1.4. Eğitim Kurumlarındaki Görev Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Lise Türü	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Yönetici	77	19,2	19,2	19,2
Öğretmen	325	80,8	80,8	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan eğitimcilerin 77'si (%19,2) yönetici; 325'i (%80,8) öğretmendir.

4.1.5. Katılımcıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.5'te görülmektedir.

Çizelge 4.1.5. Mesleki Kıdem Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Mesleki Kıdem	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5 yıl	39	9,7	9,7	9,7
6-10 yıl	148	36,8	36,8	46,5
11-15 yıl	118	29,4	29,4	75,9
16-20 yıl	55	13,7	13,7	89,6
21 yıl ve üzeri	42	10,4	10,4	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan eğitimcilerden 39'u (%9,7) 1-5 yıllık mesleki kıdeme; 148'i (%36,8) 6-10 yıllık mesleki kıdeme; 118'i (%29,4) 11-15 yıllık mesleki kıdeme; 55'i (%13,7) 16-20 yıllık mesleki kıdeme; 42'si (%10,4) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

4.1.6. Katılımcıların Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların yöneticilik kıdemi değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.6'da görülmektedir.

Çizelge 4.1.6. Yöneticilik Kıdemi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Yöneticilik Kıdemi	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5 yıl	36	9,0	46,8	46,8
6-10 yıl	20	5,0	26,0	72,7
11-15 yıl	17	4,2	22,1	94,8
16-20 yıl	4	1,0	5,2	100,
Toplam	77	19,2	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerden 36'sı (%46,8) 1-5 yıllık yöneticilik kıdemine; 20'si (%26,0) 6-10 yıllık yöneticilik kıdemine; 17'si (%22,1) 11-15 yıllık yöneticilik kıdemine; 4'ü (%5,2) yıllık yöneticilik kıdemine sahiptir.

4.1.7. Katılımcıların Yönetim Konusunda Lisans Üstü Eğitim Yapma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların yönetim konusunda lisans üstü eğitim yapma değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.7’de görülmektedir.

Çizelge 4.1.7. Yönetim Konusunda Lisans Üstü Eğitim Yapma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Durum	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	19	4,7	4,7	4,7
Hayır	371	92,3	92,3	97,0
Devam Ediyor	12	3,0	3,0	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 19’u (%4,7) yönetim konusunda lisansüstü eğitim yapmış; 371’i (%92,3) yönetim konusunda lisansüstü eğitim yapmamış; 12’si (%3,0) halen yönetim konusunda lisansüstü eğitime halen devam etmektedir.

4.1.8. Katılımcıların Cinsiyet Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların cinsiyet durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.8’de görülmektedir.

Çizelge 4.1.8. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	188	46,8	46,8	46,8
Erkek	214	53,2	53,2	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 188’i (%46,8) kadın; 214’ü (%53,2) erkektir.

4.1.9. Katılımcıların Yaş Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların yaş durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.9’da görülmektedir.

Çizelge 4.1.9. Yaş Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
30 ve altı	95	23,6	23,6	23,6
31-35 arası	120	29,9	29,9	53,5
36-40 arası	75	18,7	18,7	72,1
41-45 arası	65	16,2	16,2	88,3
46 ve üzeri	47	11,7	11,7	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin 95’i (%23,6) 30 ve altı; 120’si (%29,9) 31-35 arası; 75’i (%18,7) 36-40 arası; 65 ’i (%16,2) 41-45 arası; 47’si (%11,7) 46 ve üzeri yaş grubundadır.

4.1.10. Katılımcıların Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların mezuniyet durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.10’da görülmektedir.

Çizelge 4.1.10. Mezuniyet Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Mezuniyet	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Eğt.Ens./Ön lisans	14	3,5	3,5	3,5
Lisans	332	82,6	82,6	86,1
Yüksek Lisans	43	10,7	10,7	96,8
Doktora	13	3,2	3,2	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 14’ü (%3,5) eğitim enstitüsü-ön lisans; 332’si (%82,6) lisans; 43’ü (%10,7) yüksek lisans; 13’ü (%3,2) doktora düzeyinde eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

4.1.11. Katılımcıların Fakülte Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların fakülte durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.11’de görülmektedir.

Çizelge 4.1.11. Fakülte Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Fakülteler	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Eğitim Fakültesi	204	50,7	50,7	50,7
Teknik Eğitim Fak.	30	7,5	7,5	58,2
Fen Edebiyat Fak.	92	22,9	22,9	81,1
Eğt.Ens./Ön lisans	22	5,5	5,5	86,6
İlahiyat Fakültesi	54	13,4	13,4	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 204’ü (%50,7) eğitim fakültesi; 30’u (%7,5) teknik eğitim fakültesi; 92’si (%22,9) fen edebiyat fakültesi; 22’si (%5,5) eğitim enstitüsü-ön lisans; 54’ü (%13,4) ilahiyat fakültesi mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

4.1.12. Katılımcıların Mesleğini İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre

Dağılımı

Katılımcıların mesleğini isteyerek seçme durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.12’de görülmektedir.

Çizelge 4.1.12. Mesleğini İsteyerek Seçme Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Seçme Durumu	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	357	88,8	88,8	88,8
Hayır	45	11,2	11,2	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticiler 357’si (%88,8) mesleklerini isteyerek, 45’i (%11,2) istemeyerek seçtiklerini belirtmişlerdir.

4.1.13. Katılımcıların Branş Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların branş durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.13'te görülmektedir.

Çizelge 4.1.13. Branş Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Branş	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Almanca	2	,5	,5	,5
Ana Sınıfı	2	,5	,5	1,0
Beden Eğitimi	11	2,7	2,7	3,7
Bilgisayar	9	2,2	2,2	6,0
Biyoloji	6	1,5	1,5	7,5
Coğrafya	9	2,2	2,2	9,7
Din Kült. ve Ahl.B.	10	2,5	2,5	12,2
Edebiyat-Türkçe	41	10,2	10,2	22,4
Felsefe Grubu	10	2,5	2,5	24,9
Fen ve Teknoloji	7	1,7	1,7	26,6
Fizik	10	2,5	2,5	29,1
Görsel Sanatlar	3	,7	,7	29,9
İHL Meslek Dersi	26	6,5	6,5	36,3
İngilizce	33	8,2	8,2	44,5
Kimya	12	3,0	3,0	47,5
Matematik	29	7,2	7,2	54,7
Meslek L.Mes.Der.	28	7,0	7,0	61,7
Müzik	6	1,5	1,5	63,2
Rehberlik ve PDR	6	1,5	1,5	64,7
Resim	6	1,5	1,5	66,2
Sınıf Öğretmeni	90	22,4	22,4	88,6
Sosyal Bilgiler	10	2,5	2,5	91,0
Tarih	20	5,0	5,0	96,0
Teknoloji Tasarım	3	,7	,7	96,8
Ticaret L.Mes. Der.	13	3,2	3,2	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 2'si (%5) almanca; 2'si (%5) ana sınıfı; 11'i (%2,7) beden eğitimi; 9'u (%2,2) bilgisayar; 6'sı (%1,5) biyoloji; 9'u (%2,2) coğrafya; 10'u (%2,5) din kültürü ve ahlak bilgisi; 41'i (%10,2) edebiyat-türkçe grubu; 10'u (%2,5) felsefe grubu; 7'si (%1,7) fen ve teknoloji; 10'u fizik; 3'ü (%7) görsel sanatlar; 26'sı (%6,5) imam hatip lisesi meslek dersleri; 33'ü (%8,2) İngilizce; 12'si (%3,0)kimya; 29'u (%7,2) matematik; 28'i (%7,0) Meslek lisesi meslek dersleri; 6'sı (%1,5) Müzik; 6'sı (%1,5) Rehberlik ve Psikolojik

Danışmanlık; 6'sı (%1,5) resim; 90'ı (%22,4) Sınıf Öğretmeni; 10'u (%2,5) sosyal bilgiler; 20'si (%5,0) tarih; 3'ü (%7) teknoloji tasarım; 13'ü (%3,2) ticaret lisesi meslek dersleri branşlarında görev yapmaktadır.

Çizelge 4.1.13.1 Gruplandırılmış Branş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Sözel	100	24,9	24,9	24,9
Sayısal	64	15,9	15,9	40,8
Yetenek Dersleri	26	6,5	6,5	47,3
Ok.Önc./İ.Ö.Sınıf Öğrt.	92	22,9	22,9	70,1
Yabancı Dil	35	8,7	8,7	78,9
Meslek Dersleri	79	19,7	19,7	98,5
Rehber/ Psk.Danş.	6	1,5	1,5	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 100'ü (%24,9) sözel; 64'ü (%15,9) sayısal; 23'si (%6,5) yetenek dersleri; 92'si (%22,9) okul öncesi-ilköğretim sınıf öğretmenliği; 35'i (%8,7) yabancı dil; 79'u meslek dersleri; 6'sı rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşı üst başlıkları şeklinde gruplandırılmıştır.

4.1.14. Katılımcıların Okullarında Çalışma Yılı Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların okullarında çalışma yılı durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.14'te görülmektedir.

Çizelge 4.1.14. Okulda Çalışma Yılı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Çalışma Yılı	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1-5 yıl	244	60,7	60,7	60,7
6-10 yıl	103	25,6	25,6	86,3
11-15 yıl	44	10,9	10,9	97,3
16 yıl ve üstü	11	2,7	2,7	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 244'ü (%60,7) 1-5 yıl; 103'ü (%25,6) 6-10 yıl; 44'ü (%10,9) 11-15 yıl; 11'i (%2,7) 16 yıl ve üzeri zamandır okullarında çalışmaktadır.

4.1.15. Katılımcıların Ünvan Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların ünvan durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.15'de görülmektedir.

Çizelge 4.1.15. Ünvan Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Öğretmen	348	86,6	86,6	86,6
Uzman Öğretmen	54	13,4	13,4	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerden 348'i (%86,6) öğretmen; 54'ü (%13,4) uzman öğretmen unvanına sahip olduğunu belirtmişlerdir

4.1.16. Katılımcıların Çalıştığı Kurum Sayısı Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların çalıştığı kurum sayısı durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.16'da görülmektedir.

Çizelge 4.1.16. Çalışılan Kurum Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Kurum	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1	43	10,7	10,7	10,7
2-5	326	81,1	81,1	91,8
6 ve Üzeri	33	8,2	8,2	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerden 43'ü (%10,7) 1; 326'sı (%81,1) 2-5; 33'ü (%8,2) 6 ve üzeri değişik kurumda (okulda) çalıştıklarını belirtmişlerdir.

4.1.17. Katılımcıların İş Memnuniyeti Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların çalıştığı kurum durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.17’de görülmektedir.

Çizelge 4.1.17. İş Memnuniyeti Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Memnuniyet	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	350	87,1	87,1	87,1
Hayır	52	12,9	12,9	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerden 350’si (%87,1) işlerinden memnun olduklarını; 52’si (%12,9) memnun olmadıklarını belirtmişlerdir.

4.1.18. Katılımcıların Medeni Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların medeni durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.18’de görülmektedir.

Çizelge 4.1.18. Medeni Durum Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Medeni Durum	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evli	304	75,6	75,6	75,6
Bekâr	91	22,6	22,6	98,3
Boşanmış	7	1,7	1,7	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerden 304’ü (%75,6) medeni durumlarını evli; 91’i (%22,6) bekâr; 7’si (%1,7) boşanmış olarak belirtmişlerdir.

4.1.19. Katılımcıların Eşlerinin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların eşlerinin çalışma durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.19’da görülmektedir

Çizelge 4.1.19. Eşlerin Çalışma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	214	70,4	70,4	70,4
Hayır	90	29,6	29,6	100,0
Toplam	304	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan evli öğretmen ve yöneticilerden 214’ü (%70,4) eşlerinin çalıştığını; 90’ı eşlerinin çalışmadığını belirtmişlerdir.

4.1.20. Katılımcıların Eşlerinin Çalıştıkları İş Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların eşlerinin çalıştıkları iş durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.20’de görülmektedir.

Çizelge 4.1.20. Eşlerin Çalıştıkları İş Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

İş Durumu	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Öğretmen	107	57,2	57,2	57,2
Kamu Çalışanı	9	4,8	4,8	62,0
Özel Sektör	55	29,4	29,4	91,4
Sağlık	8	4,3	4,3	95,7
Avukat	2	1,1	1,1	96,8
TSK Mensubu	2	1,1	1,1	97,9
Öğretim görevlisi	1	,5	,5	98,4
Polis	3	1,6	1,6	100,0
Toplam	187	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan evli öğretmen ve yöneticilerin 107’si (%57,2) eşlerinin öğretmen; 9’u (%4,8) eşlerinin kamu çalışanı;

55'i (%29,4) eşlerinin özel sektör çalışanı; 8'i (% 4,3) eşlerinin sağlık çalışanı; 2'si (%1,1) eşlerinin avukat; 2'si (%1,1) eşlerinin Türk silahlı kuvvetler mensubu; 1'i (%0,5) eşlerinin öğretim görevlisi; 3'ü (%1,6) eşlerinin polis olarak çalıştığını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.1.20.1 Eşlerin Gruplandırılmış Çalışma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

İş Durumu	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Öğretmen	107	57,2	57,2	57,2
Diğer Kamu Çalışanı	23	12,3	12,3	69,5
Özel Sektör	57	30,5	30,5	100,0
Toplam	187	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan evli öğretmen ve yöneticilerin 107'si (%57,2) eşlerinin öğretmen; 23'ü (%4,8) eşlerinin diğer kamu çalışanı; 57'si (%30,5) eşlerinin özel sektör çalışanı olduklarını belirtmişlerdir.

4.1.21. Katılımcıların Eşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların eşlerinin eğitim durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.21'de görülmektedir.

Çizelge 4.1.21. Eşlerin Eğitim Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlköğretim ve Altı	27	8,9	8,9	8,9
Orta Öğretim	76	25,0	25,0	33,9
Ön lisans/ Lisans	185	60,9	60,9	94,7
Lisans Üstü	16	5,3	5,3	100,0
Toplam	304	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan evli öğretmen ve yöneticilerin 27'sinin (%8,9) eşlerinin ilköğretim ve altı; 76'sının (%25,0) orta öğretim; 185'inin (%60,9) ön lisans/lisans; 16'sının (%5,3) lisans üstü eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

4.1.22. Katılımcıların Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.22’de görülmektedir.

Çizelge 4.1.22. Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	253	81,4	81,4	81,4
Hayır	58	18,6	18,6	100,0
Toplam	311	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan evli veya boşanmış öğretmen ve yöneticilerin 253’ü (%81,4) çocuk sahibi olduklarını; 58’i (%18,6) çocuk sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir.

4.1.23. Katılımcıların Çocuk Sayısı Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların çocuk sayısı durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.23’de görülmektedir.

Çizelge 4.1.23. Çocuk Sayısı Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Çocuk Sayısı	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
1	107	42,3	42,3	42,3
2	99	39,1	39,1	81,4
3	34	13,4	13,4	94,9
4 ve üstü	13	5,1	5,1	100,0
Toplam	253	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan çocuk sahibi öğretmen ve yöneticilerin 107’si (%42,3) 1 ; 99’u (%39,1) 2; 34’ü (%13,4) 3; 13’ü (%5,1) 4 ve üzeri çocuk sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

4.1.24. Katılımcıların Kişisel Gelişim Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların kişisel gelişim durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.24'te görülmektedir.

Çizelge 4.1.24. Kişisel Gelişim Eğitimi Alma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Kişisel Gelişim	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	235	58,5	58,5	58,5
Hayır	167	41,5	41,5	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 235'i (%58,5) kişisel gelişim konusunda eğitim aldıklarını; 167'si (%41,5) eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

4.1.25. Katılımcıların İletişim Eğitimi Alma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların iletişim eğitimi alma durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.25'de görülmektedir.

Çizelge 4.1.25. İletişim Eğitimi Alma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

İletişim Eğitimi	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	201	50,0	50,0	50,0
Hayır	201	50,0	50,0	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 201'i (%50,0) iletişim konusunda eğitim aldıklarını; 201'i (%50,0) eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

4.1.26. Katılımcıların Okullarında Huzur İçinde Çalışabilme Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların okullarında huzur içinde çalışabilme durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.26’da görülmektedir.

Çizelge 4.1.26. Okulda Huzur İçinde Çalışma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Huzur	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	315	78,4	78,4	78,4
Hayır	87	21,6	21,6	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 315’i (%78,4) okullarında huzur içinde çalıştıklarını; 87’si (%21,6) huzur içinde çalışamadıklarını belirtmişlerdir.

4.1.27. Katılımcıların İnternet Kullanım Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların internet kullanım durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.27’de görülmektedir.

Çizelge 4.1.27. İnternet Kullanım Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

İnternet Kullanımı	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Az	119	29,6	29,6	29,6
Orta	190	47,3	47,3	76,9
Çok	93	23,1	23,1	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 119’u (%29,6) az; 190’ı (%47,3) orta; 93’ü (%23,1) çok düzeyinde günlük hayatlarında internet kullandıklarını belirtmişlerdir.

4.1.28. Katılımcıların Yanlışıları Söyleme Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların yanıışları söyleme durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.28’de görölmektedir.

Çizelge 4.1.28. Yanlışıları Söyleme Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Yanlışıları Söyleme	<i>f</i>	%	%_{gec}	%_{yig}
Evet	262	65,2	65,2	65,2
Hayır	140	34,8	34,8	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görölebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 262’si (%65,2) kişilerin yüzlerine karşı yanıışlarını söyleyebildiklerini; 140’ı (%34,8) söyleyemediklerini belirtmişlerdir

4.1.29. Katılımcıların Eleştiriye Açık Olma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların eleştiriye açık olma durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.29’da görölmektedir.

Çizelge 4.1.29 Eleştiriye Açık Olma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	%_{gec}	%_{yig}
Evet	341	84,8	84,8	84,8
Hayır	61	15,2	15,2	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görölebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 341’i (%84,8) kendilerinin eleştiriye karşı açık olduklarını; 61’i (%15,2) eleştiriye açık olmadıklarını belirtmişlerdir.

4.1.30. Katılımcıların Güzel Sanatlarla İlgilenme Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların güzel sanatlarla ilgilenme durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.30’da görülmektedir.

Çizelge 4.1.30. Güzel Sanatlarla İlgilenme Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	82	20,4	20,4	20,4
Hayır	320	79,6	79,6	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 82’si (%20,4) güzel sanatlarla ilgilendiklerini; 320’si (%79,6) ilgilenmediklerini belirtmişlerdir.

Çizelge 4.1.30.1. Güzel Sanatlarla İlgilenenlerin İlgil Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Belirtmemiş	47	57,3	57,3	57,3
Dini Sanatlar	4	4,9	4,9	62,2
Resim	16	19,5	19,5	81,7
El Sanatları	4	4,9	4,9	86,6
Müzik	10	12,2	12,2	98,8
Grafik-Tasarım	1	1,2	1,2	100,0
Toplam	82	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerden güzel sanatlarla ilgilenenlerden 47’si (%57,3) ilgi alanını belirtmemiş; 4’ü (%4,9) dini sanatlarla; 16’sı (%19,5) resimle; 4’ü (%4,9) el sanatlarıyla; 10’u (%12,2) müzikle; 1’i (%1,2) grafik-tasarımla ilgilendiklerini belirtmişlerdir.

4.1.31. Katılımcıların Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların müzik aleti çalma durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.31’de görülmektedir.

Çizelge 4.1.31. Müzik Aleti Çalma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	37	9,2	9,2	9,2
Hayır	365	90,8	90,8	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 37’si (%9,2) bir müzik aleti çalabildiklerini; 365’i (%90,8) çalamadıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 4.1.31.1. Çalınan Müzik Aletinin Çeşitliliği Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Belirtmemiş	14	37,8	37,8	37,8
Flüt	5	13,5	13,5	51,4
Gitar	5	13,5	13,5	64,9
Ney	2	5,4	5,4	70,3
Mandolin	4	10,8	10,8	81,1
Keman	3	8,1	8,1	89,2
Kanun	1	2,7	2,7	91,9
Org	1	2,7	2,7	94,6
Piyano	2	5,4	5,4	100,0
Toplam	37	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerden bir müzik aleti çalabildiğini söyleyenlerin 14’ü (% 37,8) çalabildiği aletin adını belirtmemiş; 5’i (%13,5) flüt; 5’i (%13,5) gitar; 2’si (%5,4) ney; 4’ü (%10,8) mandolin; 3’ü (%8,1) keman; 1’i (%2,7) kanun; 1’i (%2,7) org; 2’si (%5,4) piyano çaldıklarını belirtmişlerdir.

4.1.32. Katılımcıların Kişilerin Sorunlarını Dinlemekten Hoşlanma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların kişilerin sorunlarını dinleme durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.32’de görülmektedir.

Çizelge 4.1.32. Kişilerin Sorunlarını Dinlemekten Hoşlanma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	293	72,9	72,9	72,9
Hayır	109	27,1	27,1	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerden 293’ü (%72,9) kişilerin sorunlarını dinlemekten hoşlandıklarını; 109’u (%27,1) hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir.

4.1.33. Katılımcıların Ailelerinde Kaçınıcı Çocuk Olma Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların ailelerinde kaçınıcı çocuk olma durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.33’te görülmektedir.

Çizelge 4.1.33. Ailedeki Kaçınıcı Çocuk Olma Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Çocuk	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Tek	8	2,0	2,0	2,0
İlk	142	35,3	35,3	37,3
Ortanca	165	41,0	41,0	78,4
Son	87	21,6	21,6	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerden 8’i (%2,0) tek; 142’si (%35,3) ilk; 165’i ortanca çocuk; 87’si (%21,6) ailelerinin son çocuğu olduklarını belirtmişlerdir.

4.1.34. Katılımcıların Çocukluklarının Geçtiği Yer Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların çocukluklarının geçtiği yer durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.34’te görülmektedir.

Çizelge 4.1.34. Çocukluğun Geçtiği Yer Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Yer	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Köy	65	16,2	16,2	16,2
İlçe	107	26,6	26,6	42,8
İl	171	42,5	42,5	85,3
Metropol	59	14,7	14,7	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerin 65’i (%16,2) çocukluklarının köyde; 107’si (%26,6) ilçede; 171’i (%42,5) ilde; 59’u (%14,7) metropolde geçtiğini belirtmişlerdir.

4.1.35. Katılımcıların Annelerinin Annelik Davranışları Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların annelerinin annelik davranışları durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.35’te görülmektedir.

Çizelge 4.1.35. Annelik Davranışı Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Demokratik	103	25,6	25,6	25,6
İlgisiz	2	,5	,5	26,1
Koruyucu	256	63,7	63,7	89,8
Mükemmeliyetçi	24	6,0	6,0	95,8
Baskıcı	17	4,2	4,2	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerden 103'ü (%25,6) annelerinin annelik davranışlarını demokratik; 2'si (%5) ilgisiz; 256'sı (%63,7) koruyucu; 24'ü (%6,0) mükemmeliyetçi; 17'si (%4,2) baskıcı olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

4.1.36. Katılımcıların Babalarının Babalık Davranışları Değişkenine Göre Dağılımı

Katılımcıların babalarının babalık durumu değişkenine göre dağılımları Çizelge 4.1.36'da görülmektedir.

Çizelge 4.1.36. Babalık Davranışı Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Demokratik	143	35,6	35,6	35,6
İlgisiz	23	5,7	5,7	41,3
Koruyucu	142	35,3	35,3	76,6
Mükemmeliyetçi	40	10,0	10,0	86,6
Baskıcı	54	13,4	13,4	100,0
Toplam	402	100,0	100,0	

Çizelgede görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilerden 143'ü (%35,6) babalarının babalık davranışlarını demokratik; 23'ü (%5,7) ilgisiz; 142'si (%35,3) koruyucu; 40'ı (%10,0) mükemmeliyetçi; 54'ü (%13,4) baskıcı olarak algıladıklarını belirtmişlerdir.

4.1.37. Katılımcıların Empatik Beceri Düzeylerine Göre Dağılımı

Katılımcıların empatik beceri düzeylerine göre dağılımları Çizelge 4.1.37’de görülmektedir.

Çizelge 4.1.37. Empatik Beceri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Toplam Puan	402	129,75	18,93	,94

Çizelgede görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=129,75$ standart sapması $ss=18,93$ aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}}=,94$ olarak hesaplanmıştır.

4.2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLAR

Bu başlık altında; yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerini araştırmak için toplanan veriler, araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak analiz edilerek yorumlanmıştır.

4.2.1. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Devlet Okulu ve Özel Okulda Çalışmaları Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.1’de yönetici ve öğretmenlerin devlet okulu ve özel okulda çalışmaları değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.1. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Yönetici ve Öğretmenlerin Devlet Okulu ve Özel Okulda Çalışmaları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Kurum	Özel Okul	15	166,27	2494,00	2374,000	-1,197	,231
	Devlet Okulu	387	202,87	78509,00			
	Toplam	402					

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği empatiklik alt boyutu puanlarının yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları kurumun devlet okulu ya da özel okul olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-1,197$; $p>.05$).

4.2.2. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.2’de okul türü değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.2. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okul Türü	İlköğretim	158	132,27	20,49	1,630	2,160	400	,031
	Lise	244	128,11	17,72	1,134			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2.160$; $p<0.05$). Söz konusu farklılık ilköğretimde çalışanların lehine gerçekleşmiştir. Yani ilköğretimde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik becerileri lisedekilere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

4.2.3. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Lise Türü Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.3’te lise türü değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
	Genel Lise	46	133,14	10,350	6	,111
	Anadolu Öğrt. Lisesi	25	152,58			
	Ticaret Lisesi	32	124,33			
	Anadolu Lisesi	40	102,08			
	Meslek Lisesi	48	124,06			
	Özel Lise	15	105,37			
	İmam Hatip Lisesi	38	114,58			
	Toplam	244				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının lise türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=11,350$; $p>.05$).

4.2.4. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.4'te görev türü değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.4. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Görev Türü	Yönetici	77	128,23	16,02	1,630	-,780	400	,436
	Öğretmen	325	130,11	19,57	1,134			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici (müdür, müdür yardımcısı) ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,780$; $p>.05$).

4.2.5. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.5’de mesleki kıdem değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.5. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	39	139,82	24,984	G.Arası G.İçi Toplam	6595,882	4	1648,970	4,771	,001
	6-10 Yıl	148	131,59	19,160						
	11-15 Yıl	118	127,19	16,674						
	16-20 Yıl	55	126,27	15,473						
	21 yıl ve üstü	42	125,67	18,528						
	Total	402	129,75	18,938		143813,624	401			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının Mesleki Kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4,771$; $p<.001$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L=3,775$; $p<.05$). Bunun üzerine Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.2.5.1 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhanes

T2 Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem (i)	Mesleki Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
1-5 yıl	6-10 yıl	8,233	4,299	,468
	11-15 yıl	12,634	4,285	,048
	16-20 Yıl	13,548	4,512	,039
	21 ve Üzeri	14,154	4,917	,052
6-10 yıl	1-5 yıl	-8,233	4,299	,468
	11-15 yıl	4,401	2,199	,378
	16-20 Yıl	5,315	2,614	,364
	21 ve Üzeri	5,921	3,264	,537
11-15 yıl	1-5 yıl	-12,634	4,285	,048
	6-10 yıl	-4,401	2,199	,378
	16-20 Yıl	,914	2,590	1,000
	21 ve Üzeri	1,520	3,245	1,000
16-20 Yıl	1-5 yıl	-13,548	4,512	,039
	6-10 yıl	-5,315	2,614	,364
	11-15 Yıl	-,914	2,590	1,000
	21 ve Üzeri	,606	3,539	1,000
21 yıl ve Üzeri	1-5 yıl	-14,154	4,917	,052
	6-10 yıl	-5,921	3,264	,537
	11-15 Yıl	-1,520	3,245	1,000
	16-20 Yıl	-,606	3,539	1,000

Çizelgede görüldüğü üzere, empatik beceri ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc Tamhane testi sonucunda söz konusu farklılığın mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olanlarla mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında, mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların lehine $p < .05$ düzeyinde olduğu saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

4.2.6. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Yönetici Kıdem Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.6'da yönetici kıdem değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Yönetici Kıdem Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Yönetici Kıdem	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Empatik Beceri	1-5 Yıl	36	38,50	5,207	3	,157
	6-10 Yıl	20	37,10			
	11-15 Yıl	17	46,82			
	16 yıl ve üzeri	4	19,75			
	Toplam	77				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının yönetici kıdem türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,207$; $p>.05$).

4.2.7. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Lisansüstü Eğitim Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.7'de lisansüstü eğitim değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Yönetim Alanında Lisans Üstü Eğitim Alıp-Almama Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Yönetici Kıdem	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Empatik Beceri	Evet	19	188,97	2,864	2	,239
	Hayır	371	200,39			
	Şu Anda Alıyorum	12	255,67			
	Toplam	402				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının yönetim alanında lisans üstü eğitim alıp-almama türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=2,864$; $p>.05$).

4.2.8. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.8’de cinsiyet değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.8. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Cinsiyet	Bayan	188	131,68	19,75	1,44	1,924	400	,055
	Erkek	214	128,05	18,07	1,24			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1.924$; $p>0.05$).

4.2.9. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.9'da yaş değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.9. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yaş	30 ve altı	95	132,64	21,316						
	31-35 arası	120	132,79	19,501						
	36-40 arası	75	126,92	16,245	G.Arası	4198,668	4	1049,667		
	41-45 arası	65	126,54	14,749	G.İçi	139614,957	397	351,675		
	46 ve üzeri	47	125,09	19,890	Toplam	143813,624	401		2,985	,019
	Toplam	402	129,75	18,938						

Çizelge 4.2.9 da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=2,985$; $p<.05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. ($L=2,149$; $p>.05$) Bunun üzerine varyanslar homojen olduğundan LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.2.9.1 Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh _{$\bar{x}$}	p
30 ve altı	31-35 arası	-,150	2,575	,954
	36-40 arası	5,722	2,897	,049
	41-45 arası	6,104	3,019	,044
	46 ve üzeri	7,557	3,344	,024
31-35 arası	30 ve altı	,150	2,575	,954
	36-40 arası	5,872	2,760	,034
	41-45 arası	6,253	2,888	,031
	46 ve üzeri	7,707	3,227	,017
36-40 arası	30 ve altı	-5,722	2,897	,049
	31-35 arası	-5,872	2,760	,034
	41-45 arası	,382	3,178	,904
	46 ve üzeri	1,835	3,489	,599
41-45 arası	30 ve altı	-6,104	3,019	,044
	31-35 arası	-6,253	2,888	,031
	36-40 arası	-,382	3,178	,904
	46 ve üzeri	1,453	3,591	,686
46 ve üzeri	30 ve altı	-7,557	3,344	,024
	31-35 arası	-7,707	3,227	,017
	36-40 arası	-1,835	3,489	,599
	41-45 arası	-1,453	3,591	,686

Çizelgede görüldüğü üzere, empatik beceri ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD testi sonucunda söz konusu farklılığın yaşı 30 ve altı olanlarla 36-40, 41-45, 46 ve üzeri olanlar arasında yaşı 30 ve altında olanların lehine; yaşı 31-35 arası olanlarla 36-40, 41-45, 46 ve üzeri olanlar arasında yaşı 31-35 arası olanların lehine $p<.05$ düzeyinde olduğu saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.2.10. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.10'da mezuniyet durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.10. Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Mezuniyet Durumu	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Empatik Beceri	Eğt.Ens./Ön lisans	14	201,32	5,963	3	,113
	Lisans	332	203,96			
	Yüksek Lisans	43	168,00			
	Doktora	13	249,69			
	Toplam	402				

Çizelge 4.2.10'da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının mezuniyet durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,963$; $p>.05$).

4.2.11. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Fakülte Türü Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.11'de fakülte türü değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.11. Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Fakülte Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Fakülte Türü	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Empatik Beceri	Eğitim Fakültesi	204	215,94	8,116	4	,087
	Teknik Eğt. Fakültesi	30	163,17			
	Fen Edebiyat Fakültesi	92	188,57			
	Egt.Ens./Ön Lisans	22	184,27			
	İlahiyat	54	197,28			
	Toplam	402				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının fakülte türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=8,116; p>.05$).

4.2.12. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.12’de mesleğini isteyerek seçme durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.12. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Mesleğini İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Meslek Seçimi	357	129,75	18,74	,99	357	-,003	400	,998
	45	129,76	20,64	3,08	45			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının mesleğini isteyerek seçme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-.003; p <0.05$).

4.2.13. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Gruplandırılmış Branş Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.13.’de gruplandırılmış branş değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.13. Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Gruplandırılmış Branş Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplandırılmış Branş	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Empatik Beceri	Sözel	100	203,61	7,977	6	,240
	Sayısal	64	183,68			
	Yetenek Dersleri	26	188,10			
	Ok.Önc./İ.Ö.Sınıf Öğrt.	92	218,41			
	Yabancı Dil	35	206,67			
	Meslek Dersleri	79	189,25			
	Rehber Psk.Danış.	6	286,25			
	Toplam	402				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının gruplandırılmış branş türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,977$; $p>.05$).

4.2.14. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.14'te okulda çalışma yılı değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.14. Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Okulda Çalışma Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Okulda Çalışma Yılı	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Empatik Beceri	1-5 yıl	244	209,76	3,557	3	313
	6-10 yıl	103	184,56			
	11-15 yıl	44	198,03			
	16 yıl ve üstü	11	190,73			
	Toplam	402				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının okulda çalışma yılı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,557$; $p>.05$).

4.2.15. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Unvan Durumu Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.15. de unvan durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.15. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Unvan Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh _x	t Testi		
						t	Sd	p
Unvan Durumu	Öğretmen	348	129,74	18,94	1,015			
	Uzman	54	129,78	19,11	2,600	-,012	400	,990
	Öğretmen							

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının unvan durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-.012$; $p>0.05$).

4.2.16. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Çalışılan Farklı Kurum Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.16.'da çalışılan farklı kurum değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.16. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Çalışılan Farklı Kurum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Kurum	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Çalışılan Farklı Kurum	1	43	133,67	22,026	G.Arası	1057,266	2	528,633		
	2-5	326	129,58	18,741	G.İçi	142756,358	399	357,785	1,478	,229
	6 ve üstü	33	126,33	16,038	Toplam	143813,624	401			
	Toplam	402	129,75	18,938						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının Çalışılan Farklı Kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,478; p>.05$).

4.2.17. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının İş Memnuniyeti Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.17. de iş memnuniyeti değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.17. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının İş Memnuniyeti Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
İş Memnuniyeti	Evet	350	129,61	18,25	,975	-,377	400	,707
	Hayır	52	130,67	23,24	3,223			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının iş memnuniyeti durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-.377; p>0.05$).

4.2.18. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.18. de medeni durum değişkenine göre empatik beceri ölçeği puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.18. Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Medeni durum	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Empatik Beceri	Evli	304	200,05	1,911	2	,385
	Bekar	91	201,73			
	Boşanmış	7	261,43			
	Toplam	402				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,911$; $p>.05$).

4.2.19. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Eş Çalışma Durumu Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.19. da eş durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.19. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Eş Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Eş Çalışma	Evet	214	130,34	19,8	1,356	1,554	302	,121
	Hayır	90	126,70	15,46	1,629			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının eş çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,554$; $p>0.05$).

Çizelge 4.2.19.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Gruplandırılmış Eş Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Grp. Eş Çalışma	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Empatik Beceri	Öğretmen	107	93,24	1,826	2	,401
	Diğer kamu Çalışanı	23	82,33			
	Özel Sektör	57	100,14			
	Toplam	187				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının gruplandırılmış eş çalışma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,826$; $p>.05$).

4.2.20. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Eş Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.20.'de eş eğitim durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.20. Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Eş Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Eş Eğitim Durumu	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Empatik Beceri	İlköğretim ve Altı	27	132,28	2,326	3	,507
	Ortaöğretim	76	151,11			
	Ön Lisans/Lisans	185	154,32			
	Lisansüstü	16	172,13			
	Toplam	304				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının eş eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=2,326$; $p>.05$).

4.2.21. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.21.'de çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.21. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Çocuk	Evet	253	127,62	17,97	1,130	-3,719	309	,000
	Hayır	58	137,55	19,90	2,612			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3.719$; $p<0.05$). Söz konusu farklılık çocuk sahibi olmayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani çocuk sahibi olmayan yönetici ve öğretmenlerin empatik becerileri çocuk sahibi olanlara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

4.2.22. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Çocuk Sayısı Durumu Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.22.'de çocuk sayısı durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.22. Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Çocuk Sayısı Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Çocuk Sayısı	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Empatik Beceri	1	107	136,61	5,404	3	,145
	2	99	121,55			
	3	34	126,06			
	4 ve üstü	13	91,85			
	Toplam	253				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının çocuk sayısı durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,404$; $p>.05$).

4.2.23. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişisel Gelişim Eğitimi Alma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.23.'te kişisel gelişim eğitimi alma durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.23. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişisel Gelişim Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Kişisel Gelişim	Evet	235	130,95	19,56	1,276	1,515	400	,131
	Hayır	167	128,05	17,95	1,389			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının kişisel gelişim eğitimi alıp almama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,515$; $p>0.05$).

4.2.24. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının İletişim Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.24'te iletişim eğitimi alıp almama durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.24. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının İletişim Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İletişim Eğitimi	Evet	201	131,23	19,87	1,401	1,570	400	,117
	Hayır	201	128,27	17,89	1,262			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının iletişim eğitimi alıp almama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,570$; $p>0.05$).

4.2.25. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Okulunda Huzur İçinde Çalışabilme Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.25.'te okulunda huzur içinde çalışabilme durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.25. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Okulunda Huzur İçinde Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Huzur	Evet	315	129,58	19,08	1,075	-,338	400	,736
	Hayır	87	130,36	18,53	1,987			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının okulunda huzur içinde çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-,338$; $p>0.05$).

4.2.26. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının İnternet Kullanma Durumu Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.26.'da internet kullanma durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.26. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının İnternet Kullanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İnternet Kullanma	Az	119	127,54	18,372	G.Arası	986,159	2	493,080	1,377	,253
	Orta	190	130,15	19,095	G.İçi	142827,465	399	357,964		
	Çok	93	131,75	19,249	Toplam	143813,624	401			
	Toplam	402	129,75	18,938						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının İnternet Kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($F=1,377$; $p>.05$).

4.2.27. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Yanlışlarını Kendilerine Söyleyebilme Durumu Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.27. de kişilerin yanlışlarını kendilerine söyleyebilme durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.27. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Yanlışlarını Kendilerine Söyleyebilme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Yanlış Söyleme	Evet	262	128,97	17,43	262	-1,129	400	,260
	Hayır	140	131,21	21,47	140			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının kişilerin yanlışlarını kendilerine söyleyebilme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,129$; $p>0.05$).

4.2.28. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Kendilerini Eleştiriye Açık Hissetme Durumu Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.28.'de kişilerin kendilerini eleştiriye açık hissetme durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.28. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Kendilerini Eleştiriye Açık Hissetme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Eleştiriye Açık Olma	Evet	341	130,13	19,09	1,034	,959	400	,338
	Hayır	61	127,61	18,05	2,311			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının kişilerin kendilerini eleştiriye açık hissetme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,959$; $p > 0.05$).

4.2.29. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Güzel Sanatlarla İlgilenme Durumu Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.29.'da güzel sanatlarla ilgilenme durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.29. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Güzel Sanatlarla İlgilenme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Güzel Sanatlar	Evet	82	130,61	19,42	2,145	,461	400	,645
	Hayır	320	129,53	18,84	1,053			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının güzel sanatlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,461$; $p > 0.05$).

4.2.30. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Müzikle İlgilenme Durumu Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.30.'da müzikle ilgilenme durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.30. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Müzikle İlgilenme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Müzik	Evet	37	131,59	18,80	3,090	,622	400	,534
	Hayır	365	129,56	18,97	,993			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının müzikle ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,622$; $p > 0.05$).

4.2.31. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Sorunlarını Dinleme Durumu Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.31. de kişilerin sorunlarını dinleme durumu değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.31. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Sorunlarını Dinleme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sorun Dinleme	Evet	293	130,76	20,10	1,174	1,768	400	,078
	Hayır	109	127,02	15,15	1,451			

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının kişilerin sorunlarını dinleme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,768$; $p > 0.05$).

4.2.32. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Ailelerinin Kaçınıcı Çocukları Oldukları Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.32.'de ailelerinin kaçınıcı çocukları oldukları değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.32. Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Ailelerinin Kaçınıcı Çocukları Oldukları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Kaçınıcı Çocuk	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Empatik Beceri	Tek	8	164,19	8,274	3	,041
	İlk	142	221,26			
	Ortanca	165	198,04			
	Son	87	179,24			
	Toplam	402				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının ailede kaçınıcı çocuk olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=8,274$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.2.32.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Ailelerinin Kaçınıcı Çocukları Oldukları Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Tek	İlk	Ortanca	Son
Tek	$\bar{x}=164,19$	$p>.05$	$p>.05$	$p>.05$
İlk		$\bar{x}=221,26$	$p>.05$	P<.01
Ortanca			$\bar{x}=198,04$	$p>.05$
Son				$\bar{x}=179,24$

Çizelgede görüldüğü gibi, empatik beceri puanlarının kaçınıcı çocuk değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda söz konusu farklılığın ilk çocuk grubu ile son çocuk grubu arasında ilk çocuk grubu lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.2.33. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Çocukluklarının Geçtiği Yer Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.33. de kişilerin çocukluğunun geçtiği yer değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.33. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Çocukluklarının Geçtiği Yer Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yer	Köy	65	131,88	19,077						
	İlçe	107	125,07	16,849	G.Arası	3217,236	3	1072,412		
	İl	171	131,25	19,924	G.İçi	140596,389	398	353,257		
	Metropol	59	131,54	18,444	Toplam	143813,624	401		3,036	,029
	Toplam	402	129,75	18,938						

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının Kişilerin Çocukluğunun Geçtiği Yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=3,036$; $p<.05$). ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L=1,590$; $p>.05$). Bunun üzerine LSD çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge 4.2.33.1. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilerin Çocukluklarının Geçtiği Yer Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Çocukluğun Geçtiği Yer(i)	Çocukluğun Geçtiği Yer (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Köy	İlçe	6,812	2,956	,022
	İl	,625	2,739	,819
	Metropol	,335	3,380	,921
İlçe	Köy	-6,812	2,956	,022
	İl	-6,186	2,317	,008
	Metropol	-6,477	3,048	,034
İl	Köy	-,625	2,739	,819
	İlçe	6,186	2,317	,008
	Metropol	-,291	2,838	,918
Metropol	Köy	-,335	3,380	,921
	İlçe	6,477	3,048	,034
	İl	,291	2,838	,918

Çizelgede görüldüğü üzere, empatik beceri ölçeği puanlarının kişilerin çocukluklarının geçtiği yer değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD testi sonucunda, söz konusu farklılığın çocukluğu köyde geçenlerle ilçede geçenler arasında köyde geçenlerin lehine; çocukluğu ilde geçenlerle ilçede geçenler arasında ilde geçenlerin lehine; çocukluğu metropolde geçenlerle ilçede geçenler arasında metropolde geçenlerin lehine $p<.05$ düzeyinde olduğu saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.2.34. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Annelerinin Annelik Davranışları Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.34.'te annelerin annelik davranışları değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.34. Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının Annelerinin Annelik Davranışları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Annelik Davranışı	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Empatik Beceri	Demokratik	103	211,87	4,655	4	,325
	İlgisiz	2	44,50			
	Koruyucu	256	198,88			
	Mükemmeliyetçi	24	202,38			
	Baskıcı	17	195,26			
	Toplam	402				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının annelerinin annelik davranışları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,655$; $p>.05$).

4.2.35. Empatik Beceri Ölçeği Puanlarının Babalarının Babalık Davranışları Değişkenine Göre Değişiklik Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çizelge 4.2.35.'te babalarının babalık davranışları değişkenine göre empatik beceri puanları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Çizelge 4.2.35. Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceri Puanlarının babalarının Babalık Davranışları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Babalık Davranışı	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Empatik Beceri	Demokratik	143	208,57	1,954	4	,744
	İlgisiz	23	179,76			
	Koruyucu	142	203,82			
	Mükemmeliyetçi	40	191,60			
	Baskıcı	54	193,27			
	Toplam	402				

Çizelgede görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının babalarının babalık davranışları değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,954$; $p>.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA-SONUÇ, ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA-SONUÇ

5.1.1. Çalışılan Kurum Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre, yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri düzeylerinin çalıştıkları kuruma göre değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Literatürü incelediğimizde araştırma bulgularımızı destekleyen ya da bulgularımızla çelişen araştırmalar görmekteyiz.

Kılıç(2005) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü (özel okul, devlet okulu) ile empatik beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. Empatik beceri puanlarının kurum değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını bulmuştur (Kılıç,2005, İstanbul'daki..., s.60).

Çiçek'in(2006) yaptığı çalışmada, sağlık çalışanlarının çalıştıkları kurum değişkeninin empatik beceriye etkisi incelenmiş; ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Çiçek,2006,s.110).

Alver'in (2003) yapmış olduğu çalışmada, farklı kamu kurumlarında çalışanların empatik becerilerini karşılaştırdığını ve bireylerin çalıştıkları kuruma göre, empatik beceri puan ortalamaları arasında farklılaşma olduğunu bulmuştur. Araştırmasında Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, Milli Eğitim Müdürlüğü ve Numune Hastanesi kurumunda çalışanların empatik beceri puanları diğer kurumlarda çalışanlardan önemli düzeyde yüksek çıkmıştır (Alver, 2003, s.177). Ancak çalışmada incelenen kurumların farklı nitelikteki kamu kurumları olduğu unutulmamalıdır.

5.1.2. Çalışılan Okul Türü Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Söz konusu farklılık ilköğretimde çalışanların lehine gerçekleşmiştir. Yani ilköğretimde çalışan yönetici ve öğretmenlerin empatik becerileri lisedekilere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Literatürde bireylerin çalıştıkları okul türüne göre, empatik beceri puan ortalamalarındaki farklılaşmayı inceleyen araştırma sonucuna rastlanmamıştır. Ancak benzer sayılabilecek bazı araştırmalar mevcuttur.

Farklı kliniklerde çalışan hemşirelerin empatik becerilerini çeşitli değişkenlerle değerlendiren Ay(1999), hemşirelerin çalıştıkları klinik ile empatik becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur. Cerrahi kliniğinde çalışan hemşirelerin empatik becerileri, onkoloji, ortopedi ve dâhiliye kliniğinde çalışan hemşirelerin empatik becerilerinden yüksek bulunmuştur (Ay,1999,s.37).

Köseoğlu(1994) okulda çalışan psikolojik danışmanların empati becerileri ile klinikte çalışan psikolojik danışmanların empatik becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulamamıştır (Köseoğlu,1994,s.63).

Yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini inceleyen Gündüz (2006,s.77) öğretmenlerin görev yaptığı kademe ile “duyarsızlaşma” boyutuna ilişkin puan ortalamalarını incelediğinde II. Kademe öğretmenlerinin I. Kademede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını saptamıştır. Tükenmişlikle beraber empatik becerinin de azalacağı muhakkaktır. II. Kademedeki öğrenciler ile lisedeki öğrenciler arasındaki yaş farkının çok az olduğu dikkate alındığında ve bir de araştırmamızda ilköğretimde çalışan öğretmenlerin(158) çoğunluğunu (90) sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu düşünüldüğünde ilköğretimde çalışan öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin lisedeki öğretmenlere göre yüksek çıkması bizi şaşırtmayacaktır.

Alper(2007) psikolojik danışmanların ve sınıf öğretmenlerinin empati becerilerini karşılaştırmıştır. Psikolojik danışmanların empatik beceri düzeyleri, sınıf öğretmenlerinin empati becerilerinden daha yüksek çıkmıştır. Benzer araştırmalarda da elde edilen bu farklılığın, öğretmenlik mesleğinin yardım veren bir meslek olmasına bağlandığı görülmüştür. (Psikolojik danışmanlık mesleği de yardım veren bir meslektir.) Ayrıca empati becerisi de psikolojik danışmanların önemli yeterlilik alanlarından birisidir. Psikolojik danışmanlar eğitimleri süresince empati ve iletişim becerileri yanında duygusal zekâ yeterlilik alanlarının da geliştirilmesi ve öğretilmesini kapsayan bir eğitim almışlardır (Alper, 2007,s.141). İlköğretimde ve özellikle I. Kademedeki öğretmenler öğrencilerine daha fazla yardım sağlayabilmektedir, onlarla daha fazla ilgilenmektedir. Onların dünyasına girebilmek için rol alma da dahil birçok empatik süreci uygulamaktadırlar. Bu durumda onların lisedeki meslektaşlarına göre daha fazla empatik beceriye sahip olmasını sağlamaktadır. Lisedeki öğrencilerin yaşça büyük olmaları, ergenlikle beraber ortaya çıkan sorunlar, disiplinsiz davranışları, çevreye ve öğretmenlerine karşı takındıkları olumsuz davranışlar neticesinde; öğretmenlerin ve idarecilerin öğrencilere karşı katı kurallar uygulama anlayışları geliştirmeleri; liselerdeki öğretmenlerin ve yöneticilerin aralarındaki ilişkilerin daha çok resmi normlara göre işlemesi, iletişim eksiklikleri gibi sebeplerde bu durumun oluşmasındaki diğer etkenler olarak gösterilebilir.

5.1.3. Çalışılan Lise Türü Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri düzeylerinin lise türü değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Literatürde yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre, empatik beceri puan ortalamalarındaki farklılaşmayı inceleyen araştırma sonucuna rastlanmamıştır. Ancak; farklı türlerde eğitim verilen liselere öğretmen ve yönetici atamalarında aynı kıstaslar (sınav puanı, hizmet puanı, atama ve yer değiştirme yönetmeliği ..vb) uygulanmakta ve bu kıstaslar akademik bilgiler, yönetmelikler ve hizmetle ilgili bilgilerden elde edilmektedir. Empati ve empatik beceri ile ilgili kıstaslar bulunmamaktadır. Dolayısıyla

öğretmenlerin çalıştıkları lise türünün, öğretmenlerin empatik becerileri üzerinde etkili olmaması beklenen bir sonuçtur.

5.1.4. Çalışılan Görev Türü Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri düzeylerinin görev türü değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Literatürde tam olarak yönetici ve öğretmenlerin görev türlerine göre; empatik beceri puan ortalamalarındaki farklılaşmayı inceleyen araştırma sonucuna rastlanmasa da Alver'in (2003) araştırması kısmen de olsa bu gruba girmektedir. Alver(2003) araştırmasında eğitim yöneticileri ile polis memurları arasında $p < 0,05$, genel idare hizmetlerde görevli memurlar arasında $p < 0,001$; rehber öğretmenler ile eğitim yöneticileri, öğretmenler, sosyal hizmet uzmanları, sosyal hizmet yardımcı personelleri, polis memurları, polis amirleri, doktorlar ve hemşireler arasında $p < 0,001$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulmuştur. Bu bulgulara göre, genel olarak empatik becerinin rehber öğretmen, sosyal hizmet uzmanı ve eğitim yöneticilerinde diğer mesleklere göre yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu yönüyle öğretmen ve yönetici bazında baktığımızda araştırma bulgularımızla Alver'in(2003,s.190) bulgularının çeliştiğini ve sonucumuzu desteklemediğini görmekteyiz.

Meslekte esas olan öğretmenliktir. Okul yöneticileri öğretmenler arasından atama yoluyla idarecilik makamına getirilmektedirler. Özel yetenekleri, iletişim özellikleri, empatik beceri düzeyleri gibi kişisel özelliklerine bakılmaz. Dolayısıyla empatik beceri puanları arasında istatistiksel olarak fark çıkmaması gerekmektedir.

5.1.5. Mesleki Kıdem Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar

incelendiğinde, empatik beceri ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre bazı gruplar arasında farklılaştığı görülmektedir. Söz konusu farklılığın mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olanlarla mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında, mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların lehine $p<.05$ düzeyinde olduğu saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Araştırmamız bulgularına göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olanların empatik becerileri 11-15 ve 16-20 yıl arasında olanlara göre daha fazladır. Yani meslekte kıdem arttıkça empatik beceri düzeyi azalmıştır.

Literatürü incelediğimizde meslekte çalışma süresi ile empatik beceri ilişkisini inceleyen araştırmalara ve bu araştırmalarda birbiriyle örtüşmeyen sonuçlara rastlamaktayız.

İşçen (2006,s.137) araştırmasında, Empatik eğilimi meslekte çalışma süresine (10 yıl ve altı - 10 yıl üstü) göre incelediğinde, 10 yıldan daha uzun süredir çalışanların empatik beceri puan ortalamaları daha yüksek bulunurken gruplar arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır.

Taşdemir (1999), meslekte 1-5 yıl çalışan hemşireler ile 6-10 yıl ve 10 yıldan uzun süredir çalışan hemşireler arasında empatik eğilim açısından anlamlı farklar olmadığını söylerken Pişmişoğlu (1997) bu gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu ve 10 yıldan uzun süredir çalışan hemşirelerin empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öz (1992b) ise, çalışma yılı arttıkça hemşirelerin empatik eğilim puanlarında düşme görüldüğünü saptamıştır (Akt. İşçen,2006,s.137).

Ay (1999,s.37) araştırmasında hemşirelerin çalışma yılları ile empatik becerileri arasında istatistiksel olarak anlamsız bir fark bulmuştur.

Uygun(2006,s.32) psikiyatri servisinde çalışan hemşirelerin psikiyatride çalışma süresi ile empati beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelediğinde; empati puanları ile psikiyatride çalışma süresi arasında bir ilişki olmadığını bulmuştur.

Özbek(2002) çalışma hayatında empatiyi araştırdığı çalışmasında empati becerisinin yüksek olduğu çalışma yılı aralığı 5–10 yıl arası çalışanlarda bulunmuştur (Özbek,2002; Akt. Uygun,2006,s.33).

Kılıç (2005) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur (Kılıç,2005, İstanbul'daki...,s.58).

Alper (2007,s.142) araştırmasında, psikolojik danışmanların ve sınıf öğretmenlerinin empati becerileri puanlarının mesleki kıdemlerine göre bir farklılık gösterip göstermediği ve bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemiş ve analiz sonucunda psikolojik danışmanların ve sınıf öğretmenlerinin empati becerileri puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Sayar ve arkadaşları (1998) sağlık çalışanlarında empati becerisini değerlendirdikleri çalışmalarında sağlık çalışanlarının mesleki kıdem durumlarıyla empatik becerileri karşılaştırmış ve iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Sayar ve ark. 1998,s.27).

Barut(2004) araştırmasında öğretmenlerin Empatik Eğilim düzeylerinin hizmet yıllarına göre bir değişme göstermediği dolayısıyla öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Empatik Eğilim Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur (Barut,2004,s.10).

Köseoğlu (1994) araştırmasında çalışma süresi 10 yıldan az olan rehber öğretmenlerle çalışma süresi 10 yıldan fazla olan rehber öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeniyle empatik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırması sonucunda mesleki kıdem değişkeniyle empatik beceri arasında anlamlı bir ilişki çıkmasa da mesleki kıdemi 10 yıldan az olanların empatik beceri puanları mesleki kıdemi 10 yıldan fazla olanlardan daha fazla bulunmuştur (Köseoğlu,1994,s.64-65).

Loy(2006 ,s.116), 4. sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada mesleki kıdemleri az olan öğretmenlerin iletişim becerilerini yüksek bulmuştur.

Yavaş (2007), araştırmasında 5. sınıf öğretmenlerinin empati becerilerinin, kıdem yılı, değişkeninden etkilenmediğini bulmuştur. Yavaş, araştırma bulgularını yorumlarken genç öğretmenlerin, mesleğe yeni başlamalarının ilgi ve hevesiyle; tecrübeli öğretmenlerin, kıdemin getirdiği tecrübelerinin birbirini dengelediğini ve empatik becerinin mesleki kıdem değişkeninden etkilenmediğini söylemiştir(Yavaş,2007,s.111).

Araştırma bulgularımıza göre genç kuşak daha empatiktir. İnsan yaşlandıkça hayata olan beklenti ve bağımlılıkları artmaktadır. Genel olarak bu beklentilerin yeterince karşılanamaması, evliliğin, çoluk-çocuk sahibi olmanın, mesleğinin ve diğer faktörlerin etkisiyle insanlar empatik becerilerini kısmen ya da tamamen kaybedebilirler. Tükenmişlik ve duyarsızlık artabilir. Ayrıca günümüzde empatik iletişimin artması (Dökmen,2006; Yaylacı,2006; Akkoyun, 1987), empatinin öğretilebilir oluşu (Öz, 1992,s7; Yüksel,2003,s.39-68; GÜLDAĞ,2007,s.12), empati eğitimlerinin yoğunlaşması ve bu eğitimlerde kullanılan araçların çeşitliliğinin artması da genç kuşağın empatik beceri düzeyinin fazla olarak yetişmesinde etkilidir.

5.1.6. Yönetici Kıdem Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri düzeylerinin yönetici kıdem türü değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Mesleki kıdem değişkeni verileri incelendiğinde yönetici kıdem değişkeniyle ilgili olarak anlamlı bir farklılık beklenebilir, ancak idarecilik yapmak için belirli bir mesleki kıdemin olması gerekmektedir. Araştırmamız bulgularında mesleki kıdem ve yönetici kıdem değişkeniyle ilgili sonuçlarının aslında zıtlık değil paralellik gösterdiği anlaşılabacaktır.*

* Bkz. 13.04.2007 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği, madde7/d-e ; madde 8 c / 1-2-3.

5.1.7. Yönetim Alanında Lisansüstü Eğitim Yapma Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri düzeylerinin yönetim alanında lisan üstü eğitim alıp-almama değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Literatür incelediğimizde literatürde öğretmenlerle ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak konu ile ilgili olarak benzer bir çalışma yapan İşçen(2006), araştırmasında onkoloji bölümünde çalışan uzman hekimlerle asistan hekimlerin empatik beceri puan ortalamalarını karşılaştırmış ve uzmanların empatik beceri puan ortalamalarını anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur (İşçen,2006, s.136).

5.1.8. Cinsiyet Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($t=1.924$; $p > .05$)

Literatürde cinsiyet değişkeni ile empatik beceri ilişkisini inceleyen araştırmalarda araştırmamız bulgularıyla çelişen ve örtüşen farklı sonuçlar olduğu göze çarpmaktadır.

Yaşar'ın (2008) araştırma bulgularına göre empati alt boyutu olan bakış açısı alma, hayal gücü puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülür. Ancak anlamlı farklılık olmasa da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre empatik beceri puanları yüksek çıkmıştır. Aynı araştırmada kız öğrencilerin empatik ilgi, fantezi türü ve kişisel stres puanları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu farklılık kız öğrenciler lehine görülmektedir(Yaşar,2008,s.103).

Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, bakış açısı alma üzerinde cinsiyet farklılıklarına rastlanmamıştır. Anlamli farklılık olmamasına rağmen kızların bakış açısı alma ortalamaları erkeklerinkinden daha fazla olduğu görülmüştür. Fantazi türü ve kişisel stres puanları ile cinsiyet arasında anlamli bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Genel anlamda empati üzerinde cinsiyet farklılıkları incelendiğinde, kızların empati kurma eğiliminin erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda kızların erkelere kıyasla empatik duyarlığa sahip kişilik özellikleri taşıdıkları söylenebilir (Akt.Yaqar, 2008, s.103).

Aydın (1996) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyete bağıli olarak empati düzeyinde anlamli farklılaşma olduğu bulunmuştur (Akt. Uygun,2006,s.31).

Öner (2001) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, farklı cinsiyet rol yönelimli kız ve erkek üniversite öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması araştırmasında, erkek ve kız öğrencilerin empatik beceri düzeyleri arasında anlamli bir fark bulunmamıştır (Akt. Yaqar, 2008,s.103).

Taturel ve Çabukça (2002,s.39) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, empati puanlarının cinsiyete bağıli olarak değışmediğı belirlenmiştir (Kışlak ve Çabukça, 2002,s.39).

Bayram ve arkadaşları (1995,s.205-207) çalışmalarında, erkekler ve kadınlar arasında empati düzeyi açısından fark olup olmadığını araştırmış ve cinsiyet açısından anlamli bir fark elde edememişlerdir (Bayram ve ark.,1995,s.205-207).

Yapılan bazı araştırmalarda, cinsiyetin bakış açısı almada (empatide) farklılığa neden olmadığı, ancak kızların empatik becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Dökmen 1987b,s.183-188; Köksal 1997,s.78; Alver 1998,s.156-157; Köksal 2000b,s.104).

Dorak ve Vurgun (2006) araştırmasında takım sporu yapan farklı cinsiyetteki sporcuların empati düzeyleri incelendiğinde bayan sporcuların empati düzeyleri

erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Bayan takım sporcularının erkek sporculara göre daha anlayışlı, bir sorunu daha rahat çözebilir ve paylaşımcı oldukları belirtilmiştir (Dorak ve Vurgun,2006,s.76).

Duru(2002) öğretmen adaylarının cinsiyet-empatik eğilim ilişkisini incelediğinde kız öğretmen adaylarının empati düzeyinin erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmüştür (Duru,2002,s.29).

Nadler ve Nadler (1995); Myyry ve Helkama(2001); Gabay ve ark. (1998); Batson ve ark. (1997); Litvack ve ark. (1997) Eisenberg ve ark. (2001); Schireman ve Gundy (2000); Giesbrect (1998) ve Şimşek (1995) araştırmalarında bayanların erkeklere göre empati düzeyinin fazla olduğunu bulmuşlardır (Akt. Duru,2002,s.29).

Korkmaz (2001), kız ve erkek beden eğitimi ve spor okulu öğrencilerinin cinsiyet farkını göz önüne alarak yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır (Korkmaz,2001,s.18).

Köseoğlu(1994) araştırmasında cinsiyet değişkeninin empatik beceriyi etkilemediği sonucuna ulaşmıştır (Köseoğlu,1994,s.60).

Çocuklarla ilgili araştırma yapan Akın'ın (2002) altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisini incelediği çalışmasında da cinsiyetin çocuğun algısal, bilişsel ve duygusal bakış açıları üzerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ulutaş (2005), anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırmasında, deney, placebo ve kontrol gruplarında olan çocukların cinsiyetlerinin Empati Ölçeği'nden aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Bu veriler ile bizim araştırma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.

Alper(2007)'in araştırmasının bulgularına göre psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni olmak ile cinsiyet değişkenleri etkileşimi anlamlı bulunmamıştır (Alper,2007,s.109).

İşçen'in (2006) araştırmasına göre empatik beceri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir (İşçen,2006,s.82).

Tanrıdağ'ın (1992), ruh sağlığı alanında çalışan kişilerle yürüttüğü bir çalışmada empatik becerinin cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir(Akt.İşçen,2006,s.82; Ay,1999,s.11).

Uygun (2006) araştırmasında olguların cinsiyeti ile empati puanlarını karşılaştırmış ve anlamlı bir fark bulmuştur (Uygun,2006,s.31).

Yıldırım(1993) araştırmasında kadınların empatik beceri düzeylerinin erkeklere oranla daha fazla olduğunu bulmuştur (Yıldırım,1993,s.54-63).

Filiz (2009) araştırmasında lise öğrencilerinin empatik eğilim ve saldırganlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta olduğunu bulmuştur. Bu farklılık kız öğrenciler lehinedir (Filiz,2009,s.93).

Çiçek (2006) araştırmasında sağlık çalışanlarının empatik becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve anlamlı bir farklılık bulmuştur. Kadınların empatik beceri puanları erkeklerden anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır (Çiçek,2006,s.105).

Karakaya'nın (2001) 'Akdeniz Üniversitesindeki Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Becerilerini' incelediği çalışmasında, kız öğrencilerin empati başarı puanları ortalamalarının erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (Karakaya,2001; Akt. Uygun,2006,s.31).

Aydın'ın 1996 yılında yaptığı çalışmasında da cinsiyete bağlı olarak empati düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle kadınların empati düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür (Akt. Uygun,2006,s.31).

Kieger ve Rezinkoff 1952 yılında, bilişsel ve duygusal farklılıkların empati ile ilişkilerini araştırdıkları çalışmalarında, kadınlarda duygusal empatiyi erkeklerden daha üst düzeyde bulmuşlardır (Akt. Uygun,2006,s.31). Bu sonuçlar araştırmamız bulgularıyla örtüşmemektedir.

Kalliopuska (1991), müzik eğitimi alan çocukların empati düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, müzik sınıflarına devam eden ve etmeyen öğrenciler ile çalışmasını yürütmüştür. Cinsiyetler arasındaki farka baktığında, erkeklerin kızlara oranla daha düşük empati puanı aldıkları ortaya çıkmıştır (Akt. Köksal,1997,s.61).

Alver'in (1998 ve 2003) araştırmalarına göre bireylerin cinsiyetleri ile empatik becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur (Alver,1998,s.144; 2003,s.141).

Hukuk ve Mühendislik Fakülteleri öğrencilerini iletişim becerileriyle bazı değişkenler arasındaki ilişkilerini inceleyen Toy(2007) birinci-dördüncü sınıflar, kız ve erkek öğrenciler arasında empatik beceri açısından farklılıkların bulunmadığını ortaya koymuştur (Toy,2007,s.92).

Çetin(2008)'in yaptığı araştırmanın bulgularına göre kız ve erkek öğrencilerin empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Kız öğrencilerin empatik beceri düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir (Çetin,2008,s.90).

Özcan(2007)'in araştırmasında demografik değişkenlerden cinsiyet ile empati arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Toplam empati puanına göre kadınlar erkeklerden $p<0.01$ düzeyinde anlamlı olmak üzere daha yüksek puan almışlardır(Özcan,2007,s.68).

Sayar ve arkadaşları (1998) sağlık çalışanlarında empati becerisini değerlendirdikleri çalışmalarında cinsiyet grupları ile empatik beceri puanları arasında kadınların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuşlardır (Sayar ve ark. 1998,s.26).

Genç ve Kalafat'ın (2008) araştırması sonucunda, kızların ve erkeklerin empatik becerileri arasında bir farklılık görülmezken, kızların demokratik tutumlarının erkeklerle göre daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir(Genç ve Kalafat,2008,s.219).

Yavaş (2007) araştırmasında İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerin cinsiyetleri ile empatik beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır(Yavaş,2007,s.111).

Rehber(2007) araştırmasında, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyleri ile cinsiyet değişkeni puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece kız ve erkek öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Rehber,2007,s.55).

Mete(2005) araştırmasında empatik beceri puan ortalamalarında cinsiyetler arasındaki farkın anlamlı olmadığını bulmuştur (Mete,2005,s.109).

Hasdemir(2007) araştırması sonucunda, ergenlerin cinsiyetinin; ergenlerin, anne ve babalarının empati becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını bulmuştur (Hasdemir,2007,s.73).

Alisinanoğlu ve Köksal(2000)'ın araştırmalarında cinsiyetin empatik beceri puan ortalamalarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Ancak, kızların empatik becerilerinin erkeklerin empatik becerilerinden çok az yüksek olduğu görülmektedir (Alisinanoğlu ve Köksal,2000,s.14).

Hietolahti-Ansten ve Kalliopuska(1990) tarafından yapılan araştırma sonucunda cinsiyetin empatik beceri üzerinde farklılık yaratmadığı saptanmıştır (Hietolahti-Ansten ve Kalliopuska ,1990,s.1364-1366).

Ercoşkun (2005)'un araştırmasında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetleri açısından empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Ercoşkun,2005,s.38)

Dünyada ve ülkemizde çocuklara yönelik yetiştirme tutumlarını belirleyen en önemli etmenlerden birisi cinsiyettir. Bazı araştırmalarda, cinsiyetler arası empatik beceri düzeyinde ortaya çıkan farkların cinsiyete bağlı yetiştirme tarzlarındaki farklılıklarla ilgili olabilir. Lennon ve Eisenberg sosyologların, kadın ve erkeğin toplum içinde üstlendikleri geleneksel rollerin farklı olduğuna dikkat çektiklerini belirtmektedirler (Lennon ve Eisenberg,1990,s.195). Erkek çocuklara duygularını göstermenin “erkekliğe yakışmaz” olduğu öğretilirken, kız çocuklara ise duygularını açıklamaları konusunda ebeveynleri tarafından cesaret verilmektedir (Çetin,2008,s.91). Bu sebeple yetiştirme tutumları, kültüre ve toplumun değerlerine göre cinsiyetler arasında farklılık gösterir (Uslu,2007,s.101). Ülkemizde köyden kente göçün hızlanması sonucu günümüzde nüfusun büyük kesiminin şehirlerde yaşaması, sosyalleşmeye paralel olarak kişi üzerinde toplum baskısının azalması, eğitim-öğretimin yaygınlaşması gibi sebeplerden dolayı çocuk yetiştirme tutumlarının cinsiyetlere göre birbiriyle iç içe geçtiği söylenebilir. Böylece günümüz dünyasında ve ülkemizde kadın ve erkek rolleri birbirine çok yaklaşmıştır. Bu yaklaşım sonucunda cinsiyetler arasındaki empatik beceri düzeyi farkının yavaş yavaş ortadan kalkması beklenmesi gereken bir sonuçtur. Nitekim son yıllarda yapılan cinsiyet rolü araştırmalarında, kadın ve erkek özelliklerinin giderek örtüşmeye başladığı ve yüksek düzeyde kadınsı ve erkeksi özelliklere sahip olan androjen bireylerin sayısının(özellikle eğitimli kesimlerde) arttığı söylenebilir (Öner,2001,s.59). Ayrıca kadınların erkeklere oranla daha duygusal ve daha hassas oldukları da bilinmektedir. Araştırma grubumuzu oluşturan öğretmenler ve yöneticilerin uzun yıllar süresince almış oldukları eğitimin etkisiyle geleneksel cinsiyet rollerinden sıyrıldıklarını söylememiz yanlış olmaz. Kadınların da iş yaşamında daha etkin pozisyonlarda bulunmaya başlaması erkekle benzer roller üstlenmesine de neden olmuş olabilir. Özellikle temelinde yardım olan öğretmenlik mesleğinde (Alper,2007,s.141) kadın ve erkek rolleri birbirine çok karışmıştır, Öğretmenlik mesleğinde erkek ve kadın üyelerin duygusallık ve hassaslık düzeylerinin diğer meslek gruplarına göre birbirlerine çok yakın olmalarını beklemek yanlış olmayacaktır. Bu nedenlerden dolayı yönetici ve öğretmenlerimizin emaptik beceri puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiş olabilir.

5.1.9. Yaş Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Söz konusu farklılığın yaş'ı 30 ve altı olanlarla 36-40, 41-45, 46 ve üzeri olanlar arasında yaşı 30 ve altında olanların lehine; yaş'ı 31-35 arası olanlarla 36-40, 41-45, 46 ve üzeri olanlar arasında yaşı 31-35 arası olanların lehine $p<.05$ düzeyinde olduğu saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Araştırmamız bulgularına göre yaş arttıkça empatik beceri düzeyi azalmaktadır. Literatürde bizi destekleyen ya da desteklemeyen çeşitli araştırmalara rastlanmıştır.

Ay(1999) hemşirelerin empatik becerilerini değerlendirmiş, empatik becerileri ile çeşitli değişkenleri karşılaştırmıştır. Hemşirelerin yaşları ile empatik becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır (Ay,1999,s39).

Ünal(1972)'a göre empatik beceri ve yaş arasında yaşın artmasının empatik anlayışın artmasına sebep olduğuna dair bulgular vardır (Ünal,1972,s.71-92).

Alver(2003)'in araştırmasının bulgularına göre genel olarak empatik becerinin düşük yaş gruplarında yüksek yaş gruplarına göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır (Alver,2003,s.156). 18-27 yaş grubunun empati beceri puan ortalamaları,48-60 ve 38-47 yaş grubunda bulunan bireylere göre; 28-37 yaş grubunun empatik beceri puan ortalamaları ise 38-47 yaş grubunda bulunan bireylere göre önemli düzeyde yüksek çıkmıştır (Alver,2003,s.203).

Günindi (2008) tarafından yapılan araştırmada, empati ile yaş değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde; 26–30 yaşında, 31–35 yaşında ve 36–40 yaşında olan anneler arasında Empatik Beceri Ölçeği puanları açısından anlamlı farklılık görülmektedir. 26–30 yaş

grubundaki annelerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının 31-35 yaş ve 36-40 grubundaki annelerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Günindi,2008,s.88).

Özcan(2007) araştırmasında 17-25 yaş grubu ile 36-45 yaş grubu arasında 17-25 yaş grubu lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Özcan,2007,s.59).

Köseoğlu(1994) tarafından yapılan araştırma da 30 ve altındaki yaş grubunda bulunan örneklem grubunun, diğer örneklem gruplarına oranla aralarında anlamlı fark olmamakla beraber daha empatik oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Köseoğlu,1994,s.61).

Taşdemir (1999) Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Empatik Eğilim ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki'yi incelemiş, yaş ile empatik eğilim arasında bir ilişki bulamamıştır(Taşdemir,1999,s.28-29).

Aydın'ın (1996) empati becerisini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında da yaşa bağlı olarak olguların empati düzeylerinde bir farklılık olmadığı bulunmuştur (Aydın,1996,s.51-52).

Uygun(2006) olguların empati puanları ile yaş arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında yaş ile empati puanları arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir (Uygun, 2006,s.31).

Alper(2007)'in araştırması sonucunda psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ –iletişim ve empati becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür(Alper,2007,s.117 ve 142).

Çiçek(2006) araştırmasında sağlık çalışanlarının yaş değişkenleri puanları ile empatik beceri puanlarını karşılaştırmış ve empatin becerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını bulmuştur (Çiçek,2006,s.104).

Yurttaş (2001) araştırmasında sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik beceri ortalamaları ile yaş değişkeni arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğunu bulmuştur (Yurttaş,2001,s.53).

Ekinci ve arkadaşları(1997) çalışmalarında hemşirelerin yaşı ile empatik eğilimleri arasında önemli bir ilişki olmadığını belirtmiştir (Ekici ve ark., 1997,s.233-237).

Açıkalın (2000), ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini ve empati becerilerini kullanma boyutlarını (düzeylerini) ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında okul müdürlerinin yaş, eğitim düzeyi ve hizmet yıllarına ilişkin değerlendirmeler ile empatik beceri düzeyi arasındaki farkların anlamlı olmadığını belirlenmiştir (Açıkalın,2000,s.111-155).

Özbek'in(2002) çalışma hayatında empatiyi incelediği çalışmasında yaş ilerledikçe empati düzeyinde artma olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır (Akt. Uygun, 2006,s.32).

Öz (1992b) tarafından yapılan araştırmada, sağlık evlerinde çalışan doktor ve hemşirelerin empatik eğilim düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, yaş ilerledikçe empatik eğilim puanlarının arttığı görülmüştür (Öz,1992b,s.647-652; Akt. Uygun, 2006,s.32).

Oğuz(2006) araştırmasında altı yaş grubundaki çocukların bakış alma becerileri ile anne babalarının empatik becerilerini incelemiş ve anne baba yaşının empatik beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını bulmuştur (Oğuz,2006, s.88-89; 97-98).

Özcan (2002), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların anne-babalarının empati düzeyi ile aile işlevlerinin incelenmesi üzerine yaptığı çalışma sonucunda anne ve baba yaşının empati düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını bulmuştur (Özcan,2002,s.53).

Yıldırım (1993) tarafından yapılan rehber öğretmenlerin empatik eğilim ve beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelediği araştırmada, empatik beceri düzeyinde yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir (Yıldırım,1993,s.54-63).

Yıldırım'ın (2001), boşanma ile eşlerin empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, yaş değişkeninin anne-baba empati düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur(Akt. Oğuz,2006,s.89).

Ünal (2003), empatik iletişim eğitiminin okul öncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında, anne yaşının annenin empatik beceri düzeyi üzerinde önemli olmadığını saptamıştır (Akt. Oğuz,2006,s.89)

Sarıyüce ve Körükçü'nün (2004) altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesini içerdiği araştırmasında, annelerin yaşına bağlı olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (Akt. Oğuz,2006,s.89).

Uçmaz ve Halıcıoğlu (2004), annelerin empatik beceri düzeyi ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkisiyi incelediği araştırmasında, anne yaşının empatik beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını saptamıştır (Akt. Oğuz,2006,s.89)

İşçen(2006) araştırmasında hekimlerin yaş gruplarını (35 yaş altı ve üstü) empatik beceriler açısından karşılaştırmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (İşçen,2006,s.135).

Pişmişoğlu'nun (1997) Bir devlet hastanesindeki hemşirelerin empati düzeylerini incelediği araştırmasında da benzer bir bulgu elde edilmiştir (Akt. İşçen,2006,s.135).

Akgöz(2005) araştırmasında ebelerin yaşı ilerledikçe empatik iletişim becerisinin azaldığını bulmuştur. Empatik beceri puan ortalamaları 30 yaş altındaki ebelerde 30 yaş üstündeki ebeler göre daha yüksek bulunmuştur(Akgöz,2005,s.18).

Sayar ve arkadaşları (1998) sağlık çalışanlarında empati becerisini değerlendirdikleri çalışmalarında yaş grupları ile empatik beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır(Sayar ve ark. 1998,s.26).

Tutuk (2002) hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmasında öğrencilerin empatik eğilim ve iletişim becerileri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır (Tutuk,2002,s.40).

Yavaş(2007) araştırmasında İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin empatik becerileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin empatik beceri puanları, 30-40 yaş arası ve 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Yani genç olan öğretmenler diğerlerine göre daha empatiktir (Yavaş,2007,s.110).

Kılıç(2005) araştırmasında İstanbul İlindeki okul öncesi öğretmenlerin empatik becerileri ile yaş değişkenini incelemiş ve anlamlı bir farklılık bulmuştur. 26-35 yaş grubundaki öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri 46 yaş üzeri olan öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır (Kılıç,2005, İstanbul'daki...,s.45)

Literatüre baktığımızda yaşın empatiyi olumlu ya da olumsuz etkilediği ya da etkilemediği sonucuna ulaşan araştırmalar görülecektir. Ancak araştırmamızda yaş empatik beceriyi etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Her şeyde olduğu gibi empatinin gelişimi de belirli bir yaşa kadar devam eder, ancak yetişkinlik sonrasındaki dönemlerde yaşın ilerlemesi ile beraber empati gelişimi de yavaşlayabilir ya da değişebilir. Yaşın ilerlemesine paralel olarak bireyin yüzleşmek zorunda olduğu yaşam zorluklarının artması onlarda zamanla empatik becerinin azalmasına sebep olmuş olabilir (Alver,2003,s.156).

Ülkemizde son yıllarda empatiyle ilgili çalışmaların artması, kişisel gelişim ve iletişimle ilgili programların yoğunlaşması genç kuşağın daha empatik olmasında önemli etkenlerdir.

Mesleki kıdemin artmasıyla beraber mesleki doyuma yeterince ulaşamaması, bunun beraberinde körelme ve tükenmişliği getirmesi de genç kuşağın empatik beceri düzeyinin yüksek çıkmasında etkili olmaktadır. Zaten araştırmamız sırasında mesleki kıdem arttıkça empatik becerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun paralelinde

mesleki kıdemle beraber yaş da artacağı için yaşın artmasının empatik beceriyi olumsuz yönde etkilemesi beklenen bir sonuçtur.

Kişi empati kurduğunda, kendisini başka bir insanın yaşadığı bir yaşam durumunda tasarlar ve onun bu durumdaki rolünü duygusal bir biçimde yaşayarak alır. Empati, tasarımlara dayalı bir rol alma, tasarımlanan ve tam olmayan bir rol değiştirme olarak görülebilir (Gander ve Gardiner, 1995,s.402-403; Akt. Günindi,2008,s.89). Buna göre, yaşam hakkında henüz oturmuş yargıları ve yeterli düzeyde tecrübeleri bulunmayan gençlerin yaşantı zenginliklerini arttırmak için bu rol değişimlerine daha açık olmaları (Günindi,2008,s.89)* araştırmamızdaki sonucun bu şekilde çıkmasını da etkilemiş olabilir.

5.1.10. Mezuniyet Durumu Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri düzeylerinin mezuniyet durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Ancak doktora mezunlarının empatik beceri puanlarının diğer gruplara göre yüksek çıktığı görülmektedir.

Ay'ın(1999) araştırmasında Lisans mezunu hemşirelerin empati beceri puanlarının ön lisans mezunu ve lise mezunu hemşirelerin empati beceri puanlarından anlamlı olarak farklı olduğu bulunmuştur (Ay,1999,s.40).

İşçen(2006) araştırmasında uzmanların empatik beceri düzeylerinin asistanlara göre anlamlı düzeyde farklı olduğunu bulmuştur (İşçen,2006,s.136).

* Yazarın kullandığı orijinal cümle şöyledir; yaşam hakkında henüz oturmuş yargıları ve yeterli düzeyde tecrübeleri bulunmayan genç annelerin yaşantı zenginliklerini arttırmak için bu rol değişimlerine daha açık olmaları sonucu bu şekilde etkilemiş olabilir(Günindi,2008,s.89)

Tanrıdağ(1992) araştırmasında Lisansüstü programlara katılan psikologların empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin, lisans programlarından mezun olanlara kıyasla daha yüksek olduğunu bulmuştur (Akt. İşçen,2006,s.14; Ay,1999,s.11).

Sayar ve arkadaşları (1998) sağlık çalışanlarında empati becerisini değerlendirdikleri çalışmalarında mezuniyet durumu değişkeni ile empatik beceri durumunu karşılaştırmışlardır. Çalışmalarında yüksek okul mezunu hemşirelerle lise ve dengi okul mezunu hemşireler ve ebelerin empatik beceri puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Lise ve dengi okul mezunu ebe ve hemşireler değerlendirme dışı bırakılmış ve doktorlarla yüksek okul mezunu hemşireler arasında empatik beceri puanları ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu verilere dayanarak eğitim düzeyinin, empati becerisi üzerinde olumlu etki gösterdiğini belirtmişlerdir (Sayar ve ark. 1998,s.27).

Köseoğlu (1994) araştırmasında, tecrübeli danışmanların, tecrübesi daha az olanlara oranla danışma ilişkisinde daha fazla empati gösterdiklerini ve lisansüstü eğitim yapan danışmanların anlamlı bir fark olmamakla beraber empati becerilerinin yüksek olduğunu saptamıştır (Köseoğlu,1994,s.62).

Günindi(2008) araştırmasında anne ve babaların öğrenim düzeyleri yükseldikçe empatik beceri puanlarının da yükseldiğini bulmuştur (Günindi,2008,s.83,86).

Literatürdeki sayılı çalışmaları incelediğimizde öğrenim durumu yükseldikçe empatik becerinin de yükseldiğini görmekteyiz. Araştırmamızda öğrenim durumu ile ilgili anlamlı bir farklılık çıkmasa da doktorasını yapan öğretmen ve yöneticilerin empatik beceri puanlarının diğer gruplara oranla yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenliğin temelinde yardım içeren, iletişim becerisine dayalı bir meslek olması, öğrencileri anlamak için role bürünme yönteminin sık sık kullanılması, hizmet içi ve hizmet dışı alınan çeşitli eğitimler sebebiyle öğrenim durumları farklı olsa da empatik beceri puanları arası fark anlamsız çıkmış olabilir. Yine lisansüstü ve doktora eğitimlerinde kişi bir alanda yoğunlaştığı için bu durum kişinin empatik beceri düzeyine etki etmemiş

olabilir. Araştırmamızda doktora mezunlarının oranının örneklemin %3,2 sini oluşturmaları da sonucun bu yönde çıkmasını sağlamış olabilir.

5.1.11. Fakülte Türü Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının fakülte türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek Üzere Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Ancak eğitim fakültelerinden mezun olan grubun empatik puan ortalamaları diğer gruplardan daha fazla çıkmıştır.

Barut'un(2004) araştırmasının bulgularına göre öğretmenlerin Empatik Eğilim düzeylerini mezun oldukları okullara göre anlamlı bir değişme göstermektedir (Barut,2004,s.7-8). Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin Empatik Eğilim düzeyleri Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek seviyededir (Barut,2004,s.10).

Yavaş(2007) araştırmasında ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik eğitimi veren bölümlerden mezun olup olamamasının empatik beceriye olan etkisini incelemiştir. Bu durumun çocukların akademik başarısını anlamlı şekilde olumlu olarak etkilediği görülse de; mezun olunan okul/fakülte/bölümün (öğretmenlik eğitimi veren ya da vermeyen) öğretmenin empatik becerisini etkilemediğini bulmuştur (Yavaş, 2007, s.111).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme görevi üniversitelerin, üniversitelerde öğretmen yetiştirme işi ise eğitim fakültelerinin görevidir.²⁸ YÖK yapmış olduğu yeni

²⁸ 1982 yılında bu karmaşıklığa ve çok başlılığa son vermek amacıyla, öğretmen yetiştirme görevi 2547 sayılı yasa ile Üniversitelere devredilmiştir Bu yeni düzenlemenin amacı, çok başlılık ve karmaşıklığı önlemek, bütün öğretmenlerin tek kaynaktan yetiştirilmesini sağlamak; dolayısıyla hükümet politikalarından ayrı, akademik bir anlayışla öğretmen yetiştirmektir. Bkz.Aslan, A.Kadir(2003). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmalarına İlişkin Bir Değerlendirme, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6.9, 35 <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c6s9/makale /c6s9m2.pdf> (23 Şubat 2009). Ayrıca Bkz. YÖK (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlemesi*. <http://www.odevsel.com/egitim/2297/egitim-fakulteleri-ogretmen-yetistirme-programlarinin-yenidenduzen-lenmesi.html> (23 Şubat 2009)

düzenlemeyle hem bir "Okul Uygulaması Yönergesi" (Uygulama Yönergesi, 1998) hazırlanmış, hem de uygulama süresi bir yarıyla (14 hafta) yayılarak bir süreklilik ve dolayısıyla yoğunluk sağlanmıştır. Ayrıca 8. Dönemde yapılması planlanan Öğretmenlik Uygulaması bir ön bilgi ve birikim kazandırmak üzere, 2. Yarıyıldan Okul Deneyimi I ve 7. Yarıyıldan ise Okul Deneyimi II. ders ve uygulamaları ile desteklenmektedir (YÖK, 1999; Akt. Aslan, 2003,s.27).

Kısacası Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsünden mezun öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre, gerek daha yeterli pedagojik formasyon, gerekse psikolojik yönden, mesleki bilgi ve becerilerle donatıldığını göz önüne getirilecek olursa, araştırmamızda eğitim fakültesi mezunlarının empatik beceri puanlarının diğer grup ortalamalarından fazla olmasına rağmen; bulunan farkın anlamsız çıkması örneklemden kaynaklanmış olabilir.

5.1.12. Mesleğini İsteyerek Seçme Değişkeninin Empatik Beceriye Etkisi

Araştırmanın bulgularına göre, yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının mesleğini isteyerek seçme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p < 0.05$).

Literatürde konumuzla ilgili benzer araştırmalara rastlanmıştır. Ercoşkun'un (2005) araştırmasına göre sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik beceri puan ortalamaları, sınıf öğretmenliğini kabul derecesi değişkenine göre farklılaşmamaktadır (Ercoşkun, 2005,s.48).

Taşdemir'in(1999) araştırmasında Hemşireliği isteyerek seçen, mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünen hemşirelerin de iş doyum düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu da mesleği isteyerek seçme durumları ile iş doyumunu arasında önemli bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Akt. İşçen,2006,s.15-16).

Yurttaş(2001) araştırması mesleğini isteyerek tercih edenlerle etmeyenler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğunu bulmuştur (Yurttaş,2001,s.50).

Çiçek (2006) araştırmasında mesleğini isteyerek seçen sağlık çalışanları ile istemeyerek seçen sağlık çalışanlarının empatik beceri puan ortalamaları farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak anlamsızda olsa mesleğini isteyerek seçenlerin empatik beceri puanları diğerlerine göre daha yüksektir (Çiçek,2006,s.115).

Yıldırım'ın(1993) yaptığı çalışmada rehber öğretmenliğe isteyerek giren öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri, mesleğe istemeyerek veya tesadüfen giren rehber öğretmenlerin empatik beceri düzeyinden yüksek çıkmıştır (Yıldırım,1993,s.54-63).

Ancak bu konudaki araştırma sonuçlarının bir kısmının ülkemizi sarsan 1999, 2001 ve dünyayla beraber ülkemizi olumsuz etkileyen 2008 krizinden önce yapıldığı düşünüldüğünde yönetici ve öğretmenlerin mesleklerine isteyerek ya da istemeyerek girmiş olmalarının bu sonuçların farklılaşmasında etkili olmuş olabileceği söylenebilir.

5.1.13. Gruplandırılmış Branş Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre, yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının gruplandırılmış branş türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($p>.05$). Ancak, Rehber öğretmenlerin empatik beceri puanları diğer branşlardan anlamsız da olsa fazla çıkmıştır.

Köseoğlu (1994) araştırmasında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünden mezun olan Rehber Öğretmenler ile Psikoloji bölümünden mezun olan öğretmenlerin empatik beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır (Köseoğlu, 1994,s.62).

Bu sonuç araştırmamızla paralellik göstermektedir. Öğretmenlik, temelinde yardım davranışı olan bir meslektir. Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık uzmanı ise bu yardım davranışının görevi gereği olması gereken kişidir. Dolayısıyla diğer branş öğretmenlerinden empatik beceri puanlarının -anamlı ya da anlamsız- fazla çıkması beklenen bir sonuçtur.

5.1.14. Okul Çalışma Yılı Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri düzeylerinin okulda çalışma yılı değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Literatürde araştırmalar mesleki kıdem ile ilgili olarak yoğunlaştığı için bu konu ile ilgili bulgulara rastlanmamıştır.

5.1.15. Ünvan Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri düzeylerinin unvan durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Öğretmenlik, adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır.²⁹ Bu basamaklardan uzmanlık ve başöğretmenlik kariyer basamağına geçebilmek için aynı yönetmelikte açıklanan sınava girecek şartları taşımak, sınava girmek ve sınavı kazanmak gerekmektedir.³⁰ Dolayısıyla bu ünvanlara sahip olmanın empatik beceriye etki etmesi beklenemez. Araştırma bulgularımızın bu yönde çıkması beklenen bir sonuçtur.

²⁹ * Bkz. 13.08.2005 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan (07.01.2006 tarihli Resmi Gazetede değişiklikleri dahil) MEB Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, m.6. <http://www.memurlar.net/haber /26914/> (23 Şubat 2009)

³⁰ Bkz. a.g. yönetmeliğin 8,10,11,12,13,14,16,20,21,22. maddeleri

5.1.16. Çalışılan Farklı Kurum Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri düzeylerinin çalışılan farklı kurum değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Literatürü incelediğimizde genellikle birbirinden farklı kurumlarda çalışan kişilerin empatik beceri ve eğilimlerinin karşılaştırıldığını görmekteyiz.³¹ Ancak bizim araştırmamız gibi Milli Eğitim Bakanlığının farklı bölümlerini (okullarını) kapsayan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5.1.17. İş Memnuniyeti Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri düzeylerinin iş memnuniyeti durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Literatüre baktığımızda bulgularımızla örtüşen sonuçlara rastlamaktayız.

Sayar ve arkadaşları (1998) sağlık çalışanlarında empati becerisini değerlendirdikleri çalışmalarında sağlık çalışanlarının mesleki tatmin durumlarıyla empatik becerileri

³¹ Bkz. Alver, B.(2003) Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler. *Doktora Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Durmuşoğlu,Z.(2000). Başa Çıkma Davranışları Üzerinde Kişilerarası Stres ve Empatik Eğilim Düzeyi Etkisinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Durmuşoğlu; hemşire, öğrenci ve öğretmen grupları arasında yaptığı bu çalışmada öğretmenlerin empatik eğilim düzeyini diğerlerine göre anlamlı derecede yüksek bulmuştur. Ayrıca Bkz. Aydın, A.(1996) Empatik Becerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın'ın (1996) farklı meslekten kişilerin empatik beceri düzeylerini incelediği araştırmasında, yardım meslekleri olarak adlandırılan doktorluk, öğretmenlik, polislik gibi mesleklerde çalışan kişilerin empati düzeyleri, mühendis ve teknisyenlere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

karşılaştırılmış ve iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Sayar ve ark. 1998,s.27).

İşçen(2006) araştırmasında empatik beceri düzeyinin bölümden memnuniyete göre değişip değişmediğine bakıldığında, çalıştığı bölümden memnun olanlar ile olmayanlar arasından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (İşçen,2006,s.138). Taşdemir'in (1999) çalışmasında da benzer bir bulguya rastlanmaktadır (Akt.İşçen,2006,s.138).

Çalıştığı işten memnun olanların empatik becerilerinin daha yüksek çıkması beklenen bir sonuç olurdu ancak gruplar arasında fark çıkmamış olması işten memnun olmanın empatiden çok kişisel doyumu, kişisel başarı algısını etkilediğini düşündürmektedir. Ayrıca Empatik Beceri Ölçeği'nin sözel olarak ifade edilen empatiyi ölçmesi de iki grup arasında fark bulunmamasını etkilemiş olabilir.

5.1.18. Medeni Durum Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri düzeylerinin medeni durum değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Literatürde konu ile ilgili olarak çeşitli araştırmalara rastlanmıştır.

İşçen(2006) araştırmasında evli ve bekârların empatik beceri puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ancak anlamlı olmasa da evli olanların bekâr olanlara göre empatik beceri puanları ortalamaları daha yüksek bulunmuştur (İşçen, 2006,136).

Çiçek (2006) araştırmasında medeni durum değişkeni ile empatik beceri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Ancak örneklemdeki uzman hekim dışındaki sağlık çalışanlarında bekârların puanlarının evlilerden yüksek olduğu anlaşılmıştır (Çiçek,2006,s.105).

Uygun (2007) araştırmasında olguların medeni durumu ile empati beceri düzeylerini karşılaştırdığında, medeni durum ile sadece 2.Problem(Miras) arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Diğer problemlerle anlamlı bir fark saptanamamıştır (Uygun,2007,s.32).

Sayar ve arkadaşları (1998) sağlık çalışanlarında empati becerisini değerlendirdikleri çalışmalarında sağlık çalışanlarının medeni durumlarıyla empatik becerileri karşılaştırmış ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulamamışlardır (Sayar ve ark. 1998,s.27).

Ay (1999) çalışmasında hemşirelerin medeni durumlarıyla empatik becerilerini karşılaştırmış ve iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulamamıştır (Ay,1999,s.35).

Alper (2007) yaptığı çalışmada psikolojik danışmanların ve sınıf öğretmenlerinin empati beceri puanlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir (Alper,2007,s.119).

Yavaş (2007), yaptığı çalışmada 5. sınıf öğretmenlerinin empati becerilerinin, medeni durum, değişkeninden etkilenmediğini bulmuştur. Ancak öğrencilerin akademik başarıları ile öğretmenin medeni durumunu karşılaştırdığında evli olan öğretmenlerin öğrencilerinin bekâr olan öğretmenlere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır (Yavaş,2007, s.108,112).

Alver(2003) araştırmasında bekârların empatik beceri puanlarının, evli ve boşanmışların empatik beceri puanlarından önemli düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir (Alver, 2003,s.203).

Yıldırım (1993) yaptığı çalışmada, bekarların empatik becerilerinin evlilere göre daha yüksek olduğu saptamıştır (Yıldırım,1993,s.54-63).

Özcan'ın (2007)araştırmasında empatinin fantezi boyutunda bekâr olan örneklemin evli olanlara nazaran daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bu durum bekâr olan

bireylerin evlilik sorumluluğunu henüz yüklenmemiş olmalarıyla izah edilebilir. Zira evli olan bireyler yüklendikleri sorumlulukla hayata daha gerçekçi bakabilmektedirler. Empatik ilgi boyutunda ise evli olan örneklemin bekâr olan örnekleme göre daha fazla puan aldığı görülmüştür. Özcan(2007) bu durumu “*Evli olan bireylerin hayatı başkasıyla paylaşmak durumunda oldukları için daha hoşgörülü ve daha anlayışlı oldukları söylenebilir. Zira sevgi, saygı, hoşgörü, anlayış, ilgi, şefkat ve fedakârlık evliliğin sağlıklı yürümesi için zorunlu olan hasletlerdir. Dolayısıyla evli olan bireylerin bu anlamda başkalarına karşı duyarlı olmaları gayet normaldir. Buna çocuk yetiştirmek gibi maddi ve manevi olarak son derece büyük bir sorumluluk da eklenecek olursa empatik ilgi puanının evli olanlarda yüksek düzeyde çıkması daha iyi anlaşılacaktır*” şeklinde yorumlamaktadır (Özcan,2007,s.69).

Bu sonuçlar ve çalışmalarımıza göre; genel olarak medeni durumun empati düzeyini etkilemediğini söyleyebiliriz.

5.1.19. Eş Çalışma Durumu Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırmanın bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri düzeylerinin eş çalışma durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Literatürde konu ile ilgili bilgiye rastlanmamıştır.

5.1.20. Eşin Çalıştığı Yer Durumu Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının gruplandırılmış eş çalışma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Literatürde konu ile ilgili bilgiye rastlanmamıştır.

5.1.21. Eş Eğitim Durumu Değişkeninin Empatik Beceriye Etkisi

Araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının eş eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Literatürde konu ile ilgili bilgiye rastlanmamıştır.

5.1.22. Çocuk Durumu Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırma bulgularına göre, yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Söz konusu farklılık çocuk sahibi olmayanların lehine gerçekleşmiştir. Yani çocuk sahibi olmayan yönetici ve öğretmenlerin empatik becerileri çocuk sahibi olanlara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur

Literatürü incelediğimizde konu ile ilgili araştırmaların çoğunlukla bulgularımızı desteklediğini görmekteyiz.

Sayar ve arkadaşları (1998) sağlık çalışanlarında empati becerisini değerlendirdikleri çalışmalarında çocuk sahibi olup olmama durumu ile empatik beceri puan ortalamalarını karşılaştırdıklarında, çocuk sahibi olmayanların lehine olmak üzere aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuşlardır (Sayar ve ark. 1998,s.27).

İşçen (2006) araştırmasında çocuk sahibi olma durumunun empatik beceri düzeyine etkisi incelendiğinde, çocuğu olan ve olmayan hekimlerin empatik beceri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır (İşçen,2006,s.136).

Alper(2007) araştırmasında çocuk sahibi olmayan sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarının çocuk sahibi olanlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur (Alper, 2007, s.124).

Kılıç(2005) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumlarının empatik beceri düzeyine etkisini incelemiş ve çocuk sahibi olma ile empatik beceri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır (Kılıç,2005, İstanbul'daki...,s.59).

Yavaş(2005), 5. sınıf öğretmenlerinin empati becerilerinin, çocuk sayısı değişkeninden etkilenmediğini, ancak öğrencilerin akademik başarısının öğretmenlerin çocuk sayısından etkilendiğini bulmuştur. Üç çocuğu olan öğretmenlerin öğrencileri, çocuksuz ve tek çocuklu öğretmenlerin öğrencilerinden daha başarılıdır (Yavaş,2007,s.108,112). Yavaş'ın araştırmasındaki bulgular her iki yönüyle de araştırmamızla örtüşmemektedir.

Araştırmamızda ortaya çıkan bu durumun çocuğu olmayan yönetici öğretmenlerinin kariyerlerini geliştirme, mesleki becerilerini artırma konusunda çocuk sahibi olanlara göre daha fazla zaman ve emek harcamalarından, empatik becerilerini göstermede daha fazla enerjiye ve isteğe sahip olmalarından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Ayrıca çocukları olmadığı için çocuklarına gösterecekleri ilgi ve şefkati öğrencilerine göstermelerinin de bu sonuç üzerinde etkisi olabilir.

5.1.23. Çocuk Sayısı Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının çocuk sayısı durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Literatürü incelediğimizde çoğunlukla araştırmamızla örtüşen sonuçlara rastlamaktayız.

Yavaş(2007), 5. sınıf öğretmenlerinin empati becerilerinin, çocuk sayısı değişkeninden etkilenmediğini bulmuştur (Yavaş,2007,s.112).

Ay (2006) araştırmasında, kardeş sahibi olanların EBÖ-B puanları ile kardeş sahibi olmayanların EBÖ-B puanları arasında anlamlı fark bulamamıştır (Ay,2006,s.103).

Ay ve Özcan'ın (2003) araştırmasında, kardeş sahibi olan öğrencilerin EBO-B puanları, kardeş sahibi olmayanların puanlarından anlamlı derecede yüksektir. Kardeş sahibi olma empati becerisini olumlu yönde etkilemektedir(Ay ve Özcan, 2003,s.314-317).

Oğuz (2006) araştırması sonucunda kardeş sayısının çocukların bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisinin önemli olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, ailelerin tek ya da birden fazla olan çocuklarına benzer şekilde davrandıklarının bir göstergesi olabilir. Tek çocuklu ailelerde, anneler ve babalar tüm sevgi ve ilgilerini tek çocuklarına vermektedirler. Çocukla paylaşılan sevgi ve ilgi bölünmediği için, çocukla kurulan iletişimin temelleri çok çocuklu ailelere göre daha sağlam atılabilmektedir. Etkili bir anne/baba- çocuk iletişimi de empatiyi kolaylaştırdığı için, tek çocuklu ailelerin çocuklarının algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma beceri düzeyi ortalama puanları daha yüksek çıkmış olabilir (Oğuz,2006,s.66).

Çiçek(2006) araştırmasında sağlık çalışanlarının çocuk sayısının empatik beceriyi etkilemediği sonucuna ulaşmıştır (Çiçek,2006,s.107).

Hasdemir (2007) araştırması sonucunda ergenin kardeş sayısının empati beceri puanları üzerinde farklılığa neden olmadığını belirlemiştir (Hasdemir,2007,s.75).

Akboy ve Baysal (1994) da eğitim bilimleri öğrencilerinin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması konulu araştırmalarında, kardeş sayısındaki artışın empatik eğilimi arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır, ancak kardeş sayısındaki artışın empatik düzey üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirlemişlerdir (Akt: Oğuz,2006,s. 66).

Örneklekimizi oluşturan çocuk sahibi yönetici ve öğretmen grubunun % 81'i 1 ve ya 2 çocuğa sahiptir. Bu durum yukarıda verdiğimiz bilgilerle örtüşmektedir. Dolayısıyla bir ya da iki çocuk arasında gerek bakım, gerek ihtiyaçlar açısından çok fazla farklılıklar olmaması ve bu durumda kişilerin empatik beceri düzeyini etkilememesi gerekmektedir.

5.1.24. Kişisel Gelişim Eğitimi Alma Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırma bulgularına göre, yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının kişisel gelişim eğitimi alıp almama durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

5.1.25. İletişim Eğitimi Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırma bulgularına göre, yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının iletişim eğitimi alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Kılıç(2005) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin iletişim eğitimi/ dersi alma durumunun empatik beceri düzeyini etkilemediği sonucunu bulmuştur (Kılıç,2005, İstanbul'daki...,s.60).

Yavaş(2007) İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin empatik becerileri ile iletişim eğitimi/ dersi alma durumlarını karşılaştırmış, empatik beceri ile iletişim eğitimi alma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır(Yavaş,2007,s.112.)

Bu sonuçlar araştırmamız bulgularıyla paralellik göstermektedir.

5.1.26. Huzur Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırma bulgularına göre, yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının okulunda huzur içinde çalışma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t

testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

Huzur değişkeni ile ilgili bulunan bu sonuç araştırmamızda yaptığı işten memnun olma durumuyla ilgili elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

5.1.27. İnternet Kullanma Durumu Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırma bulgularına göre, yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının internet kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Literatürde konu ile ilgili bilgiye rastlanmamıştır.

5.1.28. Yanlırları Söyleme Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırma bulgularına göre, yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının kişilerin yanırlarını kendilerine söyleyebilme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

5.1.29. Eleştiriye Açık Olma Değişkeninin Empatik Beceriye Etkisi

Araştırma bulgularına göre, yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının kişilerin kendilerini eleştiriye açık hissetme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

5.1.30. Güzel Sanatlarla İlgilenme Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırma bulgularına göre, yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının güzel sanatlarla ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

Literatürü incelediğimizde Çiçek'in (2006) yaptığı araştırmasında resim ve benzeri el sanatlarıyla uğraşmanın empatik beceri düzeyini etkilemediği bulunmuştur (Çiçek, 2006,s.117).

Bu sonuç araştırmamız bulgularını desteklemektedir.

5.1.31. Müzikle İlgilenme Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırma bulgularına göre, yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının müzikle ilgilenme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

Hietolahti-Ansten ve Kalliopuska (1990), müzikle ilgilenen (altı yıldır piyano ve keman çalan) çocuklarda empati ve saygı konusunda araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, çocukların empati düzeylerinin müzikle ilgilenmeyenlere oranla önemli ölçüde daha yüksek olduğu saptanmıştır (Hietolahti-Ansten ve Kalliopuska, 1990, s.1364-1366; Akt. Köksal,1997,s.60).

Kalliopuska (1991), müzik eğitimi alan çocukların empati düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, müzik sınıflarına devam eden ve etmeyen öğrenciler ile çalışmasını yürütmüştür. Müzik eğitimi alan çocukların testten aldıkları empati puanlarının, müzik eğitimi almayan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Kalliopuska,1991,s. 383-386; Akt. Köksal,1997,s.61).

Köksal (1997), müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerileri ve uyum düzeylerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetin, çocuk doğum sırasının, kardeş sahibi olup olmamanın, anne ve baba öğrenim düzeyinin ve konservatuara devam etme durumunun empatik beceri puanları üzerinde önemli bir farklılığa neden olmadığını bulmuştur (Köksal,1997,s.114-115).

Köksal(2000b) araştırmasında müzik eğitimi alma durumunun ergenlerin empati beceri puanlarında istatistiksel açıdan önemli bir farklılığa neden olmadığını saptamıştır (Köksal,2000b,s.104).

Çiçek(2006) araştırmasında sağlık çalışanlarının müzik enstrümanı çalma durumları ile empatik beceri düzeylerini karşılaştırmış ve bu durumun empatik beceriyi etkilemediği sonucuna ulaşmıştır(Çiçek,2006,s.117)

Araştırmamızdan çıkan sonuç olağan karşılanmalıdır. Çünkü araştırmamızda yer alan müzik öğretmenleri toplam örneklemin % 1,5'ini oluşturmaktadır. Literatürde bahsettiğimiz ilgili araştırmaların çoğunda en azından birkaç yıl müzik eğitimi almış bireyler bulunmaktadır. Örneklemimizdeki müzikle ilgilenen grubun müziğe olan eğiliminin ilgi düzeyini aşmadığı ve profesyonel eğitime dayanmadığı bilinmektedir.

5.1.32. Kişilerin Sorunlarını Dinleme Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırma bulgularına göre, yöneticiler ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının kişilerin sorunlarını dinleme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

5.1.33. Ailede Kaçınıcı Çocuk Olma Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının ailede kaçınıcı çocuk olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda,

grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Söz konusu farklılığın ilk çocuk grubu ile son çocuk grubu arasında ilk çocuk grubu lehine $p<0.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çetin(2008) araştırmasında doğum sırası ile empati arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir (Çetin,2008,s.91). Dilekmen (2005) araştırmasında da Çetin(2008) ile aynı bulgulara ulaşmıştır (Akt. Çetin,2008,s.92).

Ceyhan (1993) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucunda da, doğum sırasının bireylerin empatik becerileri üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur (Akt.Oğuz, 2006,s.69).

Köksal (1997), müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerileri ve uyum düzeylerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda çocuk doğum sırasının empatik beceri puanları üzerinde önemli bir farklılığa neden olmadığını bulmuştur(Köksal,1997,s.114).

Sarıyüce ve Körükçü'nün (2004) altı yaş grubundaki çocukların özsayı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesini içerdiği araştırmasında, çocuğun doğum sırasının annelerin empatik beceri puanları üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur (Akt. Oğuz,2006,s.83 ; Hasdemir,2007,s.77-78)

Uçmaz ve Halıcıoğlu (2004), annelerin empatik beceri düzeyi ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, çocuğun doğum sırasının annenin empatik beceri düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını bulmuştur (Akt. Oğuz,2006,s.83; Hasdemir, 2007,s.77-78).

Hasdemir'in (2007) araştırmasında ergenin doğum sırasının; ergenlerin, anne ve babalarının empatik beceri üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir (Hasdemir,2007,s.77).

Ercoşkun (2005) araştırmasında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik beceri puan ortalamalarının, ailede kaçınıcı çocuk olmaları değişkeni açısından farklılaşmadığını bulmuştur (Ercoşkun,2005,s.54).

Karakaya (2001) araştırmasında, ailenin kaçınıcı çocuğu olma açısından empatik beceri puan ortalamaları arasında farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ailelerinde 3. çocuk olanların diğer sıradaki kardeşlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek puan aldıkları saptanmıştır (Akt. Ercoşkun,2005,s.54).

Literatürü taradığımızda araştırmamız bulgularıyla örtüşmeyen sonuçlara rastlamaktayız. Anne ve babaların ailede çocukları arasında ayırım yapmayacakları muhakkaktır. Ancak çocuk sayısı arttığında ilk doğan çocuklar ağabey ya da abla olmanın ortaya çıkarttığı psikolojik durumdan etkilenmektedir. Genellikle “sen büyüsun, sen örnek olmalısın” gibi telkinlerle daha önce kendilerine ait olan tüm maddi ve manevi unsurları kardeşleriyle, onların lehine paylaşmak zorunda kalırlar. Onların yaptıkları uygulamalarda kardeşlerini de düşünmeleri yani rol alma davranışlarını geliştirmeleri sağlanmış olur. Son doğan çocuklar en küçük olmanın etkisiyle tüm ilgi, şefkat ve dikkatleri üzerinde topladıkları için onların empati ile uyuşmayan ben-merkezci davranışlar sergilemesini beklemek yanlış olmaz.³² Bu

³² Büyük çocuk ailede tek çocuk rolünü, ikinci bir kardeşin dünyaya gelmesinden sonra farklı bir role bürünerek noktalar. Devamlı olarak yaratıcı düşünmesine ve hayal gücünün artmasına ve anne babanın tecrübesiz olmasından ötürü kendi başına iş yapabilme becerisinin meydana gelmesine neden olmaktadır. Büyük çocuk, kendisinden hem fiziksel hem de ruhsal bakımdan daha küçük olan kardeşlerine yardım etme zorunluluğunu duyacaktır. Bu tutum büyük çocuğun, yetişkinlere özgü hal ve tavırları benimsemeye ve davranmaya yöneltilir. Büyük çocuğun bu tür davranışı, diğer çocukların üzerinde etki bırakarak, liderlik ve önderlik tutumuna yöneltecektir.

En küçük çocuk kendisinden sonra gelen bir kardeşi olmadığı için yarışmak, kendini ispat etmek ve ebeveyninin ilgisini çekmek ve bu uğurda kendini ispat etmek istemeyen çocuktur. Ailenin neşe kaynağıdır. Çoğu kez ailenin oyuncak bebeği olur ve şımartılır. Çevresi onunla “sevimli, küçük çocuk” olarak ilgilenir ve onların gözünde her zaman çocuk kalır. Küçük çocuk ailede kendinden büyük güçlü olan insanlarla birlikte olduğu için Kardeşlerin ve diğer büyüklerin güçlü ve kuvvetli olmaları kendisini imrendirmektedir.

En büyük çocuk tacını yitirmiş kraldır. Yaşamının ilk yıllarında çevresinin ilgi merkezi iken her türlü yardım ve destek yalnızca kendisine sağlanırken, yeni gelen kardeş, bu durumun ansızın bozulmasına neden olur. Çeşitli nedenlerle çevrenin ilgisi yeni doğan bebeğe yönelir. Yaşından ötürü baba ve ana kendisinden, diğer kardeşlerden beklenilenden daha fazlasını ister. Kardeşlerinin doğal bir lideri olur. Bkz. <http://www.sosyalcim.org/i-320-tek-cocuk-kucuk-cocuk-ortanca-cocuk-buyuk-cocuk.html> (26 Şubat 2009)

durumda araştırmamızda ilk ve son çocuk arasında ilk çocuk lehine empatik becerinin anlamlı şekilde yüksek çıkması durumu literatürle çelişse de yanlış bir sonuç olmayacaktır.

5.1.34. Çocukluğun Geçtiği Yer Durumu Değişkeni İçin Yapılan Karşılaştırmalar

Araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmenlerin Empatik Beceri Ölçeği puanlarının kişilerin çocukluğunun geçtiği yer değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Söz konusu farklılığın çocukluğu köyde geçenlerle ilçede geçenler arasında köyde geçenlerin lehine; çocukluğu ilde geçenlerle ilçede geçenler arasında ilde geçenlerin lehine; çocukluğu metropolde geçenlerle ilçede geçenler arasında metropolde geçenlerin lehine $p<0.05$ düzeyinde olduğu saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Yurttaş (2001) araştırmasında öğrencilerin yaşamının çoğunun geçtiği yer değişkeni ile empatik beceri puanlarını incelemiş; köy, ilçe ve ilde yaşayanların puanları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Ercoşkun (2005) araştırmasında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empati beceri puan ortalamalarının, yerleşim yeri değişkeni açısından farklılaşmadığını bulmuştur (Ercoşkun, 2005,s.51).

Araştırma bulgularından elde edilen farkın anlamlı çıkması çevresel uyarıların yoğun olduğu büyük yerleşim yerlerinde yaşayan bireylerin empatik becerilerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Köy ile ilçe arasında köy lehine farklılık çıkmasında köylerdeki insani ilişkilerin daha canlı olmasından, imece usulünün varlığını sürdürmesinden, insan rollerinin çeşitliliğinin az olmasından ya da örneklemin kendisinden kaynaklanıyor olabilir. Bu konunun daha sonraki araştırmacılar tarafından tekrar gözden geçirilmesi gerekebilir.

5.1.35. Annelerin Annelik Davranışı Değişkeninin Empatik Beceriye Etkisi

Araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının annelerinin annelik davranışları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

5.1.36. Babaların Babalık Davranışı Değişkeninin Empatik Beceriye Etkisi

Araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri puanlarının babalarının babalık davranışları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Çetin (2008) tarafından yapılan araştırmada empati puanı ile anne-baba tutum ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve tüm ilişkilerin negatif düzeyde düşük ama anlamlı olduğunu görmüştür (Çetin,2008,s.100).

Yabancı literatürde Anne-babanın çocuk yetiştirme tarzıyla, çocuğun empatisi arasında güçlü ilişkiler olduğunu bulan araştırmacılar vardır. Bunlardan bazıları şöyledir; Hoffman,1977; Zahn-Waxler ve diğ.1979; Ceyan,1993; Cotton,2001; Krevans ve Gibbs,1996; Strayer ve Roberts,2004 (Akt. Çetin,2008,s.101).

Ercoşkun (2005) araştırmasında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik beceri puan ortalamalarının algıladıkları anne ve baba tutumları değişkenlerine göre farklılaşmadığını bulmuştur (Ercoşkun,2005,s.46-47).

5.2. GENEL SONUÇ

Bu araştırmanın genel amacı; farklı okul türlerindeki yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin incelenmesidir. Yapılan araştırma ve analizler sonucunda empatik beceri puanlarının

1- (a) çalışılan okul, (b) mesleki kıdem, (c) yaş, (d) çocuk sahibi olma durumu, (e) ailede kaçınıcı çocuk olma durumu, (f) çocukluğun geçtiği yer durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğu bulgulanırken,

2- (a) çalışılan kurum, (b) çalışılan lise, (c) görev, (ç) yönetici kıdem, (d) yönetim alanında lisansüstü eğitim yapma, (e) cinsiyet, (f) mezuniyet durumu, (g) fakülte türü, (ğ) mesleğini isteyerek seçme, (h) branş, (ı) okulda çalışma yılı, (i) unvan, (j) çalışılan farklı kurum sayısı, (k) iş memnuniyeti, (l) medeni durum, (m) eş çalışma durumu, (n) eşin çalıştığı yer, (o) eş eğitim, (ö) çocuk sayısı, (p) kişisel gelişim eğitimi, (r) iletişim eğitimi, (s) huzur, (ş) internet kullanma, (t) yanlışları söyleme, (u) eleştiriye açık olma, (ü) güzel sanatlarla ilgilenme, (v) müzikle ilgilenme, (w) kişilerin sorunlarını dinleme, (y) annenin annelik davranışı, (z) babanın babalık davranışı durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

5.3. ÖNERİLER

Araştırmacılara öneriler;

1. Örneklem sayısı artırılarak ve araştırmanın evreni genişletilerek benzer araştırmalar yapılabilir.
2. Empatik anlayış iletişim çatışmalarını engelleyerek daha anlamlı ilişkilerin kurulmasını sağlamaktadır. Bu nedenle empatik bir toplum oluşturabilmek için bireylerin empatik becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.
3. Empatik beceri ile bireyin kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin derinlemesine araştırılarak bu ilişkinin çok yönlü olarak değerlendirilmesi ve bu konuda araştırmalar yapılması gerekmektedir.
4. Araştırmamıza göre mesleki kıdem ve yaş arttıkça empatik beceri azalmaktadır. Bu duruma sebep olan nedenlerin başka araştırmacılar tarafından incelenerek, ortaya çıkacak bulgular ışığında sorunun çözümüne yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
5. Genellikle ülkemizde empati ile ilgili çalışmalar öğrencilere ve hemşirelere uygulanmaktadır. Bu tür araştırmaların farklı yaş ve meslek gruplarına uygulanması faydalı olacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na Öneriler;

1. İletişim, öğrenilen bir yetenek olduğu ve empatik beceri eğitimle geliştirilebildiği için, Milli Eğitim Bakanlığı çalışanlarından, İl ve İlçe Milli Eğitim çalışanlarına, Müfettiş ve öğretmenlere kadar tüm eğitim camiasına sürekli, yeterli ve esaslı bir hizmet içi eğitim verilmelidir. Bu eğitimlerle personelinin empatik iletişim becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

2. Eğitim personeli yetiştiren tüm eğitim kurumlarında yönetici, öğretmen ve öğrencilere psikodrama, rol alma vb. tekniklerinin kullanıldığı empatik iletişim becerisini geliştirmeye yönelik dersler eğitim programına dâhil edilmelidir.
3. Empatik iletişim çift yönlü işleyen bir süreç olduğu, yönetici-öğretmen iletişiminin eğitim sistemimizin başarısında doğrudan etkili olduğu için, eğitim personelinin empatik iletişim becerilerini değerlendirme hedef kitlesi olan öğretmen, yöneticiler ve hatta öğrencilere yönelik araştırmaların teşvik edilmesi
4. Empatik becerinin saldırganlık davranışlarını azalttığı yapılan araştırmalardan anlaşıldığı üzere, öğrencilerimize empatik davranışlar geliştirmelerine yardımcı olacak sosyal faaliyetlerin ve programların okullarımızda yapılması ve yaygınlaştırılması
5. Eğitimciler arasında en yüksek empati düzeyine sahip olan rehberlik ve psikolojik danışmanların ve rehberlik servisinin okullarda daha etkin hale getirilmesi; öğrencilerin yanında öğretmen ve yöneticilere yönelik yeni programlarla rehberlik hizmetlerinin zenginleştirilmesi gerekmektedir.
6. Çeşitli araştırmalarla güzel sanatların ve müzikle ilgili alanların empatik beceriyi geliştirdiği anlaşılmaktadır. Bu sebeple eğitim yöneticileri ve öğretmenlere güzel sanatlar, müzik vb. alanlarda kurslar verilerek empatik becerilerinin artırılmasına yardımcı olunmalıdır.
7. KPSS, Eğitim Yöneticiliği ve benzeri sınavlarda empati ve empatik becerilerle ilgili soruların sorulması ve öğretmenlerin mesleğe alımlarında empatik becerinin temel bir kriter olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.
8. Empati becerilerinin geliştirilmesine, ilköğretim programında yer verdiği gibi ortaöğretim programlarında da yer vermelidir.
9. Milli Eğitim Bakanlığı şiddeti önleme eylem planı çerçevesinde empati ve empatik beceriye yönelik düzenlemeler yapılarak okullarda uygulanmalıdır.
10. Yönetici ve öğretmenlere iletişim becerileri ve empatik süreçte kendilerini ve bilgilerini yenilemeleri için gerekli kaynak, malzeme ve ortam sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, N. V. (1989). *Terapötik İletişim*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Açıkalın, A. (2000), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümlü Liderlik Özellikleri İle Empati Becerileri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Bilim Dalı.
- Adams, G.R. (1983). Social Competence During Adolescence: Social Sensitivity, Locus of Control, Empathy, and Peer Popularity. *Journal of Youth and Adolescence*. 12/3, (Jun): 203–211
- Ağırman, C.(2006). İdeal Bir Davranış Olarak ‘ Empati’ ve Hadislerde ‘Empati’ Örnekleri, *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, X/2,23-53.
- AKBOY, R.ve Baysal, A. (28-30 Nisan 1994). Eğitim Bilimleri Bölümü Öğrencilerinin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Uygulama-Araştırma), Eğitimde Psikolojik Hizmetler Eğitim Programları ve Öğretim, Bildiriler*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Cilt 2, 661-672.
- Akçalı, Ö. F. (1991). Kaygı Seviyesinin Empatik Beceri Üzerindeki Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul:Marmara Üniversitesi.
- Akgöz, S. ve Karavuş, M.(2005). Çanakkale İli Sağlık Ocakları ve Sağlık Evlerinde Çalışan Ebelerin Empatik İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri J Med Ethics*. 13: 14-19
- Akın, Y. (2002). Altı Yaş Grubu Çocuklarında Başkasının Bakış Açısını Alma Yetisi Üzerinde Eğitici Drama Programının Ve Aile Tutumlarının Etkisinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Akkoyun, F. (1982). “Empatik Anlayış Üzerine”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2); 63-69.
- Akkoyun, F.(1987). “Empatik Eğilim ve Ahlaki Yargı”. *Psikoloji Dergisi*. 6. 21, 91-98
- Akkoyun, F.(1983). Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 16: 1, 231-236.
- Akkurt, D. (2001). “Sosyal Etkileşim ve iletişim Becerileri”. <http://web.adu.edu.tr/akademik/garmagan/dersler/tyi/communication.pdf> (08 Şubat 2009)
- Albertus, A.D. ve Bright, L.K. (1992). Beyond Empathy To Building A Plausible Economic Future. DAI. ED.350504.

- Alkaya, Y.(2004). Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Allison B. and Paul T.(2001). Empathy And Analogy. *Waterloo, Ontario, N2l 3g1, University Of Waterloo, Philosophy Department*. www.cogsci.uwaterloo.ca/articles/pages/empathy.html (15.01.2009).
- Alper, D. (2007). Psikolojik Danışmanlar ve Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri-İletişim ve Empati Becerilerinin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekin, F.(1995). Tiyatro, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümlerindeki Öğrencilerin Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, M.(2006). İslam Eğitim Geleneğinin Temel Kaynaklarında Empatik Yaklaşım. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alver, B.(1998). Bireylerin Uyum Düzeyleri İle Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alver, B.(2003). Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aral, N. ve Köksal, A. (1999). Sanat Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Yaratıcılıklarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 7.1, 127-138.
- Arkonaç, O.(1999). *Psikiyatri Sözlüğü*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.
- Arnett, R.C. ve Nakagawa, G.(1983). The Assumptive Roots of Empathic Listening: A Critique. *Communication Education*. Vol: 32, (October): 368–378
- Aslan, A.K.(2003). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmalarına İlişkin Bir Değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6:9, <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c6s9/makale/c6s9m2.pdf> (23.02.2009).
- Athanases, S.Z. and Others.(1995). Fostering Empathy and Finding Common Ground in Multiethnic Classes. *English Journal*. 84.3, 26-34
- Atkinson, R.ve Diğ.(2002). *Psikolojiye Giriş*. Y. Alogan (çev.), (2. Baskı) Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Atlaş, N. (2001). Çok kültürlü Din Eğitiminin Temellendirilmesi ve Öğretim Programlarına Uygulanması. *Basılmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Avery, A.W. ve Thiessen, N.D. (1982). Communication skills training for divorces. *Journal of Counseling Psychology*. 29:203-205.
- Ay F. (1999). Hemşirelerin Empati Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ay, F. (2006). Lisans Eğitiminin Hemşirelik Öğrencilerinin Empati Beceri Düzeyine Etkisinin Belirlenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. 22. 1, 95-105,
- Ay, F. ve Özcan N. (07-11 Eylül 2003). Hemşire ve Ebe Öğrencilerin Empati Becerileri ve Kişilerarası İlişki Tarzlarının İncelenmesi. *II. Uluslar arası & IX. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı*. 314-317.
- Aydemir, Ö.(2005). *Güncel Psikoloji ve Psikiyatri*. Köroğlu, E. (Ed). Bilkent Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (4), 34-36.
- Aydın, A. (1996). Empatik Becerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. 5. Baskı. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık
- Bailey,T. L.(2005). Teacher peceptions on the Roots of Empathy program. *Proquest Dissertations And Theses*. (M.Ed.dissertation). Canada: University of Manitoba (Canada). Publication Number:AAT MR08815.
- Baltaş,Z. ve Baltaş, A.(1998). *Bedenin Dili*. 19. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bare, C. (1967). Relationship of Counselor Personality and Counselor Client Personality Similarity to Selected Counseling Success Criteria. *Journal of Counseling Psychology*. Vol14. N5.419-425.
- Barrett-Lennard G.T.(1993). The phases and focus of empathy. *Br J Med Psychol*. 66.3 - 14.
- Barut, Y.(6-9 Temmuz 2004). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Eğilimi Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*. Malatya.
- Basch M.F.(1983). Empathic understanding: A review of the concept and some theoretical considerations. *J Am Psychoanal Assoc*. 31:101-126.
- Batson, C. D ve ark. (1997). Perspective Taking : Imagining How Another Feels versus Imagining How You Would Feel. *Personality and Social Psychology Bulletin* ,Vol.23, 751-759.

- Bayram, C., E. U. Şimşek ve N. Dilbaz. (1995). Üç Farklı Meslek Grubunda Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Kriz Dergisi*. 3(1-2), 205-207.
- Berger D.M.(1984). On the way to empathic understanding. *Am J Psychother*, 38:111-120.
- Bilbery, G. D. 1990. The Effects of computer client simulation training on two measures of empathy. *Dissertation Abstracts International*, 50; 8.
- Bilen, M.(1994). *Sağlıklı İnsan İlişkileri*. Ankara: Sistem Ofset.
- BİLEN, İ. *Empati Bir Sanattır*, <http://www.cetinozbey.com/index.php?option=comcontent&task=view&id=146&Itemid=1180> (14 Mart 2009).
- Brandstatter, E.(1997). Comparison Based Satisfaction: Contrast And Empathy. *European Journal Of Social Psychology*. July.Vol 30.751-759.
- Brems, C.(1988). Dimensionality of Empathy and its Correlates. *The Journal of Psychology*. 123(4).329-337
- Bryant, B.K.(1982). An Index of Empathy For Children and Adolescents. *Child Development*.Vol.53,413-425.
- Budak, S.(2000/2005) *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Buie D.H.(1981). Empathy: Its nature and limitations. *J Am Psychoanal Assoc*. 29: 281-307.
- Büyükalın, F.(2004). *Sınıf Yönetimi*. Erçetin,S ve Özdemir,Ç.(Ed.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Cairns, J. (1989). Some Reflections on Empathy in History. *Teaching History*, 55, 13–18
- Cevahir, R., N. Çınar, C. Sözeri, S. Şahin, S. Kuşuoğlu.(2008). Ebelik Öğrencilerinin Devam Ettikleri Sınıflara Göre Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi.*Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, Cilt:3, S.7
- Ceyhan, A.A.(1993). Ana-babaların Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Chalmers J.B and Townsend M.(1990) The effects of training in social perspective taking on socially maladjusted girls. *Child Dev* 61: 178-190.
- Chlopan, B.E., M.L. McCain, J.L Carbonell ve R.L. Hagen. (1985), “Empathy: Review of Available Measures”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 635-653.
- Cimete, G.(1988). Empati, *Türk Hemşireler Dergisi*.38.(3-4) : 27-28.
- Clark, K.B.(1980)."Empathy a Neglected Topic in Psychological Research". *American Psychologist*, 35(2): 187-190,

- Collingwood, T.R. (1971). Retention And Retraining Of İnterpersonal Communication Skills. *Journal of Clinical Psychology*. 27: 294-296.
- Cormier, S.(1990). Systematic Tarining Model Of Graduate-Level Counselors: *A Reaction*. DAI. Vol18.N3.
- Cottle, L. 1987. Effects of four tarining conditions upon married cuoples empathic ability, perception of spouse's empathy, marital intimacy, and marital satisfaction. *Dissertation Abstracts Internationa.*, 49; 4.
- Cotton, K.(2001). Developing, Empathy In Children And Youth , School Improvement Research Series, (Sirs),
- Cüceloğlu, D.(1993). İnsan İlişkilerinde Dinlemek Konuşmaktan Daha Önemli. *Bilim ve Teknik Dergisi*, Sayı: 4.
- Cüceloğlu, D.(1997). *Yeniden İnsan İnsana*. 16. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D.(1995). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D.(2002). *Keşkesiz Bir Yasam İçin İletişim Donanımları*. 6. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çam M.O.(1996). Eğitimci Hemşirelerde Tükenmişlik Sendromu ve Tükenmişlikle İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. 12.1, 9-20.
- Çetin, C.N.(2008). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Ana Baba Tutumları ve Özsaygı İle İlişkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiçek, A.(2006). Sağlık Çalışanlarının Empatik Eğilim ve Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Davis M.H.(1980). A Multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS: Catalog of Selected Documents*. 10, 85.
- Davis, M.H.(1983a). Measuring Individual Differences In Empathy: Evidence For a Multidimensional Approach". *Journal of Personality and Social Psychology*. 44, 113-126
- Davis, M. H. (1983b). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimentional approach. *Journal of Personality*. 51. 2, 167-184.
- Davis, C.(1990). What is Empathy and Can Empathy Be Taught? *Physical Therapy*. 70.11, 707-712.
- Davis, M.H. ve S. Franzoi.(1991). Stability and change in adolescent self consciouness and empathy. *Journal of Research in Personality*. 25, 70-87

- Davis, M.H.(1994), *Empathy: A Social Psychological Approach*. WCB, Brown Publishers, Madison, Wisconsin. 3-163; 176-201.
- Davis, C.M. (2005). *Empati Nedir, Empati Öğretilbilir mi?* Ö. Sezer ve S. Damar(çev.), Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6.9, 77-88.
- Dereboy, Ç., H. Harlak, S. Gürel, A. Gemalmaz, M. Eskin. (2005). Tıp Eğitiminde Eşduyumu Öğretmek. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 16.2, 83-89.
- Dilekmen, M. (1999). Grupla Psikolojik Danışmanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DONAHUE, M.C. (1997). Empathy: Putting yourself in another person's shoes. *Current Health*. 2. 24(3), 22-25.
- Dolu G. (1997). Onkolojide Çalışan Hekimlerde Tıbbi Sosyal Çalışma Açısından Tükenmişlik Sendromunun Araştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dorak, F ve N. Vurgun. (2006). Takım Sporları Açısından Empati ve Takım Birlikteliği İlişkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 4. 2, 73-77.
- Dökmen, Ü.(1987a). Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi. *Psikoloji Dergisi*. 6. 21, s. 78.
- Dökmen, Ü. (1987b). Empati Kurma Becerisi ile Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 20.1-2, 183-207.
- Dökmen, Ü.(1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 21. 1-2, 155-190.
- Dökmen, Ü.(1990). Yeni Bir Empati Modeli Ve Empatik Becerinin İki Farklı Yaklaşımla Ölçülmesi. *Psikoloji Dergisi*. 7. 24, 42-50.
- Dökmen, Ü.(2006). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dulberg, R. N. (1998). *Perspective Taking and Empathy in History and Social Studies: A Study of Fifth Grade Students Thinking*. A Dissertation Submitted to the Committee on Graduate Studies of California University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Duru, E. (2002). Öğretmen Adaylarında Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2. 12, 21-35

- Duru, E. (2004). Öğretmen Adaylarında Empati –Yardım Etme Eğilimi İlişkisi ve Yardım Etme Eğiliminin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1. 15, 1-11
- Dymond, R.F. (1950). Personality and Empathy. *Journal of Consulting Psychology*. 14, 343-350
- Eisenberg, N. (1982). *Social develeopment. The child development in social contex*. Eds. (C.B. Kopp and J.B. Krakow). London: Addison Publishing Company. 223-281
- Eisenberg, N. ve R. Lennon. (1983). Sex Differences in Empathy and Related Capacites. *Psychological Bulletin*. 94.1, 100-131.
- Eisenberg, N. ve J. Strayer. (1987). *Empathy and Its Development*. New York: Cambridge Pres.
- Eisenberg, N. ve S. Mc Wolly. (1993). Socialization and Related emotions and maternal practices to children's comforting behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*. 55, 131-150.
- Ekinci, M., H. Özer, B. Bağ, İ. Kırkpınar. (1997). Hemşirelerin Empatik Eğilimlerinin ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. 6. *Anadolu Psikiyatri Günleri Kongresi Bilimsel Çalışmalar Kitabı*. Erzurum, 233-237
- Engeler, A. ve İ. Yargıç. (2007). Kişiler Arası Tepkisellik İndeksi: Empatinin Çok Boyutlu Ölçümü. *New/Yeni Symposium Journal*, Temmuz, 45,3.
- Ercoşkun, M. H. (2005). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçoban, S. (2003). İlköğretim II. Kademesindeki Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Ergül, H. F. (1995), Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeyleri İle Empatik Eğilim Ve Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez*. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik Terimler Sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Erlanger, D.M. (1998). Identity Status and Empathic Responce Patterns: A Multidimensional Investigation. *Journal of Adolescence*. 21, 323-335.
- Ernest K. (1971). Hilgard and Others, 1971, *Introduction To Psychology*, Harcourt Brace Jovanovich, Inch, p.460
- Ersanlı, K. (1993). İnsan İlişkilerinde Empatik Yaklaşımın Yeri ve Önemi. *MEB Eğitim Dergisi*. 5, 70-72.

- Evans, B., R. O. Stanley ve G.D. Burrows. (1993). Measuring Medical Student's Empathy Skills. *British Journal of Medical Psychology*. 66, 121-133
- Fakouri, C., E. Fakouri ve B. K. Zucker. (1991). Empathy; Others-Concept and Prosocial Orientations. *Perceptual and Motor Skills*. June, 72. 30, 743-748.
- Feshbach, N. D. ve K. Roe. (1968). Empathy in Six and Seven Year Olds. *Child Development*. 39, 133-145
- Feshbach, N.D. (1978). Studies of Empathic Behavior in Children. *Progress in Experimental Personality Research*, Vol.8, 1-47.
- Feshbach N.D. ve S. Feshbach. (1997). Children's empathy and the media: Realizing the potential of television. *Perspectives on Psychology and the Media içinde*, S Kirschner ve DA Kirschner (ed) American Psychological Association: Washington D.C.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*, İstanbul.
- Filiz, A. (2009). Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Fine, V. K. ve M.E. Therrien. (1977). Empathy in the doctor-patient relationship: Skill training for medical students. *Journal of Medical Education*, 52, 752-757
- Freud S. (1920). Group psychology and the analysis of the ego. *Standard Edition*, 18. Cilt, Hogarth, London, 1955, s.110.
- Ford, M.E.(1979). The Construct Validity of egocentrism, *Psychological Bulletin*, 86, 6.
- Gallo, D. (1989). Educating for Empathy, Reason and Imagination. *The Journal Of Creative Behavior*. 23. 2, 98-115.
- Gander, M. J.ve W. Gardiner, W. (1995). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. B. Onur(çev.). Ankara: İmge Kitabevi, İkinci Baskı.
- Genç, S.Z. ve T. Kalafat. (2008) Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:19.
- Gençtan, E. (1984). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*, 3. Baskı, Ankara: Maya Yayınları.
- Gilhorta, L. (1993). The Concepts of Self-object Function and Empathy in Couples Therapy. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*. 27, 294-297
- Ginsburg H.J., S.M. Ogletree, T.D. Slakowski ve ark. (2003). Young children's theories of mind about empathic and selfish motives. *Soc Behav and Pers* 31, 237-244.

- Gladstein, G.A. (1983). Understanding Empathy: Integrating Counseling, Developmental And Social Psychology Perspectives. *Journal Of Counseling Psychology*. 30. 467-482
- Goleman, D. (1998). *Duygusal Zekâ*. B. S. Yüksel (çev.), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D.(1995). *Duygusal Zekâ*. B. S. Yüksel (çev.), İstanbul: Varlık Yayınları
- Goldstein, A.P ve G.Y. Michaels. (1985). *Empathy: Development, training, consequences*. USA: Lawrence Erlbaum, Associates Publishers.
- Gottschall, S. (1989). *Understanding and Accepting Separation Feelings*. Young Children, 11-16.
- Göçet, E.(2006). Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Guzzetta, R. (1976). Acquisition and transfer of empathy by the parents of early adolescents through structured learning training. *Journal of Counseling Psychology*. 23.5, 449- 453
- Güldağ, S. (2007). Düzce Çakırlar İlköğretim Okulunda Okuyan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Empatik düzeylerinin Ailelerin Sosyo Ekonomik Yapılarına Göre İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gülseren, Ş. (2001). Eş duyum (Empati): Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme, *Türk Psikiyatri Dergisi*. 12.2, 133-145
- Gündüz, H.(2006). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (Diyarbakır örneği), *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi.
- Günindi, N. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri İle Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hallahmi, B. B. (2000). Michael Argyle, “Dindarlığın Etkileri”, A. Şahin(çev.), *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı: 10, s. 180.
- Hançer, M. ve A. Tanrısevdi. (2003). Sosyal Zekâ Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans Üzerine Bir İnceleme, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27.2, (Aralık) 211-225
- Hardee J. An Overview of Empathy. [Http://xnet.kp.org/permanentejournal/fall03/cpc.html](http://xnet.kp.org/permanentejournal/fall03/cpc.html) (09 Şubat 2009)

- Harrow, J ve G. Catlyn-Harlow. (1999). Counseling Basics for Wiccan Clergy. Judith Harrow and Gweth Catlyn-Harlow.
- Hasdemir, A.D. (2007). Ergenlerin ve Anne babalarının Empatik Becerileri İle Aile Yapılarını Değerlendirmeleri üzerine Bir Araştırma, *Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hatcher, L.S. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: testing Rogerian methods with the Interpersonal Reactivity Index. *Adolescence*, Winter, Vol 29.116, 961-975
- Haynes, L. A. ve A.W. Avery.(1979). Training Adolescents in Self-Disclosure and Empathy Skills. *Journal Of Community Psychology*. 526-530
- Hietolahti-Ansten, M. ve M. Kalliopuska. (1990). Self-system and empathy among children activitely involved in music. *Perceptual and Motor Skills*.71 (3p-2); 1364-1366
- Hodges, S. D. ve D. M. Wegner.(1977). *Automatic and Controlled Empathy*. *Empathic Accuracy*, William Ickes (Ed.), New York.
- Hoffmann, M.L. (1978).*Empathy, Its Development and Prosocial Implacations*. In H.E. Howe, Jr.(Ed.), 1977. Nebraska, Symposium on Motivation London; University of Nebraska Pres.
- Hoffmann, M.L. (1987), The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment, *Cambridge University Pres*. 47-80
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 33, p. 308
- Hojat M., J.S. Gonnella, S. Mangione ve ark. (2002). Empathy in medical students as related to academic performance, clinical competence and gender. *Med Educ*, 36, 522-527
- Huneryager, S.G. ve Heckman, I.L.(1967). Human Relation In Management, By South_Western Publishing Company, *Library Of Congress Catol Hog Cand Number:67-10071 H 267*, Printed In United States Of America.
- Ingram, M.A. ve M. Nakazawa. (2003). Developing Empathy Among Community Collage Counselors Though Sociocultural Poetry. *Community Collage Journal of Research and Practice*. 27, (July) 485–493
- Ivey, A. E. (1988). *Intentional Interviewing And Counseling*. 2nd Edition. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- İkiz, F. (2006). Danışma Becerileri Eğitiminin Danışmanların Empatik Eğilim, Empatik Beceri ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- İlbay, A.B. (2000). Bireylerin Anksiyete, Empatik Beceri ve ilişkili Özerklik Düzeylerinin Karşılaştırılması, *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- İşcan, C. (1995). *Kendilik Ruh Bilimi*. Ankara: Conposmentis Yayınları
- İşçen, P. (2006). Onkologların Çatışma Eğilimlerinin, Empatik Becerilerinin, İş doyumlarının ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Jolliffe, D. ve D.P. Farrington. (2006). Development and Validation of the Basic Empathy Scale, *Journal of Adolescence*. 29, 589-611
- Kahraman, H. ve S. Akgün. (2008). Empati Becerileri Eğitiminin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Empati Becerilerine ve Sorun Davranışlarına Etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 15.1, 15-24
- Kalliopuska, M. (1983). Relationship between moral judgment and empathy. *Psychological Reports*. 53, 575-578
- Kalliopuska, M. (1991). Empathy among children in music. *Perceptual and Motor Skills*. 72, 383-386.
- Kalliopuska, M. ve U. Titinen. (1991). Influence of two developmental programmes on the empathy and prosociability of pre-school children. 72, 323-328
- Kalliopuska, M. (1992) Holistic empathy education among preschool and school children. Paper Present at the International Scientific Conference Comenius Heritage and Education of Man. March 23- 27, p. 1-20.
- Kalliopuska, M. ve Ruokonen, I. (1993). A study with a follow-up the effects of music education on holistic development of empathy. *Perceptual an Motor Skills*, 76; 131-137.
- Kapı Kıran, N. ve Kapı Kıran, Ş.(2000). İletişim Becerisi eğitiminin Anaokulu Öğretmenliği Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Empatik Becerileri Üzerindeki Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:8 <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayı8/12-iletisim%20becerisi%20egitiminin%20anaokulu%20ogretmenligi%20ogre....pdf>
- Karahan, F. T. (1998) “Empatik Beceri ve İnsan Doğası Anlayışı. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.11, s.207
- Karakaya D. (2001). Akdeniz Üniversitesindeki Hemşirelik Öğrencilerinin Empati Becerileri. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kassem, C.L. (2002). Devoloping the Teaching Professional: What Teacher Educators Need To Know About Emotions. *Teacher Devolopment*, v. 6, p.3
- Katz, Robert L. (1963). *Empathy Its Nature and Uses*. The Free Press of Glencoe, London.
- Kaukiainen, A. (2000). Social İntelligence-Empathy-agression? Agression and Violent Behavior, Vol.5.No:2
- Keskin, S. C. (2007). Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanımı. *Doktora Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıgılı, Ş.(1994). Anne, Baba ve Çocuğun Kendi Aile Yapılarına İlişkin Ortak Değerlendirmelerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Kılıç, R. (2005). *Ayet ve Hadisler Işığında İnsan ve Ahlak*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kılıç, S. (2005). İstanbul'daki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kızılçelik, S. ve E. Yaşar(1994). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*, Ankara: Atilla Kitabevi.
- Knowlton-Favorite, T. (2006). The Cognitive and Affective Component of Empathy in the Therapeutic Dyad: A Develomental Perspective. Fielding Graduate University in Partial Fulfillment of the Requirement for The Degree of Doctor of Philosophy in Psychology.
- Koçer-Çiftçiabaşı, H. (1997), İslahevinde Kalmakta Olan Ergenlerin Empatik Beceri Düzeylerinin İslahevinde Kalmayan Yaşlıları İle Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koestner, R., J. Weinberger ve C. Franz. (1990). The family origins of empathetic concern. *Journal of Personality and Social Psychology*. 58.4, 709-717
- Kohut, H. (2006). *İçebakış, Empati ve Psikanaliz (Gözlem Tarzı ile Kuram Arasındaki İlişkiye Dair Bir İnceleme)* Çev: S. Öztep (çev.), <http://www.icgoru.com/makale/icebakis.shtml> (06.02.2009)
- Korkmaz, N.(2001). Uludağ Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. *II. Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu*, İzmir, s.18.
- Köknel, Ö. (2005). *İnsanı anlamak* (8. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar

- Köksal, A. (1997). Müzik eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Köksal, A. ve Ö. Körükçü. (2004). Çocuklarda Empati Gelişimi ve Bilişsel Gelişimin İncelenmesi, *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, Kuşadası, İstanbul: YA-PA Yayıncılık, 149-165.
- Köksal, A. ve F. Alisinanoğlu. (2000). Gençlerin Ben Durumları (Ego State) Ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18, 11-16 <http://193.140.216.63/200018FATMA%20AL%C4%B0S%C4%B0NANO%C4%9ELU.pdf> (06.02.2009)
- Köksal, A. 2000b. Müzik eğitimi alma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18; 99-107
- Körükçü, Sarıyüce Ö. (2004), Altı Yaş Grubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri İle Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köseoğlu, S.(1994). Psikolojik Danışmanların Empatik Becerilerinin ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Kremer, P. (1991). Two Approaches to Teaching Accurate Empathy to Undergraduates: Teacher-Insentive and Self-Directed. *Journal of College Student Development*, 32, 69-75
- Krevans, J. ve J.C. Gibbs. (1996). Parents' use of inductive discipline relations to children's empathy and prosocial behavior *Child Development*. 67, 3263-3277.
- Kurdek, L.A. ve M.M. Rodgon.(1975). Perceptual, Cognitive and Affective Perspective Taking in Kindergarten Through Sixth Grade Children. *Developmental Psychology*. 11.5, 643-650.
- Lennon, R; Eisenberg, N.(1990).” Gender and age Differences In Empathy And Symaphy” *Empathy And Its develoment*, New Yoor: Cambridge University Pres.
- Lieber, F. W. (1995a). *The Legacy of Empathy: History of Psychological Concept*. Submitted to the Faculty of the Scholl of Education in Partical Fulfillment of the Requirement for the Degree Doctor of Education the Department of Counseling and Educational Psychology Indiana University, Vol.1, Part 1
- Lieber, F. W. (1995b). *The Legacy of Empathy: History of Psychological Concept*. Submitted to The Faculty of the Scholl of Education in Partical Fulfillment of the Requirement for the Degree Doctor of Education the Department of Counseling and Educational Psychology Indiana University, Vol.2, Part 2

- Lipsitt, N. (1993), Development of Empathy in Children: The Contribution of Maternal Empathy and Communication Style, *PHD*, Ohio.
- Little, C.D. (2003). The Effect Of The Skill Counselor Training Model On Counselor Cognitive Complexity. DAI. November. 3090898.
- Litvack, W., D. McDougall ve M.D. Romney. (1997). The Structure of Empathy During Middle Childhood and Its Relationship to Prosocial Behavior. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, August, Vol.123(30), 303-324
- Lizarraga, M., M.D. Ugarte, M.C. Elawar, M.D. Iriarte ve S.A. Baquedano.(2003). Enhancement of Self-Refulation, Assetiveness, and Empathy. *Learning and Instruction*. Vol: 13, (August): 423-439
- Loy, Kevin Jhon.(2006)Effective teacher communication skills and teacher quality. *Doctor of Philosophy*, Ohio State University, Educational Policy and Leadership, http://www.ohiolink.edu/etd/sendpdf.cgi/Loy%20Kevin%20John.pdf?acc_num=sul141847591 Erişim tarihi. 18.02.2009
- Lök, S., A. İnce ve N. Lök.(2008). Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu Özel Yetenek Sınavına Girecek Adayların Kaygı Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt 2, Sayı,2.
- Luhrmann, T.(2000). God as the Ground of Empathy. *Anthropology Today*, 16.1, p. 19.
- Maring, G.H. ve P. J. Magelky. (1990). Effective Communication: Key to Parent / Community Involvement. *The Reading Teacher*. 606-607.
- McNamara, P.(2002). The Motivational Origins of Religious Practices. *Zygon*. 37.1, p.149.
- Mehrabian A., A.L Young ve S. Sato.(1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology: Research and Reviews*. 7, 221-240.
- Mehrabian, A. ve N. Epstein. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Mete, B. (2005). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Empatik Becerileri İle Aile İşlevleri arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Michelle, O.F. (2001). Empathy: Recognizing a Teachable Moment. *Teaching Pre K-8* (Nov./Dec.):http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3666/is_200111/ai_n8961403?tag=content;coll (14 Eylül 2008)
- Morris, E. R.(1999).Teachers' Understanding of Empathy and its Application in the Management of Student' Misbehavior in Secondary Classrooms. Proquest Dissertations And Theses .(Ed.D.Dissertation) United States-California: Azusa Pacific University;Publication

- Myrsky, L. ve K. Helkama. (2001). University Students' Values Priorities and Emotional Empathy. *Educational Psychology*. 21.1, 28-40
- NAR, E. (2006). *İhtiyacımız Olan Empati*. <http://www.rehberlikportali.com/Yazi.asp?ID=725>. (30 Ocak 2009)
- NAVARO, L. (2000). *Gerçekten Beni Duyuyor musun?* Remzi yayınları.
- Oğuz, V. (2006). Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bakış Alma Becerileri İle anne Babalarının Empatik Becerilerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ohbuchi, K., T. OHNO ve H. MUKAI. (1993). Empathy and Aggression: Effects of Self-Disclosure and Fearful Appeal. *The Journal of Social Psychology*. 133.2, 243-254.
- Okvuran, A. (1993). Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğitim Düzeylerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Omdal, B. L. (1995). *Cognitive Appraisal Emotion and Emphaty*. New Jersey.
- Oswald, A. P. (1996). The Effects of Cognitive and Effective Perspective Taking on Empathic Concern and Altruistic Helping. *The Journal of Social Psychology*. 136, 613-624.
- Öner, N. (2001). Farklı Cinsiyet Rol Yönelimli Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ören, N. ve B. Gençdoğan. (1998). Psikolojik danışma Ve Rehberlik Anabilim Dalı Öğrencilerinin Aile ve Arkadaşlarından Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Empatik Beceriler Arasındaki İlişkiler. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 1. Baskı, Konya.
- ÖZ, F. (1992). Hemşirelerin Empatik İletişim Becerisi ve Eğilimine Eğitiminin Etkisi. *Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZ, F. (1992b). Sağlık Evlerinde Çalışan Doktor ve Hemşirelerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Belirlenmesi. 3. *Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı*. Sivas, 647-652
- ÖZ, F. (1993). Hemşirelerin empatik iletişim becerisi ve eğilimine eğitimin etkisi. III. *Hemşirelik Sempozyumu Kitabı*. 391-402.
- ÖZ, F. (1998a). Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2.2, 32
- ÖZ, F. (1998b). Hemşirecilikte Özgecilik. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirecilik Yüksek Okulu Dergisi*, Cilt: 2.

- Özbay, H. ve B.I. Canpolat. (2003). Psikoterapide Empati ve Nesnellik İkilemi. *Klinik Psikiyatri*. 6.1, 39-45
- Özbay, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. 5. Baskı. Ankara: Öğreti-Pegem A Yay.
- Özbay, Y. ve M. Şahin. (1996). Psikolojik Danışmada Empatik Atmosfer ve Beceri Düzeyinde Kazandırılması. *III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Kongre Kitabı*, 276-286
- Özbek, F. M. (2002). Çalışma Hayatında Empati ve Bir Uygulama. *Yüksek Lisans Tezi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbek F. M. (2003). İşyeri İçerisindeki Sorunların Çözümünde Empatik Anlayış Geliştirmek. "İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi; Yıl: 2003/ Cilt: 5 Sayı: 2 Sıra: 9 / No: 140 <http://www.isgucdergi.org/index.php?arc=arcview.php&cilt=5&ex=289&inc=arc&sayi=2&year=2003>
- Özbek, F. (2006). İnsan İlişkilerinde Empatinin Yeri ve Önemi, <http://www.iibf.kocaeli.edu.tr/ceko/armaganlar/turanyazgan/22.pdf>. (04 Şubat 2009)
- Özbekçi, F.(1989). Farklı Spor Dallarında Yaşanan Müsabaka Stres Düzeylerinin Araştırılması. *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özcan, C. T. (2002). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Anne Babalarının Empati Düzeyi İle Aile İşlevlerinin İncelenmesi. *Basılmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: T. C. Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi.
- Özcan, Z.(2007). Empati ve Dini İnanç Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdağ, Ş. (1999). Psikodrama Gruplarının Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin benlik Saygısı, Atılgan Davranış Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi. *Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1. 23, s.14.
- Payne, P. A., S. D. Weiss ve R.A. Kapp. (1972). Didactic, experiential and modeling factors in the learning of empathy. *Journal of Counseling Psychology*. 19.5, 425-429
- Pecukonis, E.V. (1990). A cognitive/ affective empathy training program of ego development in aggressive adolescent females Adolescence. 12(97) 59- 76.
- Pek, H., S. Yazıcı, N. Dede ve Z. Yıldırım.(1995). Çocuklara Bakım Veren Hemşirelerinin Empatik Becerileri. *IV. Ulusal Hemşirelik Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı*, Ankara, 32-33

- Pek H., S. Kuğuoğlu, Z. Yıldırım ve N. Çınar. (2001). Çocuklara Bakım Veren Hemşirelerin Empatik Becerileri. *Hemşirelik Formu Dergisi*. 4(4-5), Temmuz-Ekim, 37- 41.
- Perry, M. A. (1975) Modeling and instructions in training for counselor empathy. *Journal of Counseling Psychology*. 22, 1973- 1979.
- Piaget, J. (1926). *The language and Thought of The cihill*. New York: Harcourt Brace.
- Pişkin, M. (1989). Empati, Kaygı ve Çatışma Eğilimi Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22.2, 775-784
- Pişmişoğlu, K. E. (1997). Bir Devlet Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Empati Düzeylerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Rehber, E. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Reynolds, W.J ve B. Scott. (1999). Empathy: A Crucial Component Of The Helping Relationship. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. 6, p.367.
- Roberts, W, J. Strayer. (1996). Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior. *Child Study J* 67: 449-470.
- Rogers, C.R. (1951). *Client- centered therapy: its current practices, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. (1962). The İnterpersonal Relationship: The Care of Guidance. *Harward Educational*.
- Rogers, C.R. (1967). The Therapeutic Conditions Antecedent to Change. A Theraphatic View. in C.R. Rogers (Ed.) *The therapeutic relationship and its impact: A study of psychotherapy with schizophrenics*. Madison, University of Wisconsin Pres.
- Rogers, C.R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist*. 5, 2-10
- Rogers, C.R. (1983). Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. F. Akkoyun (çev), *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 16.1, 103-124.
- Rosetree, R. (2007). *Empati ile Güçlenin: Ruhsal Yolculuğun 25 Yolu*. Ş. Gülmen(çev.), Prestij yayımları.
- Salais, D. ve B.R. Fischer. (1995). Sexual preference and Altruism. *Journal of Homosexuality*. 28 (1-2), 185-197.

- Sardoğan, N. (1998). Florida İnsan İlişkileri Becerileri Eğitimi Modelinin Grup Üyelerinin Kaygı, Yalnızlık, Atılganlık, Kendini Açma Ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sargın, N. (1993). Rehber Öğretmenlerin Empati Düzeylerinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Model Önerisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sayar, K., N.A. Sayar, A. Aksöyek, G. Aşık, M. Ekenel ve Y. Kanber. (1998). Sağlık Çalışanlarında Empati Becerisinin Değerlendirilmesi. *Yeni Symposium*, 36 (1-2), 19-28
- Schug, M.C.(1989). Why Teach Social Studies? Interviews with Elementary Teachers". *DIA. EJ. 392891*.
- Sevimligül, G. (2002). Hemşirelerin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi
- Stephan, W.C. ve K. Finlay. (1999). The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations. *Journal of Social Issues*. 55.4, 729-747
- Stockley, D. (1983). Empatetic Reconstruction in History and History Teaching. *History and Theory*. 22/4, (December): 50-65
- Stotland, E. ve ark. (1978). Empathy, Fantasy and Helping. *Library of Social Research*. Vol.65 Sage Publishers, Beverly Hills
- Strayer J, W. Roberts. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Soc Dev* 13, 1-13
- Şahin, M. ve Y. Özbay. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15, 74 -83
- Şimşek, E. (1995). Öğretmen ve Öğrencilerin Empatik Tepkileri İle Öğrencilerin Kendilerine Verilmesini İstedikleri Empatik Tepkilerin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanrıdağ, Ş.R. (1992). Ankara'daki Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Çalışan Personelin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı.
- Taşdemir, G. (1999). Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Empatik Eğilim ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hemşireliği Programı.

- TDK (1998). *Türkçe Sözlük* (2. Cilt), Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara.
- Temur, B. (2008). *Empatiyi Öğretmek*. <http://www.bydigi.net/cocuk/322176-empatiyi-ogretmek.html>. (10 Şubat 2009)
- Thakkar, B.M. ve J. Kanekar. (1989). Dispositional Empathy and Attribution as Determinants of Estimated Willingness to Help. *The Irish Journal of Psychology*. 10.3, 381-387.
- Thompson, F. (1983). Empathy: an Aim and a Skill to be Developed. *Teaching History*. 37, (October): 22–26
- Tingstad, J.E. (2000). Learning Management From Charlie Brown Pharmaceutical technology, 2000 Advanstar Communications, Inc. In Association With The Gale Group And Looksmart. 2000 Gale Group, June.
- Toy S. (2007). Mühendislik ve Hukuk Fakülteleri Öğrencilerinin İletişim Becerirli Açısından Karşılaştırılması ve İletişim Becerileriyle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.
- Truax, C.B ve R.R. Carkhuff. (1967). *Totvard effective counseling and psychotherapy: Training and practice*. Chicago: Adline.
- Truax, C.B. ve K.M. Mitchell. (1971). Research On Certain Therapist Interpersonal Skills in Relation to Process and Outcome. Bergin, A, E; ve Garfield, S.L; (ed). (*Handbook of Psychotherapy and Behavior Change, kitabında*). John Wiley and Sons Inc. New York.
- Tutarel, K. ve F. Çabukça. (2002). Empati ve Demografik Değişkenlerin Evlilik Uyumu ile İlişkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*, Sayı:5, Cilt:2, Yıl:5, Nisan-Haziran. <http://www.sabem.saglik.gov.tr/kaynaklar/3545.pdf> (20 Şubat 2009)
- Tutuk, A., D. Al ve S. Doğan. (2002). Hemşirelik Öğrencilerinin İletişim Becerisi ve Empati Düzeylerinin Belirlenmesi. *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*. 6.2, 36-41
- Türkmen, İ. (1992). *Etken iletişim Modeli*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Türküm, S. (1998). *Çagdaş Yaşam Çağdaş İnsan: Ünite 8-10*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Yayın no:563.
- Uçmaz-Halicioğlu, İ.U. (2004). Annelerin Empatik Beceri Düzeyi ile Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Ulutaş, İ. 2005. Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâlarına Duygusal Zekâ Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Doktora tezi (basılmamış)*, Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Upright, R.L. (2002). To Tell a Tale: The Use of Moral Dilemmas to Increase Empathy in the Elementary School Child. *Early Childhood Education Journal*. Vol:30/1, (Fall): 15–20
- Uslu, R ve Diğ. (2007). Erkek Yalancı Hermafrodit Olguların Yetiştirildikleri Cinsiyetle İlişkili Biyopsikososyal Değişkenler, *Türk Psikiyatri Dergisi*. 18.2. 100-108 <http://www.turkpsikiyatri.com/C18S2/erkekYalanci.pdf> (21 Şubat 2009)
- Uygun, E. (2006). Psikiyatri Servisinde Çalışan Hemşirelerin Empati Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi.
- Ünal, C. (1972). İnsanları Anlama Kabiliyeti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*. 5, 71-93
- Ünal, F. (2003). Empatik İletişim Eğitiminin Okul Öncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi. *Doktora Tezi (basılmamış)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Van der Mark I.L, M.H. Van Ijzendoorn, M.J. Bakermans-Kranenburg ve ark. (2002). Development of empathy in girls during the second year of life: *Associations with parenting, attachment, and temperament*. *Soc Dev* 11, 451-468
- Warner, R. E. (1984). Can Teachers Learn Empathy? *Education Canada*, 39-41
- Wilson H.S ve C.R. Kneisl. (1988). *Psychiatric Nursing*. Third ed. California, Addison-Wesley Publishing Company.
- Wiseman,T.(1996). A Concept Analysis of empathy, *Journal of Advanced Nursing*,23,1162-1167
- Wispe, L. (1986). The Distinction Between Sympathy And Empathy. To Call Forth A Concept A Word Is Needed, *Journal Of Personality And Social Psychology*, 50.2. 314-321
- Woolfolk, A.B. (1993). *Educational Psychology*, Allyn And Bacon A Division Of Simon And Schuster, London.
- Vreeke, G.J. ve I.L. Mark (2003). Empathy, an Intergrative Model. *New Ideas in Psychology*. Vol: 21 (December): 177–207
- Yaşar İ. (1993). Hemşirelik Öğrencilerinin ve Hemşirelerin Psikolojik İhtiyaç Örüntüleri ve Empati Düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşar, A. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği İle Empati Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yavaş, B. (2007). İlköğretim 5.Sınıf Öğretmenlerinin empati becerileri ile İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuz, E.Y.(2005). *Yaşam Becerileri Eğitimi*. İstanbul: Ceceli Yayınları.
- Yaylacı, G. (2006). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği*. İstanbul: Hayat Yay.
- Yıldırım, A. (2005). *Empati ve Çatışmalar*, Ankara: Yargı Yayınları.
- Yıldırım, A. (2001). Boşanma ile Eşlerin Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi (basılmamış)*, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Yıldırım, H. (2003). Empati ile Beş Faktör Kişilik Modeli Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü
- Yıldırım, İ. (1991). Rehber Öğretmenlerin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *I. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildirisi*.
- Yıldırım, İ. (1992). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Öğrencileri ile Psikoloji Programı Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7, 193-208
- Yıldırım, İ. (1993). Rehber Öğretmenlerin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 17, 54-63.
- Yılmaz, A. (2003). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. *Basılmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi
- YÖK. (1999). Aday Öğretmen Kılavuzu, *Öğretmen Eğitimi Dergisi*, Ankara.
- Yurttaş, A. (2001). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Becerileri İle Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17.2, 341-354.

EK- A

FARKLI OKUL TÜRLERİNDEKİ ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN EMPATİK BECERİLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI ANKETİ

Değerli Meslektaşım;

Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerimizin empatik becerilerini karşılaştırarak ölçmeyi amaçlayan bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde empatiyle ilgili durumlar ve bu durumlara uygun tepkiler verilmektedir. Size en uygun olan cevabı işaretlemeniz gerekmektedir.

Anket ile toplanan bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacaktır. İsim yazmanıza gerek yoktur. Ankete gösterdiğiniz ilgiye teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Uğur ALÇAY

Yeditepe Üniversitesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Görevli bulunduğunuz kurum?
☐ Özel Okul ☐ Devlet Okulu
2. Görevli bulunduğunuz okul türü?
☐ İlköğretim ☐ Lise
3. Çalıştığınız okulun türü(Lisede çalışıyorsanız?)
☐ Genel Lise ☐ Anadolu Öğretmen L. ☐ Ticaret ve Anadolu Ticaret Lisesi
☐ Anadolu Lisesi ☐ Meslek ve Anadolu Meslek L. ☐ Akşam Lisesi
☐ Özel Lise ☐ İmam Hatip ve Anadolu İ.H.L. ☐ Diğer
4. Eğitim Kurumundaki göreviniz?
☐ Müdür ☐ Müdür Yardımcısı ☐ Öğretmen
5. Meslekteki kıdeminiz?
☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 ve üzeri
6. Yönetici iseniz yöneticilikteki kıdem yılınız ne kadardır?
☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 ve üzeri
7. Yönetim konusunda lisans üstü eğitim aldınız mı?
☐ Evet ☐ Hayır ☐ Şu anda alıyorum

8. Cinsiyetiniz
☐ Bayan ☐ Erkek
9. Yaşınız?
☐ 21-25 arası ☐ 26-30 arası ☐ 31-35 arası
☐ 36-40 arası ☐ 41-45 arası ☐ 46 ve üzeri
10. En son mezun olduğunuz okul? (Mezuniyet Düzeyiniz)
☐ 2-3 yıllık eğt ens./Ön lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora ☐ Diğer
11. Mezun olduğunuz fakültenin türünü yazınız?
☐ Eğitim Fakültesi ☐ Teknik Eğitim Fakültesi ☐ Fen Edebiyat Fak.
☐ Öğretmen Okulları ☐ Eğitim Enstitüsü ☐ Diğer
12. Mesleğinizi isteyerek mi seçtiniz?
☐ Evet ☐ Hayır
13. Branşınızı yazınız?
.....
14. Okulunuzdaki çalışma yılınız?
☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 ve üzeri
15. Öğretmenlik unvanınız nedir?
☐ Öğretmen ☐ Uzman Öğretmen ☐ Baş Öğretmen
16. Kaç tane eğitim kurumunda çalıştınız?
☐ 1 ☐ 2-5 ☐ 6 ve üzeri
17. Yaptığınız işten memnun musunuz?
☐ Evet ☐ Hayır
18. Medeni durumunuz nedir?
☐ Evli ☐ Bekar ☐ Boşanmış
19. Evli iseniz eşiniz çalışıyor mu? Evet ise mesleğini yazar mısınız.
☐ Evet
☐ Hayır
20. Eşinizin eğitim durumu nedir?
☐ İlköğretim ve Altı ☐ Ortaöğretim ☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Eğitim Almamış
21. Çocuk sahibi misiniz?

- () Evet () Hayır
22. Çocuğunuz var ise sayısı ne kadardır?
() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ve üzeri
23. Kişisel gelişim konusunda eğitim, seminer, kurs aldınız mı?
() Evet () Hayır
24. İletişim konusunda eğitim, seminer, kurs aldınız mı?
() Evet () Hayır
25. Okulunuzda huzur içinde çalışabiliyor musunuz, eğitim ortamından memnun musunuz?
() Evet () Hayır
26. Günlük hayatınızda internet kullanım oranınız nedir?
() Hiç () Az () Orta () Çok
27. Kişilerin yanlışlarını yüzlerine karşı söyleyebilir misiniz?
() Evet () Hayır
28. Kendinizi eleştiriye karşı açık hisseder misiniz?
() Evet () Hayır
29. Güzel sanatlar ile uğraşıyor musunuz?
() Evet () Hayır
30. Bir müzik aleti (Enstrüman) çalıyor musunuz?
() Evet () Hayır
31. Kişilerin sorunlarını dinlemekten hoşlanır mısınız?
() Evet () Hayır
32. Ailenizde kaçınıcı çocuktunuz?
() Tek () İlk () Ortanca () Son
33. Çocukluğunuzun büyük çoğunluğunun geçtiği yer neresidir?
() Köy () İlçe () İl () Metropol
34. Annenizin annelik davranışlarını nasıl algılıyorsunuz?
() Demokratik () İlgisiz () Koruyucu () Mükemmeliyetçi () Baskıcı
34. Babanızın babalık davranışlarını nasıl algılıyorsunuz?
() Demokratik () İlgisiz () Koruyucu () Mükemmeliyetçi () Baskıcı

EK B
EMPATİK BECERİ ÖLÇEĞİ (EBÖ) B FORMU

Açıklama: Formda altı ayrı kişiye ait birer sorun dile getirilmiştir. Her sorunun altında bu sorunu dile getiren kişiye söylenebilecek 12 tepki yer almaktadır. 12 tepki arasından, bu soruna verilebilecek en uygun 4 cevabı işaretleyiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

1. Kişi (Ev Hanımı)

“ Yemek, çamaşır, temizlik, dikiş, alış-veriş, çocuklar... Bütün gün tek başıma koşturuyorum, yine de yetiştiremiyorum. Kendime ayıracak 5 dakikam yok. Kendimi mutfakla banyo arasında hapsolmuş hissediyorum.”

- ☐ 1. Ev işlerine yardım edecek bir yardımcı kadın tutmayı düşündün mü?
- ☐ 2. Bütün bu işler, günde kaç saatini alıyor?
- ☐ 3. Eşin hiç yardım etmiyor mu?
- ☐ 4. Anladığım kadarıyla ev işleri sana çok ağır geliyor.
- ☐ 5. Ev işlerini yapan dünyada bir tek sen değilsin, bu durumu böyle mesele yapmak doğru değil.
- ☐ 6. Haklısın bu kadar iş insanı bunalır.
- ☐ 7. Bence senin problemin işleri becerememen değil, işlerin çok olması
- ☐ 8. Senin yerinde olsam, ben de bunalırdım.
- ☐ 9. Sanırım bunca iş karşısında kendini çaresiz ve yalnız hissediyorum.
- ☐ 10. Sana katılıyorum, ev işleri gerçekten kolaydır.
- ☐ 11. Annem de senin gibi sürekli ev işi yapmaktan bunalıyor.
- ☐ 12. Sanırım bu kadar çok işi tek başına yapmak zorunda kalman seni öfkeliyor.

2. Kişi (Bir Arkadaşınız)

“ Bir miras meselesi yüzünden babamla amcam kavga ettiler. Aslında ben ikisini de severim. Aralarını bulmaya çalıştım; daha da kötü oldu. Babam dün ”bir daha bu adamla konuşmayacaksın” dedi. Gerçi, miras konusunda babam haklı gibi geliyor ama amcamdan da vazgeçemem ki. Bunca yıl bize ikinci bir baba oldu. Üç kuruş için bu çekiştirmeye değer mi?

- ☐ 1. Her ailede böyle problemler olabilir; kardeş kardeşin ne öldüğünü istermiş, ne güldüğünü.
- ☐ 2. Çok zor bir durum, sıkılmakta haklısın.
- ☐ 3. Anladığım kadarıyla bu kavga seni çok üzmüş.

- () 4. Senin yerinde olsam ben de çok üzülürdüm.
- () 5. Kendini, sevdiğin iki insan arasında kalmış hissediyorsun; bu da seni çaresizliğe itiyor.
- () 6. İki kardeşin problemi anlaşılarak çözmelerine sevindim.
- () 7. Bence güvenilir bir hukukçu bulup onun hakemliğine başvurmalısınız.
- () 8. İki sevdiğin kişi arasında seçim yapmak zorunda kalman seni öfkeliendiriyor.
- () 9. Parayla mutluluk olmaz, dostluk her şeyden önemlidir.
- () 10. Eğer babanın tarafını tutarsan amcana karşı haksızlık ettiğini düşüneceksin.
- () 11. Baban “ Amcanla konuşma “ sözünü geçici bir öfke anında söylemiş olabilir.
- () 12. Bu kavganın sebebi, aslında para değil, babanla amcanın ailede üstünlük kurma istekleri olabilir.

3. Kişi (Bir dostunuz):

“ Son günlerde canım sıkılıyor. Belli bir sebep yok ama içimin daraldığını hissediyorum. Canım hiç bir şey yapmak istemiyor; amaçsız dolanıyorum. Üstelik bu sıkıntıyı kimse ile paylaşamıyorum.”

- () 1. Sıkıntının nedenini araştırdın mı?
- () 2. Senin böyle sıkılıyor olmana üzuldüm.
- () 3. Bence kendini meşgul edecek bir hobi bulmalısın.
- () 4. İçinde tanımlayamadığın bir heyecan hissediyorsun ve kötü bir şey olacakmış gibi geliyor.
- () 5. Bazen ben de senin gibi sebepsiz sıkıntı hissederim.
- () 6. Sanırım şu sıralar kendini yalnız hissediyorsun.
- () 7. Herhalde bilinçaltındaki bir takım duygular böyle hissetmene yol açıyordur.
- () 8. Sebebin bilmediğin yoğun bir sıkıntı içerisinde.
- () 9. Geceleri sıkıntılı rüyalar gördüğün de oluyor mu?
- () 10. Kendini böylesine bırakman doğru değil.
- () 11. Dünyada öyle büyük dertleri olan insanlar var ki, onlar, senin bu sebepsiz sıkıntını dertten saymazlar.
- () 12. Son günlerde istediğini elde etmen beni sevindirdi.

4. Kişi (Bir genç) :

“ Başımın yan tarafında bir tutam saç var; ne yapsam yatıramıyorum. İslatıyorum olmuyor, bağıyorum olmuyor. Ne yapsam aynaya baksam neşem kaçıyor.”

- () 1. Önemli bir problem değil kafanı takma
- () 2. Kafanın dışı değil içi önemlidir; kişiliğini geliştirmeye çalış.
- () 3. Saçının yatmaması seni üzüyor.
- () 4. Saçının dökülmesi beni üzdü
- () 5. Berber ne diyor.
- () 6. Başkalarının yanında her zaman derli toplu görünmek zorundasın.
- () 7. Her zaman kusursuz bir insan olmak istiyorsun.
- () 8. Saçınla bu kadar uğraşmak zorunda kalman seni sinirlendiriyor.
- () 9. Bence bu önemli bir sorun değil ama bu işin seni rahatsız etmesine üzüldüm.
- () 10. Bunu, sakın arkadaşlarına söyleme, çünkü seninle dalga geçebilirler; sende üzülürsün.
- () 11. Küçük bir şey için bile olsa, başkaları tarafından eleştirilmek seni üzüyor.
- () 12. Bence seni asıl kızdıran, saçının yatmaması değil, bu işe çok zaman harcıyor olman.

5. Kişi (Bir kız arkadaşınız):

“ Annem geçen hafta doğum günümde bana nefis bir atkı hediye etti. Sana özel bir şey bulabilmek için şehrin altını üstüne getirdim.” Dedi. Dün ne öğrensem beğenirsin? Başka şehirde oturan bir ablam var. Üç ay önce ona da almış. Bunu öğrenince perişan oldum. Şu anda derece kötü hissediyorum kendimi.”

- () 1. Annene niçin böyle davrandığını sordun mu?
- () 2. Annen, hem sana, hem ablana özel bir hediye alabilir; çünkü ikinizi de seviyordur. Bence olaya bu açıdan bakmalısın.
- () 3. Bence bu konuda bencillik ediyorsun.
- () 4. Bu olaya üzülmekte haklısın
- () 5. Bu olay karşısında, sanırım kendini aldatılmış hissetmişsin.
- () 6. Galiba ablanı biraz kıskanıyorsun.
- () 7. İki atkı tamamen benziyor mu?
- () 8. Annenin, sana, senin sandığın kadar değer verip vermediğini merak ediyorsun.
- () 9. Senin yerinde olsam bende üzülürdüm.
- () 10. Annenin yerinde özel bir yerin olmasına sevinmiştim; şimdi bu sevincinin yerini üzüntü aldı.
- () 11. Annen ablanı her zaman böyle eleştirir mi?
- () 12. Annene oldukça öfkeliisin.

6. Kişi (Bir Öğrenci) :

“Son zamanlarda hiç ders çalışmıyorum. Sürekli kahvedeyim. Kağıt oynamak zevk veriyor; ama kahveden çıkarken her seferinde derin bir pişmanlık duyuyorum. Böyle giderse okulu bitiremeyeceğim. Bitiremezsem halim ne olur? Ne iş yaparım? Sonra annem-babama konuya komşuya ne derim?”

- () 1. Bu durumu ailen öğrenirse, her halde çok üzürlüler.
- () 2. Sınıfınızda senin durumunda olan başka arkadaşlarında var mı?
- () 3. Hayatta başarılı olmanın tek yolu okul bitirmek değildir. Okul bitirmemiş nice başarılı insan var.
- () 4. İçinde bulunduğun durumda olan başka arkadaşlarında var mı?
- () 5. Çalışmak istediğin halde çalışmıyorsun; kendi kendine söz geçiremiyor olman seni huzursuz ediyor.
- () 6. Bence rahatlamak için psikologa başvurmalısın.
- () 7. Konu-komşunun ne düşündüğünü kafana takma, kendini derslerine ver.
- () 8. Bu problemin beni üzdü.
- () 9. Hem gelecekte iyi bir yaşantı elde edememekten, hem de anne-babanı incitmekten korkuyorsun.
- () 10. Hiçbir derse mi çalışmıyorsun, yoksa bazı derslere mi?
- () 11. Bence kendine fazla yükleniyorsun; telaşın ve sıkıntın bu yüzden.
- () 12. Çok çalıştığın halde dersleri başaramaman üzücü.

ÖZGEÇMİŞ

Uğur ALÇAY

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Tarihi: Kartal – 1978

Medeni Durumu : Evli ve İki Çocuk Babası

Eğitim Durumu

1984-1989 : Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu

1989-1992 : Dolayoba Elka Ortaokulu

1992-1995 : Pendik Lisesi

1995-1999 : Marmara Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü

Mesleki Durumu

Halen İstanbul Pendik Güllübağlar İMKB Meslek Lisesinde Tarih Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

İletişim Bilgileri

E Posta: uguralcay@gmail.com

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/3781/128773
Konu : Anket(Uğur ALÇAY)

24/12/2008

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Yeditepe Üniversitesi'nin 25/09/2008 tarih 6760 sayılı yazısı.
b)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d)Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 23/12/2008 tarihli tutanağı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Uğur ALÇAY'ın ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "Farklı Okul Türlerindeki Öğretmen ve Yöneticilerin Empatik Becerileri Açısından Karşılaştırılması" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Uğur ALÇAY'ın ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "Farklı Okul Türlerindeki Öğretmen ve Yöneticilerin Empatik Becerileri Açısından Karşılaştırılması" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, ilgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Ata ÖZEL
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR
24/12/2008

Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı



4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr Web: <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/3803/128981
Konu : Anket(Uğur ALÇAY)

25/12/2008

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi: a) Valilik Makamının 24/12/2008 tarih ve 580/3781/128773 sayılı Oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
c) Yeditepe Üniversitesi'nin 25/09/2008 tarih 6760 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Uğur ALÇAY'ın İlimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "Farklı Okul Türlerindeki Öğretmen ve Yöneticilerin Empatik Becerileri Açısından Karşılaştırılması" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. ilgi (a) Valilik Oluru.
2. Anket soruları.