

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİ TUTUM VE İNANÇLARI İLE
EMPATİ EĞİLİM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Göksu GÖZCÜ YAPRAK
(Yüksek Lisans Tezi)

Haziran, 2019

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN
ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİ TUTUM VE İNANÇLARI İLE
EMPATİ EĞİLİM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Göksu GÖZCÜ YAPRAK
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğretim Üyesi Necla Tuzcuoğlu

Haziran, 2019

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2019

ONAY

Göksu GÖZCÜ YAPRAK tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Tutum Ve İnançları İle Empati Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu bu çalışma 05/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Dr. Feriyyin Necla Tuzcuoğlu	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Feriye Kızılcıoğlu	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Sema Tuzcuoğlu	

ÖZGEÇMİŞ

2007 Ortaköy Zübeyde Hanım Anadolu Kız Meslek Lisesi

2012 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalından Mezun olma

2012 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Çift Anadal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalından Mezun olma

2012 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum:19 Mayıs İmam Hatip Ortaokulu

E-Posta: goku_gozcu@hotmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın hazırlık aşamasından bitimine kadar hep yanımda olan desteğini esirgemeyen bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan ve araştırma sürecinde beni cesaretlendiren çok değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğr Üyesi Necla Tuzcuoğlu'na en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım. Empati eğilim ölçeğini tezimde kullanmama izin veren Prof. Dr. Üstün Dökmen, Sınıf yönetimi inanç ve tutum ölçeğini tezimde kullanmama izin veren Doç. Dr. Ayşe Savran, araştırma sürecimde bana yardımcı olan çok değerli Dr. Öğr. Üyesi Türker Sezer, Doç. Dr. İkbâl Tuba Şahin Sak ve Dr. Öğr. Üyesi Halil Uzun hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Araştırmama katılıp bana destek veren okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerine ve gönüllü okul öncesi öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım. Beni bu günlere getiren desteğini sevgisini yardımlarını esirgemeyen sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Göksu GÖZCÜ YAPRAK

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİ TUTUM VE İNANÇLARI İLE EMPATİ EĞİLİM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri ile sınıf yönetimi tutum ve inançları arasındaki ilişki ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma keşfedici korelasyon araştırma modelinde olup, örneklemini tabakalı örneklem yöntemiyle belirlenen, çeşitli üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölüm 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 545 öğrenci ve 31 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada empati eğilimi belirlemek amacıyla “Empati Eğilim Ölçeği” sınıf yönetimi tutum ve inançlarını belirlemek amacıyla “Sınıf Yönetimine İlişkin Tutum ve İnançları Belirleme Ölçeği”, öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Form”ları kullanılmıştır.

Araştırma da elde edilen verilerin analizinde, öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyi ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı analiz tekniği, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empati eğilim düzeyi ile sınıf yönetimi tutum ve inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının empati eğilim ve sınıf yönetimi becerileri incelenirken tanımlayıcı istatistiklerden (frekans, ortalama ve standart sapma) yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyi ve sınıf yönetimi tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenirken tanımlayıcı istatistiklerden ve fark testlerinden (Bağımsız Gruplar t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis-H Testi, Mann Whitney-U testi) yararlanılmıştır.

Yapılan analizler doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyi ile sınıf yönetimi tutum ve inançları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen

adaylarının empati eğilimleri, cinsiyet, empati/iletişim konularında eğitime katılma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, anne eğitim, baba eğitim, sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inanç ve tutumlarının sınıf yönetimi konusunda eğitime katılma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, sınıf seviyesi, cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılırken, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri cinsiyet, mesleki deneyim, yaş, öğrenci sayısı, öğretmen eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmazken empati/iletişim konusunda eğitime katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi inanç ve tutumlarının mevcut öğrenci sayısı ve sınıf yönetimi konusunda eğitime katılma durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluştururken, cinsiyet, yaş ve mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir düzeyde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Empati, Sınıf Yönetimi, Empati Eğilim, Okul Öncesi Eğitim, Tutum

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CLASSROOM MANAGEMENT ATTITUDES AND BELIEFS OF PRESCHOOL TEACHERS AND TEACHER CANDIDATES AND THEIR EMPATHY TENDENCY LEVELS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

In this research, it is aimed to examine the relationship between the empathy tendency levels and classroom management attitudes and beliefs of preschool teacher candidates and preschool education teachers according to various variables. The research is in the explorer correlation research model and its sampling consists of 545 students studying in the 3rd and 4th grades of preschool teaching departments of various universities and 31 preschool teachers determined with the stratified sampling method.

In the research, Empathy Tendency Scale was used to determine empathy tendency, Scale for Determining Attitudes and Beliefs related to Classroom Management was used to determine the attitudes and beliefs regarding classroom management, and Personal Information Forms were used to determine the demographic information of the teacher candidates and preschool teachers.

In the analysis of the data obtained in the research, Pearson's Product Moment Correlation Coefficient analysis technique was used to determine the relationship between teacher candidates' empathy tendency levels and classroom management skills and Spearman Rank Correlation Coefficient Analysis was used to determine the relationship between the preschool education teachers' empathy tendency levels and class management attitude and beliefs. Descriptive statistics (frequency, mean and standard deviation) were used while analyzing the empathy tendency and classroom management skills of preschool teachers and teacher candidates. Descriptive statistics and difference tests (Independent Groups t-Test, One-Way Variance Analysis (ANOVA) and Kruskal Wallis-H Test, Mann Whitney-U Test) were used while examining the empathy tendency levels and classroom management attitudes of preschool teachers and teacher candidates according to various variables.

In line with the analyses conducted, it was concluded that there was a negative and significant relationship between the empathy tendency levels of preschool teachers and preschool education teacher candidates and their attitudes and beliefs related to classroom management. While it was concluded that preschool teacher candidates' empathy tendencies significantly differentiated on gender, empathy/communication subjects according to the variable of participation in the education, there was not a significant differentiation according to mother's education, father's education, class levels, preschool teacher candidates' beliefs and attitudes related to class management significantly differentiated about class management according to the variable of participation in the education and there was not a significant differentiation according to the variables of class level and gender, it was also observed that preschool education teachers' empathy tendency levels did not differentiate significantly according to gender, professional experience, age, student number and teacher educational level and they showed difference about empathy/communication according to the variable of participation in the education. It was concluded that while preschool teachers' classroom management beliefs and attitudes create a significant difference about current student number and classroom management according to the participation in education, there was no significant difference according to the variables of gender, age and professional experience.

Keywords: Empathy, Class Management, Empathy Tendency, Preschool Education, Attitude

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Önem.....	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Sayılıtlar.....	7
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II: ALAN YAZIN	9
2.1. Empati ile İlişkili Kavramlar	9
2.1.1. Empati Kavramı	9
2.1.2. Sempati Kavramı.....	10
2.1.3. Şefkat Kavramı.....	10
2.1.4. İçtenlik Kavramı.....	11
2.1.5. Sezgisel Tanı Kavramı	11
2.1.6. Acıma Kavramı	12

2.2. Empati Eğitimi.....	12
2.3. Empatik İletişim.....	13
2.4. Empati ile İlgili Yaklaşımlar.....	14
2.4.1. Çıkarımsama.....	14
2.4.2. Rol Oynama.....	14
2.4.3. Heyecan Yayılması Olarak Empati	15
2.5. Empati Bileşenleri.....	15
2.5.1. Bilişsel Empati	15
2.5.2. Duygusal Empati	15
2.6. Empati Basamakları.....	16
2.7. Sınıf Yönetimiyle İlgili Temel Kavramlar.....	18
2.7.1. Eğitim Kavramı	18
2.7.2. Sınıf Kavramı	19
2.7.3. Sınıf Yönetimi Kavramı	19
2.7.4. Öğrenme Kavramı	20
2.8. Sınıf Yönetim İnançları	20
2.8.1. Müdahaleci İnanç	20
2.8.2. Müdahaleci Olmayan İnanç	20
2.8.3. Etkileşimci İnanç.....	21
2.9. Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar	21
2.9.1. Klasik (Geleneksel) Yaklaşım.....	22
2.9.2. Modern (Çağdaş) Yaklaşım	23
2.9.3. Otokratik (Baskıcı) Yaklaşım.....	23
2.9.4. Gelişimsel Yaklaşım	23
2.9.5. Etkileşimsel Yaklaşım.....	24

2.10. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	24
2.10.1. Tepkisel Model.....	25
2.10.2. Önlemsel Model	25
2.10.3. Gelişimsel Model	26
2.10.4. Bütünsel Model	26
2.11. Sınıf Yönetimi Boyutları	26
2.11.1. Fiziksel Düzen.....	27
2.11.2. Plan Program Etkinlikleri.....	27
2.11.3. Zamanı Etkili Kullanma	28
2.11.4. Öğretmen Öğrenci İlişkisi	28
2.11.5. Davranış Yönetimi	28
2.12. Sınıf Yönetimi Disiplin Modelleri.....	28
2.12.1. Davranış Değiştirme Modeli (Frederic Skinner Modeli)	29
2.12.2. Sosyal Disiplin/Mantıksal Sonuçlar Modeli (Rudolf Dreikurs Modeli)	29
2.12.3. Gerçeklik Terapisi Modeli (William Glasser Modeli)	30
2.12.4. Dalga Etkisi Modeli (Jacob Sebastian Kounin Modeli).....	32
2.12.5. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli (Thomas Gordon Modeli).....	32
2.12.6. Etkili Disiplin Modeli (Marlene Canter Modeli)	34
2.12.7. Olumlu Disiplin Modeli (Lee Jones ve Fred Jones Modeli).....	35
2.13. İlgili Araştırmalar	36
2.13.1. Türkiye’de Yapılmış İlgili Araştırmalar	36
2.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	40
BÖLÜM III: YÖNTEM	43
3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Evren ve Örneklem	43

3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.3.1. Empatik Eğilim Ölçeği.....	44
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu	45
3.3.3. Sınıf Yönetimine Yönelik İnanç ve Tutum Ölçeği	45
3.4. Verilerin Toplanması	46
3.5. Verilerin Çözümlemesi	47
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	49
BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA.....	67
5.1. Yargı	67
5.2. Tartışma	70
5.3. Öneriler	80
5.3.1. Eğitimcilerle Yönelik Öneriler.....	80
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	81
KAYNAKÇA.....	82
EKLER	92
EK 1: Kişisel Bilgi Formları	92
EK 2: Ölçek İzin Belgeleri.....	94
EK 3: Üniversite İzin Belgeleri	97

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilim Düzeyleri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Puan Değerleri.....	49
Tablo 4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empati Eğilim Düzeyleri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Puan Değerleri.....	50
Tablo 4.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Tutum Ve İnançları İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puan Değerleri	50
Tablo 4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tutum Ve İnançları İle İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Puan Değerleri.....	51
Tablo 4.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Empati/İletişim İle İlgili Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	52
Tablo 4.8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilim Düzeylerinin Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	53
Tablo 4.9. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilimlerinin Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	53

Tablo 4.10. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilimlerinin Anne Eğitim Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları	54
Tablo 4.11. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilim Düzeylerinin Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	54
Tablo 4.12. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Tutum ve İnanç Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	55
Tablo 4.13. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Tutum Ve İnanç Ölçeğinden Aldıkları Puanların, Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları	56
Tablo 4. 14. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi İnanç ve Tutum Puanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Eğitime Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları	56
Tablo 4.15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Manny Whitney-U Testi Sonuçları	57
Tablo 4.16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis -H Testi Sonuçları	58
Tablo 4.17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empati Eğilim Ölçeğinden Alınan Puanlarla Öğretmen Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskall-Wallis-H Testi Sonuçları.....	58

Tablo 4.18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Empati/İletişim Konularında Eğitime Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Manny Whitney-U Testi Sonuçları	59
Tablo 4.19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mevcut Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	59
Tablo 4.20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğretmenlerin Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	60
Tablo 4.21. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tutum ve İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Manny Whitney-U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tutum ve İnançlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	61
Tablo 4.23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tutum ve İnançlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	62
Tablo 4.24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tutum ve İnançlarının Sınıf Yönetimi Konularında Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Manny Whitney-U Testi Sonuçları	63
Tablo 4.25. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tutum ve İnançlarının Mevcut Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	63

Tablo 4.26. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi İnanç ve Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mevcut Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları	64
Tablo 4.27. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tutum ve İnançlarının Öğretmenlerin Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	65
Tablo 4.28. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilim Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Tutum ve İnançları Arasındaki İlişki Durumunu Belirlemeye İlişkin Pearson Çarpım Moment Korelasyonunu Sonuçları	66
Tablo 4.29. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empati Eğilim Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi İnanç ve Tutumlarının Arasındaki İlişki Durumunu Belirlemeye İlişkin Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları	66

BÖLÜM I: GİRİŞ

Günümüz modern eğitim anlayışında çocukların erken yaşlarda eğitim alması ve bazı değerlerin kazandırılması, diğer alanların yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin sahip olduğu empati eğilim ve sınıf yönetimi inanç ve tutumlarının öğrenciyi etkileyeceği düşünüldüğünde sosyal bilişsel kuramdan faydalanarak empati ve sınıf yönetimi kavramları açıklanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuğun, sosyal-duygusal, zihinsel, fiziksel ve dil gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde verilecek nitelikli eğitim çocuğun sağlıklı bir birey olarak gelişimini destekler ve topluma katkısı olabilecek sağlıklı fonksiyonel kişiler yetişmesine olanak verir (Işıkoğlu, 2007).

Çocuğun ilk eğitim ortamı olan ailede verilen eğitimden sonra ikinci eğitim ortamı okuldur. Okul çocuğun kültürel değerlerini ilk yansıtacağı kurumdur ve çocuklar okul içinde, kendi çevreleri dışında farklı bir çevre olduğunu ve uyulması gereken farklı kuralları olduğunu fark ederler (Yavuzer, 2006).

Jacobson'a (2008) göre, okul öncesi dönem, çocukların öğrenim yaşamlarının ilk basamağı ve okula karşı olumlu tutum geliştirmede kritik bir öneme sahiptir. Öğrencilerin ara vermeksizin gün boyunca öğretmenle birlikte olmaları nedeniyle okul öncesi öğretmenin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olması daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü okul öncesi dönem de çocuklarının anne-baba ilişkisine en yakın ilişki ve bağ kurdukları kişilerden biri de okul öncesi öğretmenleridir (Koles ve Connor, 2009).

Shen'e (2005) göre, öğretmenler farklı ilgi ve ihtiyaçları olan çocukların birlikte çalıştığı güvenli ve zengin bir ortam yaratırlar. Çocukların kendilerini ve dünyayı tanımalarını, düşünmeleri için gerekli bilgi ve becerilerinin gelişmesini, problem çözme becerilerinin gelişmesini ve kendi yeteneklerine güvenmelerini sağlarlar.

Öğrencinin ilk okul deneyimi olan okul öncesi eğitim döneminde olumlu öğretmen davranışları öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekler, öğrencilerini anlayan kendilerini ifade etmelerine izin veren duyguların ve fikirlerin rahatlıkla paylaşıldığı bir ortamda

öğrenciler kendilerini güvende hisseder, kendilerini keşfeder, olumlu öğretmen davranışlarını rol model görür ve çok yönlü gelişimleri desteklenir.

Irwin'a (1997) göre bireylerin tutumlarında model alma yolu ile öğrenmenin oldukça önemli bir rolü vardır. İlköğretim döneminde öğrencilere model olacak yetişkinlerin başında öğretmenleri gelir.

Başkalarının davranışları ve bu davranışların gözlenmesine dayalı bir dolaylı öğrenme sosyal bilişsel teoriyi yansıtmaktadır. Gözleyerek öğrenme (Observational Learning) denilen bu öğrenmeye göre insanlar, deneme yanılmaya gerek kalmadan, genel ve entegre olmuş öğrenme kalıplarını kazanabilmektedir. Sosyal öğrenme teorisine göre öğrenmenin, tepki sonuçları yoluyla ve model alma yoluyla gerçekleştiği belirtilmektedir. Sosyal öğrenme teorisinin temel kavramlarından olan, model alma ile öğrenmenin; model alma (modeling), gözlemleyerek öğrenme (observational learning), taklit (imitation), özdeşleşme (identification), içselleştirme (internalization) gibi terimlerle açıklandığı görülmektedir (Bandura, 2001).

Sosyal öğrenme teorisinde temel faktör, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Sınıf içinde empati eğilim düzeyi yüksek olan öğretmenler öğrencilere olumlu rol model olacak ve öğrencilerin sosyal gelişimlerini desteklenecektir.

Çocukların akademik ve sosyal gelişimlerinde rol oynayan öğretmen- çocuk etkileşiminin önemini dikkate alarak öğretmenin öğrencileriyle olumlu, güven verici bir ilişki kurması, çocukların yeni davranış kazanmalarını ve üretken olmalarını sağlayacak şekilde sınıf çevresini düzenlemesi, onları yönlendirmesi, öğrenme yaşantılarına katılmayı engelleyen davranışları değiştirmesi gibi sınıf yönetimi becerilerine sahip olması istenilen hedeflere ulaşmak için oldukça önemli görülmektedir (Özyürek,2007).Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi, öğrenci başarısı ve okula karşı olumlu tutum geliştirme üzerinde etkilidir. İyi bir sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencilerle kuracağı olumlu iletişime ve iyi ilişkilere bağlıdır. Öğretmenler, öğrencileri ile kuracakları iletişime dayanak oluşturan değerler ve ilişkiler konusunda hem doğru, hem de yeterli bilgiye sahip olmalıdırlar (Sadık, 2002: Akt. Akgün,Yarar ve Dinçer, 2011).

Başar'a (1999) göre eğitim yönetimi kavramının ilk ve temel basamağı sınıf yönetimidir. Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir ve eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının

şekillenmesi burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar, sınıfın içinde olup eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Yapılan araştırmalar yüksek sınıf yönetimi becerisine sahip öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu yönündedir.

Dinçer, Deniz, Akgün ve Ulubey'e (2018) göre etkili sınıf yönetimi becerisine sahip okul öncesi eğitim öğretmeni sınıf içinde zamanının çoğunu istenmeyen davranışlar yerine eğitime ayıracaktır ve başarılı bir sınıf yönetimi çocukların öz disiplin geliştirilmesini sağlayacak ve öğrenciler kendilerini kontrol etmeyi öğrenebileceklerdir.

Öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımak etkili bir sınıf yönetimi için gereklidir. Öğretmenler tarafından öğrencilerin kendi varoluşsal gerçekliği içinde algılanabilmesi ve öğrencinin bireysel varoluşunun gereklerini yaşayabilmesi için, sınıfta empatinin var olduğu bir iletişim örüntüsü oluşturulması gereklidir. Canlı bir sınıf ortamı oluşturmada sorumluluk alan, paylaşan, tartışan, eğlenen, öğrenen kısaca yaşayan öğrenci tipini yaratmak önemlidir. Bunun için ise öğrencilerin fark edilmesi gerekir, fark etmek ise öğrencilerin ilgilerini, duygularını bilmektir (Göde ve Alkan, 2000).

Öğrencinin kendisini doğru anlatması ve doğru ifade edebilmesi için empati anlayışının sergilendiği empatinin var olduğu sınıf atmosferine ihtiyaç vardır. Empati anlayışının hâkim olduğu bir sınıfta öğretmenin, öğrencileri kendi bakış açısı doğrultusunda yönlendirmeden, kendi sübjektif dünyasındaki görüşlerini öğrencilere empoze etmeden her bir öğrenciyi olduğu gibi içtenlikle kabul etmesi gerekir (Demir, 2012).

Karaman'a (2018) göre, öğretmenin empati becerisine sahip olması öğrencilerin kendilerine değer vermesine ve önemli hissetmelerine benlik saygılarının gelişmesine yardımcı olmakta ve bu durum da öğretmenlerin, sadece öğrencilerin bilişsel gelişimlerine değil kişilik gelişimlerine de katkı sağladığı anlamını taşımaktadır. Empati becerisi gelişmiş bireyler yapıcı bir tutum sergileyerek iletişim ortamını yumuşatabilirler.

Yapılan araştırmalarda üst düzeyde anlayışlı ve empati kurabilen öğretmenlerin olduğu sınıflarda öğrencilerin motivasyon ve başarı düzeylerinin arttığını gösteren bulgular elde edilmiştir (Dökmen, 1988). Öğrencileriyle sınıf içinde etkili iletişim kurabilen öğretmenler, sınıf içinde olumlu ilişkiler kurulmasını, sağlıklı ve verimli bir öğretme öğrenme ortamı oluşmasını öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenmelerini ve olumlu

davranışlar kazanmalarını sağlayabilir (Sıvacı ve Gülbahar, 2018). Öğretmenlerin kendilerini anladığını, onların gözüyle bakabildiğini hisseden öğrenciler büyük bir güven duyar. Bunun sonucu olarak da öğretmene duyduğu sevgi ve saygı etkilenme, model alma düzeyinde artış görülür. Tam tersi olduğunda sınıf ortamında ve öğretmen-öğrenci iletişimde eksiklikler olacaktır ki bu durum eğitim öğretimde eksiklikler olmasına neden olur. Empati becerisinin yüksek olduğu sınıf atmosferinin oluşturulduğu bir ortamda yer alan birey, gelişmeye daha açık, savunmasız, daha sosyal ve yapıcı olur, böylece birey kendini daha güvenli bir ortamda hissederek istendik davranışlar gösterecektir. Bu ortamdaki yoksun, geleneksel eğitim anlayışının hüküm sürdüğü sınıflarda öğrenci hep bir başkasının istediği birisi olmaya çalışacak, bu da mümkün olmadığı için öğrenci sınıf ortamında bulunmaktan zevk almayacak ve sonuçta başarısız olacaktır (Pala, 2008).

1.1. Problem

Okul öncesi eğitim döneminde öğretmenlerin benimsediği sınıf yönetimi inanç ve tutumlar öğrenciler üzerinde büyük etkiye sahiptir. Olumlu bir sınıf ortamı içerisinde öğrenmenin daha sağlıklı gerçekleşeceği, öğrencinin kendini rahat ifade edeceği anlaşılmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin öğrencilerle kuracağı empati eğiliminin, benimsediği sınıf yönetimi tutum ve inançlarla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi eğitim öğretmen adayının ve öğretmenlerinin sahip olduğu empati eğilim düzeyleri, sınıf yönetimi tutum ve inançları, sınıf atmosferini ve öğrencileri etkileyecektir. Bu kapsamda araştırmanın problemini, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusu oluşturmaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri empati/iletişim konularında eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmen adayının empati eğilim düzeyleri babalarının eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyi annelerinin eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inanç ve tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inanç ve tutumları sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inanç ve tutumları sınıf yönetimi konusunda eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri empati/iletişim konularında eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

14. Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri öğretmen eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir?
15. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir?
16. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi tutum ve inançları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir?
17. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir?
18. Okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi tutum ve inançları sınıf yönetimi konusunda eğitime katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir?
19. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir?
20. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları öğretmen eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir?
21. Okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyi ile sınıf yönetimi tutum ve inanç düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
22. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empati eğilim düzeyi ile sınıf yönetimi tutum ve inanç düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Öğrencilerin kendilerini daha yakından tanımlarını sağlayabilmek ve onlara rehberlik edebilmek adına okul öncesi öğretmenlerinin benimsediği sınıf yönetimi tutum ve inançları, sınıf içinde kullandıkları iletişim becerileri, empati eğilim düzeylerinin önemi büyüktür. Empati eğilim düzeyi yüksek olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde daha az müdahaleci olacağı, sınıf yönetimi inanç ve tutumlarının sınıf içinde olumlu etkiler oluşturacağı kesindir. Bu nedenle, araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu

kapsamda araştırmanın, okul öncesi eğitiminde nitelikli öğrenci-öğretmen ilişkilerinin geliştirilmesinde empati becerisi yüksek ve sınıf yönetiminde başarılı öğretmen ve öğretmen adaylarının yetişmesine katkı sağlayacağı ve bu konuda önemli araştırmalara ışık tutacağı elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın, empati eğilim düzeyi ile sınıf yönetim tutum ve inançları arasındaki ilişkinin ortaya konmasıyla öğretmen yetiştirme programları hazırlanırken bu konuya özel bir önem verilmesi hususuna dikkat çekeceği beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2018-2019 öğretim yılı ile sınırlıdır
2. Araştırmanın evreni Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki fakültelerin okul öncesi eğitim öğretmenliği anabilim dalı/bölümünde öğrenim gören 3. ve 4.sınıf öğrencileri ve Okul Öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmanın örneklemini Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği bölümlerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 545 okul öncesi eğitim öğretmeni aday ve çeşitli illerde görev yapan 31 okul öncesi eğitim öğretmeni ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma "Empati Eğilim Ölçeği", "Sınıf Yönetim Tutum Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu"ndan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Sayılılar

1. Örneklemin evreni temsil ettiği,
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının veri toplama araçlarına objektif ve samimi yanıtlar verdiği,
3. Kullanılan ölçü araçlarının veri toplamada yeterli olduğu kabul edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Empati: Kişinin kendisini başka bir bilincin yerine koyarak söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilme becerisi (Türk Dil Kurumu, 2015).

Sınıf Yönetimi: Sınıf disiplini ile eş anlamlı olarak algılanmasına rağmen günümüzde; etkinlikleri planlama düzenli bir şekilde gerçekleştirme çocukların etkinliklere aktif bir şekilde katılmalarını sağlama ve istenmeyen davranışları en aza indirmeye olarak tanımlanmaktadır (Arnas ve Sadık, 2008).

Tutum: Tutum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla davranışın önemli ve kritik bir yordayıcısı olarak görülen bir psikolojik yapıdır (Kağıtçıbaşı, 1976).

Empati Eğilim: Empatik eğilim, günlük yaşamda empati kurabilme potansiyeli olarak tanımlanır, daha çok empatinin duygusal boyutunda yer almakta, bireylerin duygusal sorunlarını anlayabilme ve yardım etme isteğini içermektedir (Dökmen, 1988).

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğumdan ilkokula başlayıncaya kadar olan döneme okul öncesi dönem, bu dönemdeki eğitsel etkinliklerin tamamına da okul öncesi eğitim denir (Oktay, 2000).

BÖLÜM II: ALAN YAZIN

Bu bölümde çalışmanın alt yapısını oluşturan empati ve sınıf yönetimi kavramları açıklanarak bu konudaki kuramsal bilgilere ve konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Empati ile İlişkili Kavramlar

2.1.1. Empati Kavramı

“Empati” terimi, yüzyıl önce, Einfühlung kelimesinin bir uyarlaması olan Alman Titchener tarafından yazılmıştı (Wispé, 1986). Empati tartışmaları “felsefi düşüncenin başlangıcına” bile dayanabilir (Stotland, 1978). Bu kapsamlı tarihe rağmen, empati iyi tanımlanmış bir kavram değildir. (Decety ve Jackson, 2004; De Vignemont ve Singer, 2006).

Empati kavramı ile ilgili genel bir tanım yapmak gerekirse; Empati, başka bir kişiyle duygusal bir ilişki ya da kimlik noktasında iletişimde olduğunu ve onun başkalaştırmadan anlaşılabilirliğini gösterir. Pek çok açıdan önem taşıyan empati, bir topluluk içinde, topluluklar ve hatta milletler arasında uyum yaratmanın değerli bir yoludur. Empatiyi bir dizi ilişkili kavramdan ayırt etmek için önemli girişimlerde bulunulmuştur (Becker, 1931). Preston ve De Waal’e (2002) göre empati duygusal bulaşıcılık, sempati ve şefkat gibi tüm ilgili kavramları içeren, genel bir kategori olarak ifade edilmiştir.

Empatinin neden yaygın olarak ilişkili terimlerle birleştirildiğini açıklamak için, uyumluluk kavramları (paylaşılan koşullar nedeniyle paylaşılan duygular), empati (başkalarının duygularını perspektif olarak anlamaları) üzerine tartışmaları kullanılmaktadır. Öte yandan (bir başkasının duygularını taklit etmek, kendini deneyimlemeksizin), sempati (duygusal olarak kasıtlı olarak tepki vermek), transpati (birinin başkalarının duyguları ile 'enfekte olduğu' duygusal bulaşıcılık) ve unipati (yoğun bir transpati) gibi kavramlar ile karıştırılmaya hep çok açık olmuştur. Ickes’e (2003) göre, bu terimler üç boyutta farklılık gösterir: hedefin duygusal durumunun bilişsel temsillerinin derecesi, duygu paylaşım derecesi ve kendinden başka bir ayırımın ne ölçüde

korunacağı, empatinin bu üç boyutun da ortasında yer aldığını ve bu terimin "Einführung"un yaklaşık bir yüzyıldan beri tanıtılmasından bu yana devam eden tanımlayıcı tartışmaları davet eden içsel bir belirsizliğe sahip olduğunu belirtti. Bununla birlikte, bu terimler birbiriyle ilişkili olmasına rağmen, ayrılıkları için bir argüman bulunduğunu iddia etmiştir (Ickes, 2003).

2.1.2. Sempati Kavramı

Belki de bu temayla ilgili en sık tartışılan konu, empati ve sempati arasındaki farktır. Bazı tanımların empati ve sempati kavramlarını birleştirdiği ya da en azından bu ayrımı açıklığa kavuşturmadığı, bazılarının ise sempati ve empatiyi birleştirmeye karşı çıktıkları anlaşılıyor (Hein ve Singer, 2008). Sempati, bir başkasının duygusal durumunun, diğerine üzüntü ya da endişe duyma duygularını içeren anlamaya dayalı bir duygusal tepkidir. Empati ve sempati arasındaki ayrım sırasıyla “ötekini hissetmek ve diğerine hissettirmek” olarak tanımlanmıştır (Kringsberg ve Grzymkowski, 2011).

Wisper'e (1986) göre ise empatide birey anlama aracıdır ve bu empati kuran bireyin kendisinden hiçbir şey kaybettirmez. Bununla birlikte sempatide doğru olarak anlamaktan ziyade duygusal ve düşünsel olarak katılma söz konusudur ve benlik farkındalığı azalır.”

Cüceloğlu'na (2000) göre sempatinin bireyin içinde bulunduğu durumu anlama ve onu pozitif yargılamayı sağladığını, empati de ise hem fikre sahip olma veya olmama durumunun önemli olmadığını belirtmiştir

2.1.3. Şefkat Kavramı

Genel olarak empati ile ilişkilendirilen temel kavramlardan bir tanesi de şefkattir. Şefkat, “başkasının acısına tanıklık etmek ve daha sonra yardım etme arzusunu motive eden duygu” olarak tanımlanabilir. Şefkati tamamlayan diğer duygunun ise hassasiyet olduğu söylenebilir Hassasiyeti, hedefteki kırılganlık ile ilişkilendirilmiştir. (yani uzun vadeli bir ihtiyaç); ile ilgili temel çıkarım, şefkatin sempati ve hassasiyet duygularından oluşan üst düzey bir yapı olduğudur (Goetz ve diğerleri, 2010). Bu tür terimler, duyguların paylaşılmasından ziyade, birinin diğerinin kötü durumuna karşı duyduğu hislerle daha fazla ilgilendiği için, empati ile daha yakından ilgilidir (Kalawski, 2010; Lishner ve diğerleri, 2011; Nakao ve Itakura, 2009).

2.1.4. İçtenlik Kavramı

De Vignemont ve Singer 'a (2006) göre, sinir bilimsel kanıtlar henüz uyum konusundaki tartışmaya bir cevap verememiştir ve duyguların tam eşleşmesi için test yapmak neredeyse imkânsızdır (Preston ve De wall, 2002). Bununla birlikte, uyum derecesi kişisel deneyim, hayal gücü, simülasyon ve duyguların sözlü paylaşımı için mevcut olan kaynaklar gibi faktörlere bağlıdır (Coplan, 2011). Doğruluk ayrıca, hedefin, çoğunlukla empatik bir doğruluğun ölçüsü olarak kullanılan kendi duygularıyla ne kadar doğru olduğuna da bağlıdır (Batson, Lishner ve Huss, 2011). Hedef, duygusal durumunu doğru bir şekilde çözemezse, empatik olarak doğru olma görevi gözlemci için daha da zorlaşır. Bu faktörlerin her biri, gerçek empatik uyumun sağlanmasının zor olacağını göstermektedir. Empatik duygu hedefinkilere benzer olsa da, aynı olması muhtemel değildir (Stotland, 1978).

İçtenlik söz konusu olduğunda bu empatik uyumun içerisindeki samimiyet oranı devreye girer ve önem kazanır. İçtenlik (samimiyet) kavramı, doğruluk, özgünlük, açık sözlülük, samimiyet, doğallık, itiraf gibi yakın terimler çerçevesinde yaşar. İçtenlik, sahte olma, ikiyüzlülük, ilgisizlik ile zıttır. Fakat içtenlik bir yapaylık zıtlığı olarak görülürse bu, yapaylığın, samimiyetin doğasına aykırı olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Yapaylıkta da içtenlik bulunabilir oysaki. İşte empati ve içtenliğin arasındaki hassas ilişki tam da bu noktada incelenmelidir. Empatik olarak doğru olma görevi ancak içtenlik durumunda netleşebilmektedir. Empatik uyumun sağlanması açısından içtenlik elzem bir rol oynar. Yani içtenlik doğruluğun sonuçlarından bir tanesidir (Lishner, Batson ve Huss, 2011).

2.1.5. Sezgisel Tanı Kavramı

Gökler'e (2009) göre bireyin ihtiyaçlarını, eğilimlerini meydana çıkarma, anlama ve formüle etme yeteneği ile ilişkili olduğunu belirtmiştir ve bireyin yaşantısını izleme ve izlenen durumun yorumlaması vardır. Sezgisel tanı da değerlendirme amaçlanır. Empati de ise karşısındakinin duygu ve düşüncesini anlamayı içerir. Bu nedenle birbirlerinin karşıtı kavramlardır.

Belki de empatinin en çok tartışılan yönü, bilişsel mi yoksa duygusal bir kavram mı olduğudur. Bilişsel empati, bir başkasının zihin teorisi ile yakından ilgili duygularını anlama yeteneğidir (Blair, 2005).

2.1.6. Acıma Kavramı

Arendt'a (1963) göre, acıma ve merhamet, her ikisinin de başkalarının gerçek yaşam mücadeleleriyle başa çıkma duygusuyla ortaya çıkan duyguları olarak ayırarak empati hakkında tartışır. Merhameti acı çeken varlıkları soyut bir imgeye göre genelleyen bir duyarlılık olarak sorunsallaştırıyor. Empati üzerine yapılan analizlerde acıma, acı çeken bireyler yerine acı çeken kitlelere olan şefkatten gelir ve sonuç olarak başkalarının acılarını genelleştirir ve bireyselliğini ve özgünlüğünü ortadan kaldırır (Kalawski, 2010). Buna karşılık, şefkat acı çeken belirli bireylerle yüz yüze bir durumda gerçekleşir. Bireylerin bu özelliğinin ve onlarla doğrudan bağlantı kurmanın genelleme için bir alan bırakmadığını ve belirli bireylerin veya grupların mücadeleleriyle birlikte yaşamının, aralarındaki fiziksel mesafeye rağmen bir dayanışma duygusu yarattığı söylenebilir (Heberlein ve Saxe, 2005).

Yani acıma eylemi empatinin olmadığı durumlarda oluşamaz. Empati sonucunda bu duygu durumunu getirir ve şefkat ile merhamete muhakkak bu duyguyu dayandırır.

2.2. Empati Eğitimi

İnsanlar empati konusunda nasıl eğitilmiş ve bulgular nasıl şekillenir? sorusu çok önemlidir. Bir çok çalışma eğitim yönteminden bağımsız olarak, bireylerin empati kavramı hakkında bilgi sahibi olabileceğini göstermektedir. Ne yazık ki, eğitimin bireylerin başkalarına duydukları duygu üzerindeki etkileri ve başkalarının bakış açılarını alma ve doğal ortamlarda gösterme yetenekleri ve eğilimleri ile ilgili bilgiler yoktur (Heberlein ve Saxe, 2005).

Empatinin doğuştan kazanılan bir beceri olduğunu iddia eden görüşlerin yanı sıra empati eğilimine sahip olmanın sonradan eğitimle de öğrenilebileceğini iddia eden görüşlerde mevcuttur. Empatinin sonradan öğrenilemeyeceği fakat eğitim yoluyla geliştirilebileceğine dönük görüşler vardır. Rogers (1975) empati yeteneğinin doğuştan

olan bir yetenek olmadığını, empatik ortamda geliştirilebilir ve öğrenilebilir olduğunu belirtmiştir (Korur,Erman ve Kılıç, 2016).

Empati eğitiminde kullanılabilecek yöntemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Yaşantısal Yaklaşım: Bireylerin diğerleri ile olan iletişimleri becerisi uzmanları tarafından videodan ve gözlem odasından izleyerek dönüt verilmesi.

2. Didaktik Yaklaşım: İletişim, empati konularında kuramsal bilgi aktarımı

3. Modelden Öğrenme Yaklaşımı: Örnek alma yaklaşımıdır. Kişi, uzmanların danışanlarıyla kurduğu iletişimleri gözlem odasından, videodan izler ve uzmanı örnek alır.

3. Rol Oynama Yaklaşımı: Psikodrama tekniğinde en çok kullanılır. Kişinin bazen kendisi olarak bazen de karşısındaki kişinin yerine geçerek onun bakış açısıyla olaylara bakmayı ve onun olaylar karşısında hissettiği duyguları anlamaya çalışmasıdır.

Özetle, incelenen çalışmalardan elde edilen veriler empatinin eğitilebilirliği hakkında net ve tam bir anlayış sağlayacak kadar eksiksiz ya da yeterli değildi. Empati eğitimi bireyin 0-2 yaş itibaren başlar ve bir ömür sürer aile de okul da bu yönde önemli rol oynar.

2.3. Empatik İletişim

İletişimin önemli unsuru olan empati; kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, durumlara onun bakış açısıyla bakabilmesi, karşısındakinin duygu ve düşünceleri doğru olarak algılaması ve anladıklarını iletme sürecidir denilebilir (Wilkinson 1992, Naish 1996, Looi 2008). Empati becerisi yüksek olan bireyin kuracağı iletişimin olumlu sonuçları olacaktır. Dökmen'e (2003) göre, empatinin iletişim üzerindeki etkisi sıralanmıştır:

Empati, zevk ve tatmin duygularını besler, algılarınızı genişletir, ilişkilerinizi birleştirir ve dönüştürür ve sınırları kaldırır, kendi çıkarlarına karşı çıksa bile başkalarına yardım etmeye daha istekli olmadır, önyargı ve ırkçılığı azaltır ve anlayışı güçlendirir. Empati aynı zamanda çatışma çözümüne yardımcı olur, çocuklardaki zorbalık ve saldırganlığı azaltır, kahramanca ve özverili eylemleri teşvik eder. Eşitsizliği ve sosyal eşitsizliği dengeler. Sonuç olarak empatik iletişim tüm duygu durumlarının geleneksel iletişim

yolları dışında bireyler tarafından birbirlerine aktarılabilme hallerini kapsar. Empatik iletişim bütün insan ilişkileri için bir gerekliliktir.

2.4. Empati ile İlgili Yaklaşımlar

Ünal'a (1972) göre empatiyi açıklayan üç temel yaklaşım bulunmaktadır. Empati ile ilgili yaklaşımlar çıkarımsama, rol oynama, heyecan yayılması ile özetlenebilir.

2.4.1. Çıkarımsama

Düşünme ve akıl yürütme süreçleri-problem çözme, karar verme ve benzeri gibi eylemler 21.yy açısından bakıldığında güncellenerek ve gelişmelerin getirdiği yenilikler de göz önünde bulundurularak günümüzde çok daha proaktif içerikler ile tanımlanmıştır (Mariano, Pino, Peretti, Valenti, ve Mazza, 2017). Her ne kadar yeni beceriler olmasalar da, son 20 yılda yeni olan şey, bazı bilişsel süreçlerin üst düzey düşünmenin temeli olduğuna dair bir farkındalık olduğudur. Çıkarım bu temel süreçlerden biridir (Kalawski, 2010).

Başlamak için, insanların her zaman çıkarımlar yaptıkları konusunda bilinçlendirmek faydalıdır. Bu farkındalık çeşitli şekillerde teşvik edilebilir. Empatik iletişimde çıkarımsama empatik dialogun sonuçlarından bir tanesidir ve çıkarsama kendi duygularının, motiflerini bir başkasına yansıtma olarak tanımlanmıştır (Barnett ve Mann, 2013).

2.4.2. Rol Oynama

Rol oynamak, insanlar için soyut durumları hayata geçiren, başka türlü görmezden gelebilecekleri önemli ayrıntılara odaklanmalarına, başka bakış açıları görmelerine yardımcı olur, kavram ve gerçeklik arasındaki farkları görmelerine katkı sağlar ve kavramsal tartışmaları canlandırarak öğrenmeyi teşvik eder (Kalawski, 2010). Bu faydalar ve rol oynamaların esnek olması ve fırsat ortaya çıktıkça veya önceden planlanıp önceden yönetilebilmesi için doğaçlama bir şekilde kurulabilmesi nedeniyle, aşına olmak ve kullanabilmek için bir öğretim aracıdır (Heberlein ve Saxe, 2005).

2.4.3. Heyecan Yayılması Olarak Empati

Heyecan yayılması olarak empati kavramı kişiler arası yüksek duyguların geçişlerini ifade etmektedir. Bazen empatik ilişkilerde yanlış anlaşılmalara sebep olabilmekle birlikte ilişkileri canlı tutmaktadır. Empatinin karmaşıklığı açısından bir plazma görevi gördüğü de ifade edilebilir (Heberlein ve Saxe 2005).

Bu görüşe göre annesi ile bir çocuk veya onun bakımından sorumlu herhangi biri arasında heyecansal bir bağ bulunmaktadır. Örneğin; kederli olan bir kişinin içimizde de üzüntüye yer açması, kahkaha atan bir çocuğun istemsizce bizi de gülümsetmesi, endişeli davranışlar sergileyen bir bireyin bize de aynı şekilde yansıtması huzursuzluk verir (Krech ve Stanley, 1958: 233; akt: Ünal, 1972: 78).

2.5. Empati Bileşenleri

Bu başlık altında empatiyi oluşturan, bilişsel ve duygusal empati konularına daha geniş bir perspektiften yaklaşmaktadır (Barnett ve Mann, 2013).

2.5.1. Bilişsel Empati

Empati, başka bir kimsenin duygusal statüsünü paylaşma yeteneği olarak tanımlanabilir (Shamay ve Tsory, 2011). Dziobek, Rogers ve Fleck 'e (2008) göre, empati iki boyut içeren çok yönlü bir süreç olarak düşünülmelidir: "Zihin Kuramı" olarak da bilinen bilişsel bileşen, zihinsel durumları anlama yeteneğinden oluşur. Yani düşünme, hissetme bu bilişsel empatiye girer (Dziobek, 2008; Marchetti, Baglio ve Costantini, 2015; Pino, Mazza ve Mariano, 2017; Singer, 2006) ve duygusal olarak, başkalarının kendi duygularından farklı olduklarını anlarken, diğer insanların duyguları ile duygusal olarak "rezonansa geçme" kabiliyeti vardır (Dziobek ve diğerleri, 2008).

2.5.2. Duygusal Empati

Duygusal empati, başkalarının içsel durumlarının deneyim paylaşımını içerir (Mariano, Pino, Peretti, Valenti ve Mazza, 2016; Pino ve Mazza, 2017). Duygusal bulaşıcılık, duygusal empatinin bir güvencesidir; bu nedenle düzenleme, diğerinin duygularının bir temsilinin oluşturulmasını gerektirir (Gallese, 2003). Empati, başarılı sosyal etkileşimler

ve kişilerarası ilişkiler için çok önemli bir kapasitedir (Shamay ve Tsoory, 2011). Duygusal empati; diğerinin duygularını hissetme olarak tanımlanır.

2.6. Empati Basamakları

Empati basamakları ‘duygu’ ve ‘düşünce’ kavramlarının üstüne kurulu olarak aşamalı bir şekilde sınıflandırılmış ve 4 ana empati basamağı belirlenmiştir. Bu basamaklarda empati yeteneği en azdan en çoğa doğru bir gelişim hiyerarşisi oluşturur.

1. Onlar Basamağı: Bu basamak karşısındaki insanın duygu ve düşüncelerine düşünmeden tepki veren insanları kapsamaktadır. Dinlememesine ek olarak duygu sahibinin durumu ile ilgili herhangi bir çıkarım yapmaz fikir beyan etmez. Bu basamaktaki kişilerin tepkileri çok genel ve yüzeyseldir, aman boşver, geçer gibi basit tepkiler de verebilir, atasözleri de kullanabilir. Toplumun genel bir tepkisini temsil edebilirler
2. Ben Basamağı: Buradaki tepki veren rolündeki insanın özelliği ben-merkezci olmasıdır. Genellikle karşısındaki dinleme eğiliminden daha fazla kendi sorunlarını anlatma eğilimi gösterirler. Burada dinleyicilikte bir sıkıntı yoktur ama karşısındakinin rolünü anlamama ve kendi yaşadıklarına odaklanmalarından ötürü yeterli düzeyde empati kuramazlar.
3. Sen Basamağı: Bu basamaktaki kişi karşısındakini dinler, kendisini onun yerine koyarak ona fikir verir. Toplumun düşüncelerini ve kendi düşüncelerini iletir.
4. Biz Basamağı: Bu ileri empatik kişileri tanımlar. Bir olay öncesinde bu kişiler insanların ne gibi tepkiler verebileceğini o kişinin bakış açısıyla tanımlar ve tahmin eder (Dökmen, 1988, s.170-171).

Bunların dışında en kalitesizden en kaliteliye varıncaya kadar bu ana empati basamaklarını kapsayan on adımlık bir empati basamağı Dökmen (1988) tarafından ifade edilmiştir ve bunlar;

1. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder: Toplumun neler hissedeceği, toplumun değer yargılarını dile getirir ve toplum kuralları doğrultusunda eleştiride bulunur.

2. Eleştiri: Kendi bakış açısı, kendi görüşleri doğrultusunda eleştirir veya yargılar
3. Akıl verme: Dinleyen kişi diğerine akıl verir ve ona ne yapması gerektiğini söyler
4. Teşhis: Kendisine anlatılan soruna ya da bireye teşhis koyma arayışına girer; Soruna veya bireye teşhis koymak bireyi yanlış yönlendirir ve sorunun kaynağından uzaklaşmasına neden olabilir.
5. Bende de var: Kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de bulunduğunu söyler; “Aynı dert benim de başımda,” diyerek kendi sorun anlatmaya başlar. Ben dili onlar diline göre faydalı görülse de sorununu paylaşan bireyin sorununun kaynağını görmesine her zaman yardım etmez.
6. Benim duygularım: Dinlediği sorun karşısında kendi duygularını sözle ya da davranışla ifade eder; Örneğin “Üzüldüm,” ya da “Sevindim,” der. Empatide odaklanılması gereken sorununu paylaşan bireyin ne hissettiğidir
7. Destekleme: Sorun paylaşan kişiye haklısın demeden fakat haksızsın da demeden desteklemektir karşıdaki kişinin karşı bazı ilgili olmayı, onaylayıcılığı, empatik anlayışı, güven vermeyi ve onu cesaretlendirmeyi gösteren iletişim ve yöntemlerdir. Bu iletişim, bireyin bazı duygu ve cümlelerinin daha ayrıntılandırılmasını sağlayan kafa sallama, gülümseme, kibarca gönlünü alma gibi yöntemleri içermektedir
8. Soruna eğilme: sorun paylaşan kişiye davranışları ve tepkileriyle sorunu kabul ettiğini gösterir.
9. Tekrarlama: İçeriği özetler yani kendisine anlatılan sorunu sorun sahibinin birkaç kelimesini de kullanarak özetler, hem duygularını hem düşüncelerini bireye yansıtır.
10. Derin duyguları anlama: Kendini karşısındakinin yerine koyarak onun ifade ettiği ve etmediği tüm düşünceleri fark eder ve bu durumu ifade eder. Bunu yaparken karşısındakinin içinde bulunduğu duygu ve düşünce durumunu göz önüne alır.

Bu basamaklar 6’ya kadar ben basamağına, 7, 8, 9, 10 ise sen basamağına aittir. Dökmen’ (1988)’e göre bunları empatiye doğru giden adımlar olarak ifade etmektedir.

2.7. Sınıf Yönetimiyle İlgili Temel Kavramlar

Sınıf yönetimi, öğrenci öğrenmesinde sürekli olarak önemli bir faktör olarak tanımlanmaktadır. Yine de yeni başlayan öğretmenler ve hatta daha deneyimli olanlar bile, öğrencilerin öğrenebileceği iyi yönetilen bir sınıf oluşturmak ve sürdürmekle sık sık mücadele eder. Çalışmanın bu bölümünde eğitim ve sınıf kavramları açıklanarak yönetim, disiplin modellerinden bahsedilmektedir.

2.7.1. Eğitim Kavramı

Eğitim dinamik bir kavramdır ve anlamları zaman zaman değişir. Farklı kişiler tarafından kendi özgeçmişlerine ve ideallerine göre yorumlanır. Bu yüzden psikolojik ve felsefi çağrışımları birbirinden farklıdır. Ayrıca, ulusal bakış açısıyla, ulusun amaç ve özlemleri açısından yeni anlamlar verilmiştir. Etimolojik olarak, "Eğitim" kelimesi, sırasıyla "dış" ve "öncülük" anlamına gelen iki "e" ve "deko" kelimesini içeren Latince "Educatum" kelimesinden türemiştir. "Educatum" sözcüğü, içten dışa doğru dışarı çıkmak (içsel yetenekleri ortaya çıkarmak için) anlamına gelir. Eğitim yoluyla öğrencinin iç kapasiteleri veya potansiyelleri ortaya çıkarılır, geliştirilir ve vurgulanır. Bilgi vermek çok önemli değildir (Sarıtış, 2003).

"Eğitim" terimi farklı kişiler tarafından farklı şekillerde yorumlanmıştır. Bazıları resmi okul eğitimi bazıları da yaşam boyu öğrenme olarak adlandırır. Bazıları ise bunu bilgi, beceri ve tutum kazanma olarak adlandırır. Bazıları, eğitimin hiçbir şey olmadığını, ancak insanların zihinlerini, istenen değişiklikleri sağlamak için belirli bir yönde eğittiğini söylüyor. Devlete, esnafa, öğretmene, ebeveyne, filozofa ve öğrenciye eğitimin onlar için ne anlama geldiği sorulduğunda, insanların eğitim hakkındaki görüşleri pek çok değişiklik içerecektir. Bu sadece eğitimin evrensel olarak kabul edilmiş tek bir tanımı olmadığını göstermektedir (Sarıtış, 2003). Çeşitli fonksiyonlarla çeşitli anlamlara sahiptir. Bu anlamların analizi, eğitimin gerçekte ne olduğunu anlamamıza yardımcı olacaktır. Başlangıç olarak, "eğitim" terimi nasıl geliştiği, eğitim kavramı ve ne anlam ifade ettiğini onun kapsadığı öğelerinde açıklanmasıyla netleştirilebilecektir (Karip, 2002).

“Eğitim” terimi, birçoğumuz tarafından söylenen, ancak doğru bakış açısıyla çok az kişi tarafından anlaşılan çok yaygın ve popüler bir kelimedir. Öyle ya da böyle, insan ırkı kadar eski gibi görünmekle birlikte, zaman içerisinde anlamı ve hedefleri kaçınılmaz olarak bazı değişikliklerden geçmiştir. Zaman zaman anlamına şekil veren eğitimin anlamını, kavramsal özelliklerini ve farklı bakış açılarını anlamak için çok önemlidir (Karip, 2002). Eğitim kavramını ve onun dinamik özelliklerini anlamak, ğretmen olmanın amacı hakkında görüşler geliştirmeye yardımcı olacaktır.

2.7.2. Sınıf Kavramı

Öğrencilerin yıllık öğrenime göre ayrıldıkları bölümlerden her biri, (TDK)’a göre Sınıf en basit tanımıyla eğitimin verildiği alan ve saha olarak tanımlanabilir. Sınıf ğrenciler, eğitimci ve eğitim için gerekli materyallerin bulunduğu alandır. Sosyolojide ise sınıf kavramı bambaşka şeyleri ifade eder. Sosyolojideki anlamı insan kategorileridir.

2.7.3. Sınıf Yönetimi Kavramı

Sınıf yönetimi, öğrencilere, öğrenmenin gerçekleşmesi için bir öğretmenin öğrencileri, meknı, zamanı ve materyalleri organize etmek için yaptığı her şeyi öğrenme konusunda öğrencilere daha fazla fırsat sunmayı amaçlamaktadır. Öğrenciler, uygun davranış kalıpları geliştirmelerine izin verecek şekilde maksimum potansiyellerini gerçekleştirebilmelidir. Öğretmenler sınıf içinde çeşitli sorunlarla karşılaştıklarında etkili sınıf yönetimi stratejileri kullanarak ğrenci davranışını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Etkili sınıf yönetimi ve pozitif sınıf iklim yapısı tüm öğretmenler için temel hedeflerdir (Taşdan ve Kantos, 2007).

Sınıf yönetiminin temel olarak disiplinle ilgili olduğu fikri, öğretmenlerin aslında öğretime müdahale edebilecekleri bir yanılgıdır. Aslında, etkili yöneticiler sınıflarını, çoğu davranış probleminden kaçınmaları ve dolayısıyla disiplin konusunda endişelenmeleri gerekmeyecek şekilde düzenlerler (Yalçınkaya ve Tombul, 2002). Disiplin kesinlikle sınıf yönetiminin önemli bir bileşeni olsa da tek bileşen değildir. Ek olarak, öğretmenler genellikle iyi yönetilen bir sınıfın düzenli ve sessiz bir ortama eşdeğer olduğuna inanmaktadır, ancak gerçek şu ki, üretken bir öğrenme ortamı çoğu zaman gürültülü olabilir çünkü öğrenme pasif bir aktivite değildir (Hamamcı, Göktepe ve İnanç,

2005). Öğrenme, hepsi gürültü yaratabilen konuşma, paylaşma, keşfetme, deneme ve sorgulama gerektirir. (Taşdan ve Kantos, 2007).

2.7.4. Öğrenme Kavramı

Öğrenme değişimle ilgilidir: bu yeni bir beceri geliştirerek, bilimsel bir yasayı anlayarak, bir tutum değiştirerek ortaya çıkan bir değişimdir. Değişim, yaşlandıkça görünüşümüzün değişmesiyle sadece tesadüfi veya doğal değildir (Yalçınkaya ve Tombul, 2002). Öğrenme planlama olmadan, örneğin deneyimle gerçekleşebilir (Hamamcı, Göktepe ve İnanç, 2005).

2.8. Sınıf Yönetim İnançları

Sınıf yönetim inançlarını Glickman ve Tamashiro (1980) ve Wolfgang (1995) müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci olarak sınıflandırmış ve bir model olarak ortaya koymuşlardır.

2.8.1. Müdahaleci İnanç

Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya'ya (2009) göre müdahaleci inanç sınıf kurallarının öğretmen tarafından konulduğu tek yetkinin öğretmende olduğu ceza ve ödül sisteminin sınıf içinde uygulandığı bir sınıf yönetimi inancıdır. Müdahaleci inançta sınıf içi olumsuz davranışların nedeni yetersiz ödül ve cezadır. Öğrencinin bireysel farklılıkları göz önüne alınmaz.

Bu yaklaşımı benimseyen sınıf yönetimi ve disiplin modelleri Canter modeli ve Axelrod modelidir. Bu yaklaşıma göre öğrencilerin olumlu davranışları pekiştirilerek davranışın sürekliliği sağlanabilir. Bu inanca sahip öğretmenin sınıfında öğretmen sürekli kontrol eden kişi görevini üstlenir. Bu düşüncenin merkezinde öğretmenler yer almaktadır (Glickman ve Tamashiro, 1980).

2.8.2. Müdahaleci Olmayan İnanç

Öğrencinin kendini kontrol edebileceğine inanılır. Bu inanca sahip öğretmenler öğrencilerin gösterdiği istenmedik davranışların çözülememiş içsel çatışmalardan

kaynakladığına inanmaktadır. Öğretmenler öğrencinin içinde bulunduğu durumunu ve ihtiyaçlarını belirleyerek öğrencinin sorunun farkına varmasına ve uygun çözüm getirmesine yardımcı olur (Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya, 2009). Öğretmenin görevi sınıf içindeki öğrencilerin davranışlarını kontrolde tutmalarına rehberlik ederek daha olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaktır. Müdahaleci olmayan yaklaşım kapsamında yer alan sınıf yönetimi ve disiplin modelleri Gordon'un öğretmen etkililiği eğitimi (teacher effectiveness training) modeli ve Ginott'un uygun iletişim modelidir (Aksoy, 2001).

2.8.3. Etkileşimci İnanç

Bu yaklaşım hem insancıl hem de davranışsal felsefenin ilkelerine dayanmaktadır (Aksoy, 2001). Öğretmenler, öğrencilerin çevre ile etkileşim halinde olmasının sonucu olarak öğrenmenin gerçekleştiğine inanmaktadır. Etkileşimci inançta öğretmen ve öğrenciler eşit kontrole sahiptir. Öğrenciler, toplumsal yaşama uyumu öğrenmek zorundadır. Öğrencilerin dış çevreyle iletişime geçmesi sorunun çözümü olarak görülmektedir (Glickman ve Tamashiro, 1980).

2.9. Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar

Okullarımızda uygulanan klasik ve geleneksel öğretim yaklaşımı, güncelleme koşulları için uygun vatandaşların geliştirilmesinde önemli bir engel oluşturmaktadır (Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas, 2005). Bu nedenle, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) kademeli olarak “Davranışçı Öğrenme Yaklaşımı”na dayanan programları bırakmış ve 2005 yılından itibaren “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”na dayalı öğretim programlarını uygulamaktadır. Nitelikli eğitim için nitelikli öğretim programları gerektiğinden, nitelikli öğretmenler zorunludur ve nitelikli öğretim programları için ön şarttır (Yalçınkaya ve Tombul, 2002). “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”, öğretmen merkezli öğretim yönetimi ile birlikte öğretmen merkezli sınıf yönetimi anlayışını değiştirerek, öğretmenler için sınıftaki etkinliklerin danışmanı olma rolünü belirler. Bu, durum da öğretmenlerin sınıftaki rollerini değiştirmiştir. Selley'e (1999: Akt. Yıldırım ve Dönmez, 2008) göre, yapılandırmacı öğretmenler, uygun fikir edinme, kendini yenileyebilme, kişisel farklılıkları göz önünde bulundurma ve bilgi aktarma becerisi yerine, açık fikirli olmak yerine, öğrencileriyle öğrenmeye devam etme rolü üstlenirler.

Sınıf yönetiminde yer alan öğrenciler “Sınıf Yönetimi” yerine “Sınıf İçinde İnteraktif Yönetim” kavramının ortaya çıkmasına ve gelişmesine yardımcı olacaktır.

2.9.1. Klasik (Geleneksel) Yaklaşım

Bu yaklaşıma sahip geleneksel modeldeki öğretmenler, öğretmen merkezli yaklaşımın, öğretmenin sınıfta birincil denetleyici olduğu ve öğrencilerin yalnızca dinleyici olduğu ve tartışma boyunca pasif kaldığı öğrenme kavramında eğitimin daha etkili olduğuna inanır. Sınıf yönetiminde öğrencilerin kendi algılarını ifade etme ve sınıf arkadaşlarıyla işbirliği yapma ve etkileşim kurma özgürlüğünden mahrum bırakıldığı sınıf atmosferi oluşmasına neden olmaktadır (Hamamcı, Göktepe ve İnanç, 2005). Bu aynı zamanda eğitim için en verimsiz çözümdür.

Bu yöntem öğretme yönteminde uzun süredir kullanılmasına rağmen, bu yaklaşım öğrencilerin ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını ele almak için yeterince etkili değildir, çünkü rol oynama, işbirliği yapma ve raporlama imkânları yoktur. Birkaç öğretmenin bu tür bir yöntemi güç ve kontrol için kullandığını bilmek üzücüdür; Bazı öğretmenler, bu tür bir yaklaşımı, öğrenciyi manipüle edebilmeleri ve onlar üzerinde güç kazanabilmeleri için kendi avantajları için kullandıkları için yanlış yorumlarlar (Yalçinkaya ve Tombul, 2002). Bu yüzden öğretmenler, öğrencilerin sadece bir öğrenci değil bir öğrenici olduğunu daima hatırlamalıdır; öğretmenleri taklit ediyorlar ve onlardan öğreniyorlar. Bu sebeple öğretmenler bir manipülatör değil, kolaylaştırıcı olarak görevlerini yerine getirmelidir (Taşdan ve Kantos, 2007).

Öğrenciler için mükemmel olmak zordur, öğretmenlerin çok yönlülük ve uyarılma kelimelerini bilmesi gerekir (Yalçinkaya ve Tombul, 2002). Öğretmenlerin kalitelerini kullanmaları gerektiği, öğrencilere öğretme tutkusu geçirmeleri gerektiğinin farkındalığını taşımaları gerekmektedir. Öğrencileri için de daha düşünceli ve anlayışlı olmalıdırlar. Kalpten ders veren ve öğrencilerine öncelik tanıyan öğretmen, farklılıklarını göz önünde bulunduracak, şüphesiz ki iyi bir öğretmendir. İyi bir öğretmen öğrencilerin kalbine ve zihinlerine ilham verir, ancak ne yazık ki, bu niteliklerden yoksun öğretmenler de vardır. Bu tarz öğretmenlerin öğretimde yöntem veya üslup olarak geleneksel yaklaşıma sahip oldukları görülse de her yaklaşım tarzında karşılaşılabirler (Sanford ve Emmer, 1988). Ancak, öğrencilere daha iyi bir öğretmen olmak için her zaman mümkün

bir yol vardır, asıl şey, öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerini dinlemek, onları desteklemek, onların dostları olmaktır(Hamamcı, Göktepe ve İnanç, 2005).

2.9.2. Modern (Çağdaş) Yaklaşım

Geleneksel metodolojiden farklı olarak, modern metodoloji çok daha öğrenci merkezlidir. Öğretmenin asıl rolü, devam etmekte olan öğrencilere dâhil olmalarını içeren, “kendi hızlarında çalışmalarını sağlayarak, uzun açıklamalar yapmadan, onlara teşvik ederek, öğrenmeye yardım etmektir.” katılmak, konuşmak, etkileşimde bulunmak, bir şeyler yapmak vb. Kısacası, öğrenciler bu süreçte en aktif unsurdur. Öğretmen burada açıklama yapmayı değil, öğrencileri keşfetmeye, denemeye, öğrenmeyi ilginç hale getirmeye vb. teşvik etmek ve yardım etmek için bulunur. Bu tür bir yaklaşım, öğrencinin, ilgilenmek istedikleri kendi alanını seçmelerine izin vererek, ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını kabul eder. Öğretmenin öğrencileri nasıl motive edecekleri ve teşvik edeceklerine yardımcı olur. Bu nedenle, öğrenci merkezli yaklaşım diğer yaklaşımlardan daha etkilidir (Hamamcı, Göktepe ve İnanç, 2005).

Öğrenci merkezli yaklaşım, öğretmenler tarafından son zamanlarda kullanılan öğretim yaklaşımı olup, bu yöntem öğrencilerin eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Sanford ve Emmer, 1988).

2.9.3. Otokratik (Baskıcı) Yaklaşım

Bu eğitim anlayışı hala çok iyi eğitim verdiği düşünülen köklü eğitim kurumlarında bile uygulanabilmektedir (Sanford ve Emmer, 1988). Bu eğitim anlayışında hiyerarşi ve eğitimcinin öğrenci üzerinde kurduğu baskı ön planda olmaktadır. Modern yaklaşım benimseyen eğitimcilerin artık hiçbir şekilde kullanmadıkları bir metottur.

2.9.4. Gelişimsel Yaklaşım

Gelişimsel yaklaşım, çocukların ne öğrenmeleri gerektiği ve en çok öğrenmeleri muhtemel olan araçların, yaşlarına ve yaşa göre tahakkuk eden tecrübelerine göre değişmesi varsayımı üzerine tasarlanmış bir yaklaşımdır. Başka bir deyişle, program tasarımına ve öğretim yöntemlerine gelişimsel bir yaklaşımda, neyin öğrenilmesi gerektiği ve neyin en iyi öğrenileceği ile ilgili soruların cevapları, öğrencinin gelişim

durumu hakkında ne bilindiğine ve erken deneyim ile arasındaki ilişki hakkındaki anlayışına bağlıdır (Sanford ve Emmer, 1988).

2.9.5. Etkileşimsel Yaklaşım

Geleneksel öğretim yöntemleri ile çağdaş ve etkileşimli öğretim şekilleri arasındaki temel fark, öğretmenin bilgi aktarımının yetkili ve tarafsız rolüne sahip olduğu tek yönlü iletişimi değiştirmektir. İki yönlü iletişimde öğretmen, etkileşim ve dolaylı rehberlik yoluyla, öğrencilerin iç görümlere bağımsız olarak ulaşmalarına yardımcı olur (Wragg ve Wragg, 1998). Bu nedenle, öğretme ve öğrenmeye yönelik etkileşimli bir yaklaşımın, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin kendileri arasındaki etkileşimle gerçekleşen sosyal bir süreç olduğu düşünülmektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda daha süreç odaklı ve öğrenci merkezli olarak kabul edilir, çünkü öğretmenler öğrencileri tüm öğretim süreci boyunca bilişsel ve pratik etkinliklere dâhil etmek için çeşitli öğretim stratejileri kullanırlar. Öğrencilerin öğretim etkinliklerine tepkisi, öğretim kalitesinin en önemli unsurudur ve sınıfta kurulan etkileşimin türü ve kalitesi, öğretim sonuçlarıyla doğrudan bağlantılıdır (Sanford ve Emmer, 1988).

Yapılandırıcı öğrenme görüşüne göre, öğrenciler zihinsel temsillerinin inşasında ve bu temsillerin bir formdan diğerine dönüşümünde aktif olarak yer almaktadırlar. Öğrenciler, öğretmenin dolaylı yardımı ile kendi kişisel bilgilerini düşüncelerine dayanarak geliştiren aktif bilgi yapıcılar olarak görülür. Bu süreçte üretken ve alıcı sanatsal faaliyetler uygulanmalıdır. Öğretmenin soruları tüm öğrenciler için açık ve anlaşılır olmalıdır ve öğrencilere yönelik tutumu, düşüncelerini ve fikirlerini ifade edebilecek kadar kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olmak için samimi ve teşvik edici olmalıdır. Bu aynı zamanda eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmenin iyi bir yoludur (Sanford ve Emmer, 1988).

2.10. Sınıf Yönetimi Modelleri

Öğretmenlerin sınıf yöneticisi olarak sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumlar ve bunların yansımaları, öncelikle kendi öğrencilerini ve ardından okul idaresini, ebeveynleri ve okul ortamını etkiler. Okullar eğitim sıralamasında ilk sırada yer almaktadır. Bu nedenle, sınıf

yöneticisi olarak öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için belirli nitelikleri ve becerileri olmalıdır. Eğitimin kısa vadeli hedefleri olan kazanımları ve pekiştirmeleri sınıfta başlar. Sınıf yönetimi ile eğitim yönetimi nitelikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Başar'a (1999) göre eğitim yönetimi kalitesinin temelinde sınıf yönetimi kalitesine bağlı olduğunu ileri sürer. Alana yönelik tutumlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının temelini oluşturur. (Yalçınkaya ve Tombul, 2002).

Sınıf, eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği ortak bir yaşam ortamıdır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin zamanlarının çoğu bu ortak yaşam ortamından geçer. Önceden belirlenmiş hedeflere uygun olarak sınıf içi deneyimin ortaya çıkmasından sorumlu olan ilk kişi öğretmendir. Başka bir deyişle, öğrenme ortamını ve sınıftaki deneyimleri ayarlamak ve yönetmek öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 1998). Vural'a (2004) göre, eğitim teknolojisindeki yenilikler öğrenme ortamına yeni bakış açıları getirmektedir. Bu yenilikler öğrenme ortamını kolaylaştırır. (Wolfgang, 2004; Hardin, 2003; Menning, 2002; Başar, 2003; Aksoy, 2001; Martin, 2000; Levin, 1991; Akt Şentürk ve Oral 2008). Bu başlık altında sınıf yönetimi modelleri incelenecektir.

2.10.1. Tepkisel Model

Müdahalenin odağı, öğretmenlerin sınıf yönetimini geliştirmek (örneğin, düzeni sağlamak, kurallar ve prosedürleri uygulamak, disiplin müdahaleleri) ve dolayısıyla öğretmenlerin davranışlarını değiştirmektir. Bu tür, Evertson ve Weinstein'a (2013) göre belirtilen grup yönetimi yöntemlerinin bir gösterimidir. Hem önleyici hem de reaktif müdahaleler bu kategoriye dâhil edilmiştir. Bu modelde empati öğelerinin zayıflığından bahsedilebilir (Sanford ve Emmer, 1988). Hardin (2003)'e göre bu yaklaşım öğretmenin kuralları koyduğu süreçten çok sonucun önemli olduğu sınıf içinde istenmeyen davranışlarla karşılaşıldığında çözüm olarak genelde cezanın kullanıldığı sınıf yönetimi modelidir. Sınıf yönetiminde genelde bu modeli kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin yeterli olmadığı söylenebilir.

2.10.2. Önlemsel Model

Müdahalenin odağı öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimin geliştirilmesi (öğretmen-öğrenci etkileşimleri) ve böylece özenli, destekleyici ilişkiler geliştirmektir.

Bu kategoriye sadece önleyici müdahaleler dâhil edilmiştir. Bu tür, Evertson ve Weinstein 'a (2013) göre destekleyici öğretmen-öğrenci ilişkisinin bir temsilidir. Yalnızca öğrenciler arasındaki ilişkilere odaklanan müdahaleler (öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişki değil) buraya dahil edilmez; Bu modelde öğretmen öğrenci arası empati ihtiyaçları mevcut olmakla beraber öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri yönetme açısından eksiklikler taşımaktadır (Wragg ve Wragg, 1998).

2.10.3. Gelişimsel Model

Müdahalenin odağı, örneğin grup koşullarına bağlı olarak veya tüm öğrenciler arasında öz kontrolü geliştirerek öğrenci davranışını geliştirmektir. Hem önleyici hem de reaktif müdahaleler bu kategoriye dâhil edilmiştir. Bu tür, öğrencilerin Evertson ve Weinstein'e (2006) göre belirtilen öz düzenleme ve Marzano ve diğerleri'ne (2003) göre öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesini ifade eder. Bu model, önlemsel modelin bir geliştirilmişisi olarak da ifade edilebilir (Sanford ve Emmer, 1988). Long ve Pellegrini'ye (2000) göre öğrencinin gelişim düzeyi önemlidir, her öğrencinin bireysel farklılıkları önemlidir. Öğrencilere sorumluluk verilirken onların gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır.

2.10.4. Bütünsel Model

Müdahalenin odağı, diğer çocuklar için empati duygularını arttırmak gibi öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerini geliştirmektir. Hem önleyici hem de reaktif müdahaleler bu kategoriye dâhil edilmiştir.. Belirli bir müdahale türü, diğer türlerden daha etkili olabilir. Dahası, çoklu odakları olan daha geniş müdahalelerin, bir birincil odağa sahip müdahalelerden daha güçlü etkiler yaratabileceği ya da belirli bir odak kombinasyonunun diğer kombinasyonlardan daha etkili olabileceği olasıdır (Sanford ve Emmer, 1988). Tüm modellerin bir sentezi olarak görülür.

2.11. Sınıf Yönetimi Boyutları

Evertson ve Weinstein'a (2013) göre sınıf yönetimi tanımlarını, öğretmenlerin öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal öğrenmeleri için destekleyici bir ortam

yaratmak için yaptıkları eylemlere atıfta bulunmaktadır. Beş çeşit eylemi tarif ederler. Yüksek kalitede bir sınıf yönetimi elde etmek için, öğretmenler; öğrencilerle ilgi çekici, destekleyici ilişkiler geliştirmeli ve öğretimi öğrencilerin öğrenmeye erişimini kolaylaştıracak şekilde düzenlemeli ve uygulamalıdır. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri geliştirmenin önemi sınıf yönetiminin boyutlarını belirlemektedir. Ek olarak, Evertson ve Weinstein'a (2013) göre öğretmenlerin öğrencilerin grup yönetimi yöntemlerini kullanarak yapabilecekleri akademik görevlere katılmalarını teşvik etmeleri gerektiğini belirtmektedir. (Marzano ve diğerleri, 2003) Öğretmenler öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesini ve öz düzenlemeyi teşvik etmelidir. Marzano ve diğerleri 'ne (2003) göre bunu öğrencileri davranışlarından sorumlu yapmak olarak adlandırmaktadır. Son olarak, Evertson ve Weinstein 'a (2006) göre öğretmenlerin davranış problemi olan öğrencilere yardımcı olmak için uygun müdahaleleri kullanabilmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Evertson ve Weinstein 'e (2013) göre önerilen son iki eylem, etkili sınıf yönetiminin öğrenci davranışını iyileştirdiğini göstermektedir. Bu nedenle, sınıf yönetimi öğretmenler ve öğrencileri arasında devam eden bir etkileşimdir. Brophy'a (2006) göre benzer bir tanım sunmaktadır: "Sınıf yönetimi, başarılı bir eğitime yardımcı olan bir öğrenme ortamı oluşturmak ve sürdürmek için yapılan eylemleri ifade eder (fiziksel ortamı düzenlemek, kurallar ve prosedürleri oluşturmak, öğrencilerin derslere dikkatini çekmek ve etkinliklere katılmak." Her iki tanım, öğrenciler arasında öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğretmen tarafından gerçekleştirilen eylemlerin önemini vurgulamaktadır.

2.11.1. Fiziksel Düzen

Sınıf içerisindeki cansız eşyaların ve dekorun düzenlenmesi ve öğrencilerin yerleştirilmesini ifade eder. İlkokuldaki en basit boya göre arkaya öne yerleştirme bile bir fiziksel düzen örneği ifade eder (Buchner, 2001).

2.11.2. Plan Program Etkinlikleri

Bir sınıf içerisindeki bütün ders programlarından sosyal etkinlik programına kadar kurulan düzen plan program etkinliklerini ifade etmektedir. Sınıf yönetiminde zamansal olarak bir yönetim kolaylığı sağlar (Buchner, 2001).

2.11.3. Zamanı Etkili Kullanma

Bir sınıf yönetimi boyutu olarak zamanı etkili kullanma, eğitim için ayrılan süreyi öğrencilere hem olabilecek en yüksek oranda bilgiyi aktarabilmeyi hem de bu bilgiyi aktarıırken onların dikkatlerini canlı tutabilecek mola ve nefes alımlarını ayarlayabilmeyi içermektedir (Buchner, 2001).

2.11.4. Öğretmen Öğrenci İlişkisi

En önemli yönetim boyutu öğretmen öğrenci ilişkisidir. Sınıf yönetim yaklaşımları ve sınıf içi disiplin modellerinde başlığında bu konu ifade edilmiştir.

2.11.5. Davranış Yönetimi

Davranış yönetimi de bir önceki başlığın kapsamına girmektedir. Eğitimcinin hem öğrencilere karşı kendi davranışlarını hem de öğrencilerin birbirlerine olan davranışlarını yönetebilmesi sınıf yönetiminde önemli bir boyutu ifade eder (Buchner, 2001).

2.12. Sınıf Yönetimi Disiplin Modelleri

Yukarıda belirtildiği gibi, sınıf yönetimi öğrencinin öğrenmesi için öğrencilerin ilgisini çekebilecek ortamlar oluşturmakla ilgilidir. Sınıf yönetimi stratejileri, öğretmenlerin, öğrenci-öğrenci ilişkilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerden öğrenci davranışını düzenleme kurallarına kadar değişen bir ortam yaratmalarına yardımcı olacak araçlardır. Sadece yönetim çabaları başarısız olduğunda, öğretmenler reaktif ve kontrol edici stratejilere başvurmalıdır (Manning ve Bucher, 2013). Bu nedenle, koruyucu ve reaktif sınıf yönetimi stratejileri arasında ayırım yapmak önemlidir. Yani, davranış problemlerini önlemek için kullanılan stratejiler ile problem davranışına cevap vermek için kullanılan stratejiler arasında bir fark vardır (Lane, Menzies, Bruhn ve Cmoberi, 2011). Örneğin, kurallar ve prosedürlerin oluşturulması ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu olması önleyici stratejiler olarak kabul edilirken, uyarı veya ceza verilmesi gibi disiplinli müdahalelerin reaktif stratejiler olduğu düşünülmektedir (Sanford ve Emmer, 1988).

Genel olarak, önleyici stratejilerin reaktif stratejilerden daha etkili olduğu varsayılsa da, önleyici stratejiler işe yaramadığı zaman rahatsız edici veya diğer istenmeyen öğrenci

davranışlarını azaltmak için bazen reaktif stratejilere ihtiyaç duyulur (Marzano ve diğerleri, 2003). Benzer bir şekilde, Froyen ve Iverson'a (1999) göre önleyici stratejiler ve yönetim için içerik yönetimi (örneğin alan, materyaller, ekipman, hareket ve dersler) ve sözleşmenin (örneğin sosyal dinamikler ve kişilerarası ilişkiler) kavramlarını kullandılar. Sınıf yönetimine atıfta bulunarak reaktif stratejiler için davranış kuralları geliştirirler.

2.12.1. Davranış Değiştirme Modeli (Frederic Skinner Modeli)

Davranış değiştirme teorisi, genellikle bazı eylemler sırasında veya bazı davranışlarda bulunduğu, her insanda meydana gelen değişikliklere odaklanır. Her bireyin zihin durumunu vurgulamaktadır. Her insandaki eylem ve davranış sürecini kontrol etmenin güçlü bir yoludur. Bu teori, insanların davranışlarının nedenine bakmamakta ve farklı çalışmalarda uygulanan eğitim, çocuk büyüme, ayrıca çalışanları motive etmekte kullanılmaktadır. Bu teori, kişinin kendi davranışını ve eylemini şekillendirmesine yardımcı olan bazı özellikleri vurgulamaktadır. Kısacası, uyarıların davranışların şekillendirilmesine katkıda bulunabileceğini belirtir. Öğrencinin olumlu davranışının artması için olumlu davranışı pekiştirmenin gerekliliğinden davranışı gülümseme, mimik, yıldız gibi pekiştiricilerle kalıcı hale getirilebileceğini olumsuz olan davranışta ceza yerine davranış söndürme yolunun daha etkin olacağını cezanın öğretmene karşı olumsuz duygular oluşmasına sebep olabileceği vurgulanmıştır. (Manning ve Bucher, 2013).

2.12.2. Sosyal Disiplin/Mantıksal Sonuçlar Modeli (Rudolf Dreikurs Modeli)

Rudolf Dreikurs, Chicago'daki Topluluk Çocuk Rehberliği Merkezi'nin kurucusu ve sağlık direktörüdür. Hayatının çoğunu devlet okullarında danışman olarak geçirerek teorilerinin sınıf yönetimi ve disiplin için nasıl uygulamaya dönüştürülebileceğini açıkladı. Dreikurs'un yazıları sosyal psikolog Alfred Adler'den etkilendi. Adler, bütün insanların merkezi motivasyonunun başkaları tarafından ait olunması ve kabul edilmesi olduğuna inanıyordu. Her şeyden önce insanlar sosyal varlıklardır. Böylece, hatalı davranış da dâhil olmak üzere tüm davranışlar düzenli, amaçlı ve sosyal onay almak için yönlendirici olmalıdır (Bird ve Sultmann, 2010). Dreikurs, bir davranışın, bireyin amaçlarının bir sonucu olduğunu ileri sürdü. Bizi dış dünyadan alan güçlere tepki

vermediğimizi iddia etmekteydi. Davranışımız, dünyaya ilişkin kendi önyargılı yorumlarımızın sonucudur şeklinde ifade eder. Bu çıkarım insanların insanları çevreleyen gerçeğe göre hareket etmediği, bunun yerine kendi öznel değerlendirmesine göre hareket etdiğini savunur. Dreikurs, bir davranışın, bireyin amaçlarının bir sonucu olduğunu ileri sürer. Yani Dreikurs'a göre bizi dış dünyadan alan güçlere tepki vermiyoruz. Davranışımız, dünyaya ilişkin kendi önyargılı yorumlarımızın sonucudur. Bizi çevreleyen gerçeğe göre hareket etmiyoruz, bunun yerine kendi öznel değerlendirmemize göre hareket ediyoruz (Manning ve Bucher, 2013). Ne yazık ki, durumlar kişisel yorumlara açık olduğunda, bireyler algıda kaçınılmaz hatalara sebebiyet vermektedir. Nasıl davranacağımızı seçtiğimizde, neredeyse hiçbir zaman yeterli seçimi yapmak için ihtiyacımız olan gerçeklere sahip olmayabiliriz. Bu nedenle seçimlerimiz öznedir (Bird ve Sultmann, 2010).

İnsanların hepsinin ait olma ve kabul edilme ihtiyacı vardır. Bir öğrenci kabul etmekte başarısız olduğunda, bir yanlış davranış şekli başlar. Tüm yanlış davranışlar, çocuğun yer bulma ve statü kazanma konusundaki yanlış varsayımının bir sonucudur. Öğretmenler eğitim ortamında öğrencileri bilinçli bir şekilde izlemeli ve sınıf içindeki davranışların nedenlerini tespit etmeye çalışmalıdır. Öğretmen öğrenciye davranışlarının sorumluluklarını vermelidir. Olumsuz davranışları gösteren öğrencilere şefkat ve alaka göstermek çocuğun daha olumlu duygular hissetmesine sebep olabilir (Celep, 2000).

2.12.3. Gerçeklik Terapisi Modeli (William Glasser Modeli)

Gerçeklik Tedavisi altmışlı yılların ortalarında bir Amerikalı Psikiyatrist ve psikolog olan William Glasser MD tarafından geliştirilmiştir ve teknikleri, teorisi ve daha geniş uygulamaları gelişmeye devam etmektedir (Aspinwall ve Staudinger, 2003). Gerçeklik terapisi, insanlara türümüzün evrimi yoluyla gelişen ve tüm insanları yönlendiren ihtiyaçları anlamalarını öğreten bir terapi yöntemidir; bu ihtiyaçları karşılamak için daha etkili seçimler yapmak; kendi hayatlarını kontrol altına almak, ve yaşamın stres ve problemlerini ele alma gücü geliştirmek gibi öğeleri içerisinde barındırır. Tüm davranışların bilinçli veya bilinçsiz, verimli veya verimli olmayan, normal veya anormal dış ve iç değişkenleri kontrol etme girişiminde bulunduğumuz en iyi seçenek olarak seçildiği seçim teorisini desteklemektedir. Seçim Teorisi, kontrol edebileceğim tek

insanın kendim olduğunu ve başkalarını kontrol edebileceğimi veya beni kontrol edebileceğini varsaydıklarını ileri sürerek üretken ve etkisiz olma eğiliminde olduğunu öne sürmektedir (Bird ve Sultmann, 2010).

Glasser'a göre, insanlar hayatta kaldıktan sonra dört temel psikolojik gereksinime sahiptir. En önemli ihtiyaç, bir aidiyet hissi için başka bir kişi veya grup tarafından sevmek ve sevilmek; öğrenme, elde etme, değerli hissetme, kazanma ve yetkin olma yoluyla güç ihtiyacı; aynı zamanda kişisel sorumluluğu yerine getirirken bağımsızlık ve özerklik de dâhil olmak üzere özgürlük ihtiyacı; eğlence ihtiyacı, zevk alma ve rahatlama arayışı, aynı zamanda iyi psikolojik sağlık için de çok önemli bir ihtiyaçtır (Manning ve Bucher, 2013).

Disiplin modelinde kurallar önemlidir ve öğrenci kurallara uymaya zorlanmalıdır. Bu modelde öğrenci, istenmeyen davranışının tüm sorumluluğunu üstlenir. Fakat bu, ceza ve övgü ile olmamalıdır. Öğrencilerin davranışına rehberlik etmek amacıyla, öğretmenler ile öğrenciler arasında bir anlaşma yapılmalıdır. Bu anlaşma açık ifadeleri ve öğrencilerin bu davranışsal anlaşmaya uymamalarının sonuçlarının ne olacağını içermelidir. Disiplin sorunlarıyla basa çıkmak için önder öğretmen, sorunları çözmenin kestirme yolu olmadığını iyi bilir. Bunları çözmek için tüm kural bozucu durumlara aynı gerçekçi ve açık yollarla yaklaşır. Sorun çıkartan öğrenciye, kızgın ya da savunmacı bir tutumla yaklaşmaz. Öğretmen öğrenciye sakinleşmesini şaka yoluyla ya da gülümsemeyle ifade ederse daha etkili olabilir. Bu da gerilimi azaltabilir. Öğrenci sınıfta yatırırsa öğrenci ile konuşmak için zaman yaratılmalıdır. Şayet öğrencilerin sınıftan çıkartılması gerekiyorsa onlara, sakinleşebilecekleri ve sorunu tartışabilecekleri mola odası denilen bir yer ayarlanmalıdır (Glasser 1990: Akt. Celep, 2000).

Disiplin modelinin temel ilkelerinden biri, insanların farkında olup olmadıklarına bakılmaksızın, her zaman bu temel insan ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıklarıdır. Bir kişinin en etkili şekilde çalışması için bu ihtiyaçların hepsinin dengelenmesi ve karşılanması gerekir (Aspinwall ve Staudinger, 2003). Ancak, insanlar bu hedeflere ulaşmak için mutlaka etkili bir şekilde hareket etmek zorundadır. Başkalarıyla sosyalleşmek, ait olma ihtiyacını karşılamanın etkili bir yoludur. (Manning ve Bucher, 2013). Öğretmen, öğrenci ile iletişim kurmak ve ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olmak amacıyla kurallar üzerinde uzlaşma sağlama, gösterilen davranışlara odaklanma,

söz verme, yönlendirici cümleler kurma, özür kabul etmeme, davranışın değerlendirilmesi, öğrencinin davranışlarının sonuçlarını görmesini sağlama, ceza vermeme gibi davranışlarda bulunmalıdır (Dembo 1985: Akt. Erden, 2005).

Öğrenci eğer isterse aklı başında bir şekilde davranışlarını kontrol edebilir. Öğretmenler öğrencinin davranışının altında yatan nedenleri araştırmalıdır. Öğrencilerin davranışlarının sonuçlarını kabul etmeyi ve sorumluluk sahibi olmayı öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır (Touber, 2007).

Gerçeklik terapisi modeli'nin inandığı görüşüne göre; öğrenciler mantıklı varlıklardır ve eğer isterler ise davranışlarını kontrol edebileceklerdir. Öğrencilerin uygun tercihlerde bulunmalarında rehberlik etmek, öğretmenlerin görevidir. Öğrencilerden her birinin davranışlarını daim uygun karşılıklarıyla takip etmeli, yanlış davranışlarında hiçbir özürlerinin kabul edilmemesi gerekir. Ancak, bu istenmeyen davranışları sergileyen öğrencileri cezalandırılmak ya da övmek anlamı taşımamalıdır. Cezalandırma ile övgüler, öğrencilerde istenmeyen davranışlarının açısından doğrudan sorumluluklarını kabul etmelerine engel olmaktadır. Ceza, öğrencilerin kin duygularının açılmasına neden olurken, övgüler ise öğrencilerin tüm davranışlarında ya da bazı davranışlarında daima övgü beklentisi içerisine girmelerine yol açmaktadır (Burden, 1995: Akt. Dağlı ve diğerleri, 2008, s.247).

2.12.4. Dalga Etkisi Modeli (Jacob Sebastian Kounin Modeli)

Öğretmen bir olumsuz davranışı düzelttiğinde, cesaret veya kınama belirttiğinde dalga etkisiyle diğer öğrencilere de etki eder. Özellikle ilköğretim düzeyinde daha etkilidir: “Öğretmen sınıfın her bir noktasında neler olduğunu bilmelidir!”. Jacob S. Kounin (Dalga Etkisi Modeli)'ne göre öğretmen her zaman ilkeli, tutarlı ve kararlı olmalıdır. Öğrencilerin dikkatini canlı tutacak, monotonluğu azaltacak etkinlik ve yöntemler sürekli olarak yaratmalıdır ve öğretim programında çeşitlilik sağlanmalıdır (Leroy, Bressoux, Sarrazin, ve Trouilloud, 2007).

2.12.5. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli (Thomas Gordon Modeli)

Thomas Gordon modelinde özerkliği, yaratıcılığı ve içsel motivasyonu teşvik eder. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenin temel görevlerinden biri öğrencilerinde özerkliği

desteklemektir (Leroy, Bressoux, Sarrazin ve Trouilloud, 2007). Bu model ile ilgili teoriler, etkileşim problemlerine yeni ve daha verimli bakış açılarından yaklaşmak için her zaman alternatif yollar ve fırsatlar sunan yapıcı biliş ve sosyal zekâya giderek daha fazla odaklanmaktadır. Leroy ve diğerleri'ne (2007) göre sosyal etkileşim becerilerini kullanarak öğrencilerin içsel motivasyonlarının da geliştirilebileceğini öne sürmüşlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarının öğrencilerin kendi çabalarıyla geliştirilebileceğine inandıklarında, dolaylı olarak bu özerkliği destekleyen bir iklimi desteklediklerini gösterdiler. Öğretmenlerin kendi öz yeterliklerini deneyimlemeleri ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleyebileceklerine inanmaları önemlidir (Aspinwall ve Staudinger, 2003).

Thomas Gordon, öğretmenlerin sosyal etkileşim becerilerini eğitmek için bir model geliştirdi ve çalışmalarını 1960'larda zaten insancıl psikoloji üzerine kurdu. Gordon (2003, s.107-108), “her birimizin içinde bağımsızlığa ve öz sorumluluğa doğru güçlü bir sürücü olduğunu” belirtti. Onun modelinde, dinleme yeteneği, bir öğrencinin kabulünün ve saygısının mevcut olduğu merkezdeydi. Gordon, “öğretmen tarafından aktif olarak dinlemenin, öğrencilerin öz-yönelim, öz sorumluluk, öz belirleme, öz kontrol ve öz değerlendirmeye yönelik büyümelerini teşvik etmede bir araç” olduğunu önerdi (Gordon, 2003, s.9). Ona göre, bu beceriler öğretmenler tarafından geliştirilmelidir, çünkü bunlar otomatik olarak geliştirilmez. Genel olarak, yukarıda belirtilen tüm teoriler son zamanlarda sosyal etkileşim becerileri konusundaki araştırmaları tetikledi. Ayrıca Gordon'un modelinin örtülü değerleriyle de yakından benzerlik görülmektedir. Örneğin, Bird ve Sultmann 'a (2010) göre sosyal etkileşim becerilerini ilişkiler geliştirmek, refahı beslemek ve kaliteli öğrenmeyi teşvik etmek için bir araç olarak görür. Eğitim ortamlarının “gençleri, kim olduklarını, neden önemli olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini ve kimler olabileceğini tanımlamaya yardımcı olacak şekilde kullanma potansiyeli olduğunu” görüyorlar (Bird ve Sultmann, 2010, s.143).

Gordon tarafından öğretmenlere, hem danışman hem de yardım eden rolünde aktif dinleme (empatik dinlemeyi) önerilmektedir. Öğretmenler bu noktada, öğrencilerin kendi sorunlarına kendilerinin çözüm yolunu bulmalarında yardımcı olmaktadır. Ancak diğer yandan şayet sorun öğretmenlere ait olsaydı, bu durumda öğretmenler ile öğrencilerin ortak bir çözüm yolunu bulmaları gerekmektedir (Dağlı ve diğerleri., 2009, s.249).

Öğretmenlerin, sınıf içerisinde etkin bir yönetimi sağlayabilmeleri açısından şu hususların dikkate almaları gerekmektedir (Edwards, 1997, s.157; Celep, 2000, s.230), (Gordon, 2003, s.60-61). Öğretmenler, öğrencilerin kendi sorunlarının yine kendileri tarafından çözümlenebileceğine içtenlikle inanmaları gerekmektedir. Öğrenciler çözümleri bulmak hususunda yavaş kalıyor veya oyalıyorlar ise, öğretmenler yine de söz konusu yönteme güven duymalı, çok uzun süreler dahi devam etse çözüm bulunana dek sürdürmesi gerekmektedir. Öğretmenler, duygu ve hislerin genellikle anlık ve geçici olduklarını bilmelidirler. Bu bağlamda, etkin dinlemeler öğrencilerde duygulardan duygulara atlamalara, duygularını boşaltılmalarına, dağıtmalarına hatta açığa çıkmalarına yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerine sorunlarının çözümü konusunda yardım etme hususunda istekli olmalı ve buna zaman ayırmalıdır. Öğretmenler, sorunları bulunan her bir öğrenciyle ilgilenmelidirler ancak bu esnada kendi kimliklerini de muhafaza etmelidirler. Öğretmenlerin, öğrencilerinin sorunlarının paylaşılması hususunda ve bu konuların konuşulmasına başlanmasında zorluklar yaşanabileceğini de bilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrenci sorunları konusunda gizliliğe de saygı göstermeleri gerekmektedir. Genellikle öğretmenler kendi aralarında öğrencilerin sorunlarıyla alakalı olarak açık bir şekilde konuşmaktadırlar. (Dağlı ve diğerleri, 2009).

2.12.6. Etkili Disiplin Modeli (Marlene Canter Modeli)

Lee Canter ve Marlene Canter tarafından geliştirilen, İddialı Disiplin modeli, arzu edilen davranışların pozitif pekiştirilmesi ve istenmeyen davranışlar için olumsuz sonuçlarla karakterizedir. Etkili ve tutarlı bir şekilde uygulandığında öğrenciler, istenen davranışları ödülle ilişkilendirmeye başlar ve bu davranışların sıklığını artırır. Öğretmen sınıfta güçlü bir liderdir. Bu yaklaşıma göre yanlış davranış bir öğrenci seçimidir. Öğretmen özür kabul etmemelidir Tersine, öğrenciler istenmeyen davranışları olumsuz sonuçlarla ilişkilendirmeyi ve bu davranışların sıklığını azaltmayı öğreneceklerdir. Bu modeli başarıyla kullanan öğretmenler daha sonra etkili bir şekilde öğrencilere iletilen ve tutarlı bir şekilde uygulanan uygun bir ödül ve sonuç sistemi yaratır (Leroy, Bressoux, Sarrazin, ve Trouilloud, 2007).

Canter modelinin dayandığı varsayımlar şunlardır; Öğrenciler kurala uymaya zorlanmalıdır, Öğrencilerden uygun sınıf kurallarını belirleme izleme davranışı

beklenilmemelidir, Cezalandırma öğrencilerin kötü davranıştan kaçınmasını, iyi sınıf davranışı üstlenmesini sağlamalıdır. İyi davranış, olumlu özendirmelele kuvvetlendirilmelidir. İyi bir sınıf yönetimi için aileler ve yöneticiler kuralları yerleştirmeye yardımcı olmalıdır. Müdahaleci öğretmenlerin uyguladığı sınıf disiplin yönetimidir. (Edwards, 1997, s.70; Celep, 2000, s.175).

2.12.7. Olumlu Disiplin Modeli (Lee Jones ve Fred Jones Modeli)

Santa Cruz, CA'daki Sınıf Yönetimi Eğitim Programının psikoloğu ve yöneticisi olan Fredric H. Jones, bu modelin kurucusudur. Fredric H. Jones, sınıf disiplinini “öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak ve aksaklıkları en aza indirmek için sınıf standartlarını uygulama ve işbirliği modellerini kurma işi olarak tanımlar. Jones'a göre, olumlu bir sınıf disiplini oluşturmak için öğretmenler uygun davranışları modellemeli ve uygun sınıf yönetimi yöntemlerini kullanmalıdır. (Leroy, Bressoux, Sarrazin ve Trouilloud, 2007). Öğrenciler birey olarak saygı duyulduğunu düşünüyorlarsa, benzer davranışlarla hareket etmek isteyeceklerdir. Aynı şekilde, öğretmenler olgun ve yetkin davrandıklarında, öğrenciler onları kendi davranışlarını belirledikten sonra rol model olarak görecektir (Manning ve Bucher, 2013).

İyi öğretmenler sadece öğrencilere nasıl davranacaklarını söylemekle kalmaz, tüm günlük rutin ve etkileşimlerinde uygun davranış sergilerler. Fredric H. Jones, öğretmenin fiziksel varlığını vurgulayan bir sınıf disiplini modeli geliştirdi. Olumlu Disiplin Modelinin temel varsayımları, çocukların kontrol altına alınması gerektiği ve öğretmenlerin bu kontrolü beden dili, yönetim ve ebeveyn desteği yoluyla sağlayabilecekleridir. Onun modeli, sınıf öğretmenlerinin geniş gözlemine ve öğrenci davranışlarına dayanmaktadır. Jones, disiplin sorunlarının sınıftaki çeşitli rutin ve prosedürlerin yanlış yönetilmesi nedeniyle ortaya çıktığına inanmaktadır. Kurallar yanlış anlaşılabilir. Oturma düzenlemeleri öğrencilere kolay erişimi önleyebilir. Bu nedenle davranışlarını izlemek zor olacaktır. Dahası, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimler, olumsuz davranışları teşvik edebilir. (Bird ve Sultmann, 2010).

Kayıp zamanın çoğunun, oturma düzenleri, sınır belirleme teknikleri ve teşvikler yoluyla sorumluluk eğitimi kullanarak sistematik olarak kullanılmasıyla önlenebileceğini öneriyor (Leroy, Bressoux, Sarrazin, ve Trouilloud, 2007).

Öğretmenler, sınıf mobilyalarını, hareketliliklerini en üst düzeye çıkaracak ve öğrencilere daha fazla fiziksel yakınlık sağlayacak şekilde düzenlemelidir. Bu yakınlık her öğrenciye kolay erişim sağlar. Öğretmenlerin kendileriyle öğrencileri arasında en az mesafeyi ve en az fiziksel engel koymaları gerekir. Bazı öğretmenler, öğrencilerin sınıfta kendi koltuklarını seçme özgürlüğüne sahip olması gerektiğine inanmaktadır (Manning ve Bucher, 2013).

Sınıf disiplini “öğrenmeyi en üst noktaya çıkarmak ve istenmeyen davranışları en aza indirmek” üzerine temellendirilmiştir. Jones’in üzerinde yoğunlaştığı temel fikirlerden birisi, derste öğretmenin zamanını nasıl kullandığına ilişkindir. Genellikle öğretmenlerin zamanlarının %50’sini ders dışı şeylere harcadıklarını belirtmektedir. Örneğin; öğrencilerin izinsiz konuşması, kalkıp gezinmesi, gürültü yapması, hayale dalması vb. kaybedilen bu zamanın öğretmenin beden dilini kullanarak kazanabileceğini savunmaktadır. Öğretmen, göz teması, yüz ifadeleri, beden sinyalleri ve fiziksel yakınlık ile öğrencilerini görevlerinin başında kalmaya uygun davranmaya motive edebilirler. Öğrencilere sağlanacak bu etkili yardım, onların daha iyi davranmalarını ve daha çok iş yapmalarını sağlayacaktır. Jones’e göre iyi disiplin %90 civarında etkili beden dili ile sağlanır. Jones disiplin problemlerinin sınıftaki rutinlerden ve işlemlerin yanlış yönetimden kaynaklandığını savunur (Özdemir, 2017).

2.13. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin empati eğilim ve sınıf yönetimi becerileri ile ilgili araştırmalara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

2.13.1. Türkiye’de Yapılmış İlgili Araştırmalar

Güven ve Cevher (2005) tarafından okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi araştırılmış, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yeterli olduğu, mesleki deneyim, sınıf mevcudu, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma durumu açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı bir fark bulunamazken,

öğretmenlerin eğitim düzeyi, çalışılan okul türü değişkenleri açısından anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Çelik ve Çağdaş (2010) tarafından okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin empati eğilimlerinde, mesleki kıdem, yaş, eğitim düzeyi, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumlar, sahip oldukları çocuk sayıları, mesleği isteyerek seçip seçmemeleri, mesleklerini sevip sevmemeleri, tam günlük/ yarım günlük çalışma biçimi değişkenleri yönünden anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 2006 2007 öğretim yılında Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ile SHÇEK'e bağlı Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde görev yapan tüm öğretmenlerdir. Örnekleme ise; Konya İlinde, Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 175 okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 342 öğretmen ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumlarına bağlı 34 Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde görev yapan 79 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada toplam 382 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren "Kişisel Bilgi Formu" ile "Empati Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin empati eğilim düzeylerinin; mesleki kıdem, yaş, eğitim düzeyleri, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları, sahip oldukları çocuk sayıları, çalışma biçimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın mesleği isteyerek seçenlerin mesleği istemeyerek seçenlere, mesleği sevenlerin mesleği sevmeyenlere göre empati eğilim puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Özkan (2014) tarafından okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin, empati düzeyleri incelenmiştir. İstanbul ili Kadıköy ve Beşiktaş ilçeleri ve Balıkesir ili merkezde görev yapan 75 okul öncesi ve sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 35'i okul öncesi, 40'ı sınıf öğretmenidir. Veri toplama aracı olarak "Empati Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet ve çocuk sahibi olma durumlarıyla empati puanları arasında anlamlı fark bulunmuş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem ile empati puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Akgün (2015) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada 413 okul öncesi öğretmeni yer almıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri öğretmenlerin öğrenim düzeyine, sınıfta yardımcı personel bulunma durumuna ve öğretmenlerin çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermezken, öğretmenin yaşına, mezun olunan okul türüne, öğretmenlik deneyimlerine ve statüsüne, sınıftaki çocuk sayısına ve çocukların yaşına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre 25 yaş ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, 20-24 yaş aralığında olan öğretmenlerden ve öğretmenlik deneyimi 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri 0- 5 yıl olan öğretmenlerden daha olumlu olduğu görülmektedir. Örgün eğitim yapan fakültelerin ilgili bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, açık öğretim fakültesinin ilgili bölümlerinden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici, Gülhan ve Anılan (2016) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz döneminde İstanbul, Yalova, Trabzon, Afyon, Bursa, Kayseri, Tekirdağ, Sakarya, İzmit, İzmir, Antalya, Adana, Ordu, Batman ve Mardin illerindeki devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 300 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri yaş, çalışılan kurum türü, medeni durum, gelir düzeyi, görevdeki kadro durumu, eğitim düzeyi, sınıfta bulunan öğrenci sayısı ve sınıf yönetimiyle ilgili eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bundan farklı olarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır, mesleki kıdemi 10 yıl ve üzeri olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, mesleki kıdemi 0-11 ay arasında olan okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksektir.

Yılmaz (2017) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri incelenmiştir. Çalışma betimsel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Araştırma, amacına uygun olarak 2009 - 2010 öğretim yılında Edirne ve Muğla il merkezlerindeki 138 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada “İletişim Becerileri Envanteri”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Problem Çözme Becerileri Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma bulgularında okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutları ile empati eğilim düzeyleri ve problem çözme becerileri alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutlarından zihinsel iletişim becerileri açısından yaş grupları arasında, iletişim becerileri alt boyutlarından duygusal iletişim becerileri açısından kıdem grupları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Kaplan (2018), tarafından okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'deki 59 ilden toplam 514 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiş, geliştirilen sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve kişisel bilgi formu 514 okul öncesi öğretmenine uygulanmış ve ölçekten aldıkları puanlar ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, cinsiyet, öğretmenlik durumu, mesleki tecrübe, eğitim düzeyi, sınıfta bir yardımcının olması, sınıfta yeterli alan, aile desteği, idare desteği, öğretmenin yetersizlik hissi, öğretmen tutumu, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunurken, öğretmenin; yaşı, medeni durumu, çocuk sahibi olma durumu, çalıştığı yaş grubu, sınıf mevcudu, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu, meslektaşla danışma, sınıf yönetimi ile ilgili ders alma, kitap okuma ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde fark göstermediği bulunmuştur. Öğretmenlerin geliştirmesi gereken ve kendilerini yeterli buldukları sınıf yönetimi becerilerinin sınıf yönetimi boyutlarına göre, öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki tecrübelerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Karatekin (2018), tarafından okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki ve iletişim becerilerin çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma Kocaeli ili, Darıca ilçesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 125 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin iletişim becerileri ve sınıf yönetimi becerileri çeşitli değişkenler; yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim, eğitim verilen yaş

grubu, eğitim verilen sınıfın mevcudu, sınıfta yardımcı personelin olma durumu, görev yaptığı okul türü, sınıf yönetimi ile iletişim becerilerine yönelik eğitim alınması durumu açısından incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Yıldız ve Uzun (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma 2017- 2018 eğitim öğretim yılı, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmen sayısının en fazla olduğu ilçe MEB istatistik verilerine göre Küçükçekmece İlçesi olarak tespit edilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılım sağlamak isteyen, ulaşılabilen kişiler araştırmaya katılım sağlamıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış "Tükenmişlik Ölçeği" ve "Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği" ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri "tükenmişlik durumu yok" düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin "her zaman" düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında negatif yönde, zayıf düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

2.13.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Reinka ve Diğerleri (2012), yakın zamanda gözden geçirilmiş olan inanılmaz yıllar öğretmen sınıf yönetimi programında grup eğitimi sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri algısındaki değişiklikleri incelemiştir. İnanılmaz Yıllar (The Incredible Years) 4-8 yaşlarındaki sorun davranışlar sergileyen çocuklar için hazırlanmış olan, ebeveyn, çocuk ve öğretmen boyutlarıyla çok yönlü bir müdahale programıdır. Kanıtlara dayandırılarak geliştirilmiş öğretmen sınıf yönetimi boyutu sayesinde öğretmenlerin proaktif sınıf yönetimi stratejileri kullanmaları

sağlanırken çocuklara sosyal-duygusal yetkinlik ve problem çözme becerilerini kazandırmaları için gereken yöntemler öğretilmektedir. Program kapsamında öğretmenlerin her biri için 8 - 10 haftalık bir sürede 8 oturumda toplam 32 saatlik eğitim verilmiştir. Programa Michigan eyaletindeki en düşük gelire ve en yüksek işsizlik bölgelerinden birinde çalışan yirmi dört okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Programın etkilerini incelemek için, tüm öğretmenlerin eğitimi tamamladıktan 16 hafta sonra verileri toplanmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi stratejileri ve kullanımlarına ilişkin algılarında iyileşmeler bulmuşlardır.

Curby ve Brockly (2013) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tutarlılıklarının çocuklar üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilere gösterecekleri duygusal desteğin anaokullarındaki çocukların üzerindeki etkileriyle nasıl ilişkili olduğunu incelemiştir. Araştırma sonucunda daha tutarlı duygusal desteğin, çocukların daha yüksek akademik ve pozitif sosyal sonuçlarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin duygusal destek tutarlılığı, çocukların akademik başarılarını ve olumlu sosyal becerilerini öngörmektedir.

Peck, Maude, ve Mary (2015) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin empatiye bakış açıları incelenmiştir. Araştırmada empatinin veli -öğretmen iletişimi için önemli olduğunu empati becerisi yüksek olan öğretmenlerin ailelerle ilişkilerini olumlu yönde tanımladıklarını ve öğretmenlerin erken çocukluk eğitiminde çocuklarla ve ailelerle empati ifade etme biçimlerinin içerdiği alt temaların; veliyi sürece dahil etmeyi bir felsefe olarak benimsemek, iletişimde rahat ve dengeli olmak, öğrencinin aile kültürünü kabul etmek ve bunlara cevap vermek ve ailelerle anlamlı iletişim kurmak olduğunu tespit etmişlerdir. Bu temaların yorumlanması, ebeveyn ve öğretmen ortaklıklarındaki empati karmaşıklığının anlaşılmasını sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Beaudoin ve Mihic (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çocukların zorlu davranışlarını yönetmede kendilerini algıladıkları yetkinlikleri incelemiştir. Çalışmaya Hırvatistan'ın Rijeka Anaokulunda çalışan toplam 204 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Okul öncesi öğretmenleri, zorlu davranışları yönetme konusundaki kendi yeterliliklerinin değerlendirilmesini, çocukların zorlayıcı davranışlarıyla baş edebilmenin yolunu ve sınıf yönetimi konusunda eğitim alma ve önceden diğer profesyonellerden aldıkları destek düzeyiyle açıkladı. Yüksek seviyede profesyonel destek ve sınıf yönetiminde daha fazla

kurs alan katılımcılar, zorlayıcı davranışların yönetiminde kendilerini daha yetkin bulmuşlardır. Araştırma sonuçları, Hırvat okul öncesi öğretmenlerinin zorlu davranışlara sahip öğrencilerle çalışırken sınıf yönetimi konusunda eğitime ve profesyonel destek personeline daha fazla erişime ihtiyaç duyduğunu göstermiştir.



BÖLÜM III: YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma modeli, verilerin elde edileceği araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama işlemleri ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel analizlere yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma “Keşfedici Korelasyon Araştırma Modeli”ne uygun olarak düzenlenmiştir. Keşfedici korelasyon araştırmaları değişkenler arası ilişkileri çözümleyerek önemli bir olayı anlamaya çalışmak için kullanılır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu kapsamda, mevcut çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri ile sınıf yönetimi inanç ve tutumları arasındaki ilişki ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde bulunan Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Tabakalı örneklem yöntemiyle belirlenen Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi Okul öncesi Öğretmenliği bölümlerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 462 kız 83 erkek toplam 545 okul öncesi eğitim öğretmeni aday ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenen ve çeşitli illerde görev yapan 29 kız 2 erkek toplam 31 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma için 3. ve 4. sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının seçilme nedeni öğretmenlik uygulama derslerini almış olmalarıdır. Evreni temsil niteliği taşıyan örneklem büyüklüğünü hesaplamak üzere aşağıdaki formül kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.95):

N : Evren büyüklüğü

n : Örneklem büyüklüğü

t : Güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri

s : Evren için tahmin edilen standart sapma

d : Tahmini tolerans (sapma) miktarı

$$n = \frac{n_0}{1 + n_0/N}$$

$$n_0 = \frac{t^2 \times d^2}{s^2}$$

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adayları ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empati eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla “Empati Eğilim Ölçeği” (Dökmen, 1988), sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumlarını belirlemek maksadıyla “Sınıf Yönetimi İnanç ve Tutum Ölçeği” (Savran, 2002), öğretmen adayları ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formları” olmak üzere 4 veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Empatik Eğilim Ölçeği

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), empatinin duygusal bileşenini ve bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. EEÖ'nün bazı maddeleri, ben-merkezci iletişimin özelliklerini yansıtan maddelerden oluşmaktadır. EEÖ, likert tipte bir ölçek olup, 20 sorudan oluşmaktadır. EEÖ'nün sekiz maddesi, deneklerin “evet” işaretleme eğilimlerini dengelemek için negatif cümlelerden oluşmaktadır. Ölçekte alınacak en az puan 20, en fazla puan 100'dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu gösterir. EEÖ, Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin tekrarı yöntemiyle, üç hafta arayla iki defa uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen ölçeğin

güvenirligi 0.82'dir. Deneklerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ölçeği yarılama güvenirligi 0.86 olarak bulunmuştur. EEÖ'nün geçerlik çalışması yine Dökmen (1988), tarafından yapılmıştır. 24 kişilik bir denek grubunun EEÖ ve Edwards Kişisel Tercih Envanteri'nin "Duyguları Anlama" bölümünden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin geçerliğı 0.68 olarak bulunmuştur (Gökler, 2009).

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla kullanılacak diğer veri toplama aracı "Kişisel Bilgi Formu"dur. Öğretmen adayları için hazırlanan formda öğrencilerin, cinsiyet, sınıf düzeyleri, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, empati ve sınıf yönetimi konularında daha önce eğitim alıp almama ile ilgili bilgiler ele alınmıştır. Okul öncesi eğitim öğretmenleri için hazırlanan formda ise cinsiyet, mesleki deneyim, yaş, sınıf yönetimi veya empati eğilim/iletişim becerileri konusunda eğitime katılma durumu, sınıftaki öğrenci sayısı, eğitim seviyesi ile ilgili bilgiler ele alınmıştır.

3.3.3. Sınıf Yönetimine Yönelik İnanç ve Tutum Ölçeği

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarını belirlemek amacıyla Martin, Yin ve Baldwin,(1998) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, 26 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği, orijinal halinde 14 maddeden oluşan ders yönetimi, 8 maddeden oluşan insan yönetimi ve 4 maddeden oluşan davranış yönetimi olmak üzere üç faktörden meydana gelmektedir. Cevaplama kategorileri, 4 "Kesinlikle katılıyorum", 3 "Katılıyorum", 2 "Katılmıyorum" ve 1 "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde düzenlenmiştir. Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin kuramsal olarak ortaya konulduğu gibi 26 madde ve üç boyutlu (ders yönetimi, insan yönetimi ve davranış yönetimi) bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları, ders yönetimi için 0.82, insan yönetimi için 0.69 ve davranış yönetimi için de 0.69 olarak bulunmuştur. Daha sonra Savran (2002) yılında bu ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Savran (2002) uygulama formu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul öncesi Anabilim dalında görev yapan iki öğretim elemanı ile birlikte incelenmiş ve ders yönetimi boyutunda yer

alan “öğrencilerin hangi konuları öğreneceğine ve bu konuları öğrenirken hangi etkinliklerin kullanılacağına, öğretmenlerin karar vermesi gerektiğine inanıyorum” ve “ödevlerin nasıl amacının, sınıfta öğrenilen konuların pratiği ve tekrarı olduğuna inanıyorum.” maddeleri çıkarılmıştır. Ayrıca insan yönetimi boyutunda yer alan “öğrencilerin, öğrenecekleri konuları ve ödevleri kendilerinin seçmesi gerektiğine inanıyorum,” “öğrencilerin kendi oturacakları yerleri seçmelerine izin veririm.” ve “öğrencilerin, öğretmenlerin onların çalışmaları hakkında söylediklerine bağımlı olmaktansa, kendi çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesi gerektiğine inanıyorum.” maddeleri de çalışmadan çıkarılmıştır. Uygulama formu 19 madden oluşmuştur. Uygulama sonrası yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbah alfa değerleri ders yönetimi için 0.73 ve insan yönetimi için 0.78 bulunmuştur (Keleş, 2013).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veri toplamak için örneklem grubunda yer alacak okul öncesi eğitim öğretmen adayları ve okul öncesi eğitim öğretmenlerine "Empati Eğilim Ölçeği," "Sınıf Yönetimine İlişkin Tutum ve İnançları Belirleme Ölçeği" ve aday öğretmenlerin ve öğretmenlerin demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla “Kişisel Bilgi formu” uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 2 adet “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur.

Ölçeklerin kullanımı ve okul öncesi öğretmen adaylarına ölçeklerin ulaşabilmesi amacıyla Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nden gerekli izinler alınmıştır. (Bkz. Ek-2, Ek-3.). Ölçekler izin yazısı gelen üniversitedeki okul öncesi öğretmen adaylarına gerek posta yoluyla, gerekirse araştırma yapılan üniversite ile iletişime geçilerek bizzat araştırmacı tarafından gidilerek uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada “Empati Eğilim Ölçeği”, “Sınıf Yönetimi Tutum ve İnanç Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilen verilerin tümü istatistik paket programı (SPSS 25.0) kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmen adayları için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği sonucuna ulaşmak için Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. “Empati Eğilim Ölçeği” için Skewness değeri; -.024, Kurtosis değeri; .888 sırasıyla “Ders Yönetimi Alt Ölçeğinde” -.180, .705; “İnsan Yönetimi Alt boyutunda”; -1.270, 1.755 olduğu görülmektedir. George & Mallery’e (2010) göre değerlerinin +2.0 -2.0 arasında olması verilerin normal dağıldığının göstergesidir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adayları için verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmış ve parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Okul öncesi öğretmenleri için grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, kullanılması önerildiğinden (Büyüköztürk, 2012; Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Okul öncesi öğretmenlere uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerin normalliği hakkında karar vermede Shapiro-Wilks, testinden (N=31) yararlanılmıştır. Hesaplanan p değerinin 0.05’ten büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği ve uygun olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Elde edilen verilerin analizi sonucunda “Empati Eğilim Ölçeği” verilerinin ($p = .00 < .05$), “Ders Yönetimi Alt Ölçeği” ($p = .01 < .05$), “İnsan Yönetimi Alt Ölçeği” ($p = .00 < .05$) normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir.

Bu bağlamda okul öncesi öğretmen adayları için verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmış ve nonparametrik testlerden yararlanılmıştır.

Yapılan analizler;

Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim ve sınıf yönetimi becerileri incelenirken tanımlayıcı istatistiklerden (ortalama ve standart sapma) yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyi ile sınıf yönetimi tutum ve inançları arasındaki ilişki incelenirken Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı analiz tekniği kullanılmıştır. Okul Öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyi ile sınıf yönetimi inanç ve tutumları arasındaki ilişki incelerken ise Spearman Sıra Farkları

Korelasyon Analizi tekniği kullanılmıştır. Okul ncesi ğretmenlerinin empati eğilim ve sınıf yönetimi tutum ve inançları çeşitli değişkenlere göre incelenirken Kruskal Wallis-H, ve Mann Whitney-U testleri kullanılmıştır. Okul ncesi eğitim ğretmen adaylarının empati eğilim ve sınıf yönetimi inanç ve tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelerken Bağımsız Gruplar t - Testi, Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri ile sınıf yönetimi inanç ve tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bulgulara ve okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri ile sınıf yönetimi inanç ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanan empati eğilim ölçeği ve sınıf yönetimi inanç ve tutum ölçeğinin iç tutarlılığını incelemek için Cronbach alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. “Empati Eğilim Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi İnanç ve Tutum Ölçeğinin” “Ders Yönetimi”, “İnsan Yönetimi” alt boyutları için Cronbach alfa değerlerinin sırasıyla .74, .79 ve .85; okul öncesi öğretmenlerine uygulanan “Empati Eğilim”, “Sınıf Yönetimi Tutum ve İnanç Ölçeklerinin” alt boyutları “Ders ve İnsan Yönetimi” alt boyutları için Cronbach alfa değerlerinin ise sırasıyla .72, .84, .93; olduğu görülmektedir. Tüm değerlerin, kabul edilebilir değer olan .70’in üstünde olduğu anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Ölçeği oluşturan maddelerin aynı olguyu test ettiği sonucuna ulaşılabilmektedir.

Örneklem grubunun “Empati Eğilim Ölçeği” ve “Sınıf Yönetimi Tutum ve İnanç Ölçeği” ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma bulguları Tablo 4.1 ve Tablo 4.4 arasında yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilim Düzeyleri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Puan Değerleri

Ölçek	n	\bar{x}	Ss
Empati Eğilim Ölçeği	545	3.42	.29
Toplam	545		

Tablo 4.1.'e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim ölçeği puan ortalamasının 3.42, standart sapma değerinin ise .29 olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2.'de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empati Eğilim Düzeyleri ile İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Puan Değerleri

Ölçek	n	\bar{x}	Ss
Empati Eğilim Ölçeği	31	3.49	.21
Toplam	31		

Tablo 4.2'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim ölçeği puan ortalamasının 3.49, standart sapma değerinin ise .21 olduğu görülmektedir

Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.3.ve Tablo 4.4'de yer almaktadır.

Tablo 4.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Tutum Ve İnançları İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puan Değerleri

Boyutlar	n	\bar{x}	Ss
Ders Yönetimi	545	2.84	.47
İnsan Yönetimi	545	3.24	.55
Toplam	545		

Tablo 4.3.'e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inanç ve tutum ölçeğinin, ders yönetimi alt boyutu puan ortalamasının 2.84, standart sapma değerinin .47; İnsan yönetimi alt boyutunu puan ortalamasının 3.24, standart sapma değerinin ise .55 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tutum Ve İnançları İle İlgili Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Puan Değerleri

Boyutlar	n	\bar{x}	Ss
Ders Yönetimi	31	3.11	.57
İnsan Yönetimi	31	3.22	.79
Toplam	31		

Tablo 4.4'e göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi inanç ve tutum ölçeği alt boyutu olan insan yönetimi ölçeği puan ortalamalarının 3.22, standart sapma değerinin .79, ders yönetimi alt boyutunun aritmetik ortalamalarının 3.11 ve standart sapma değerinin .57 olduğu görülmektedir.

Araştırmanın 1. alt amacı Okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir? olarak belirlenmiştir Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgulara Tablo 4.5.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	SS	t_Testi		
				t	sd	p
Kadın	462	3.44	.28	3.25	543	.00
Erkek	83	3.31	.33			

Tablo 4.5.'e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri cinsiyete göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, kız öğrencilerin (\bar{x} =3.44) erkek öğrencilere (\bar{x} =3.31) göre empati eğilim puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($t = 3.25$; $p < .05$).

Araştırmanın 2. alt amacı Okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir? olarak belirlenmiştir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.6 'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	SS	t Testi		
				t	sd	p
3.	331	3.42	.27	-0.41	543	.96
4.	214	3.42	.33			

Tablo 4.6.'a göre, okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim ölçeği puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. ($t = -0.41$; $p > .05$).

Araştırmanın 3. alt amacı Okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri empati/iletişim konularında eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.7.'de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Empati/İletişim İle İlgili Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	n	\bar{x}	SS	t Testi		
				t	sd	p
Evet	218	3.46	.31	2.35	543	.01
Hayır	327	3.39	.28			

Tablo 4.7'e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri ile empati (iletişim) konusunda eğitim alma değişkeni arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, empati konusunda eğitim alan öğrenciler ($\bar{x}=3.46$) eğitim almayan öğrencilere ($\bar{x}=3.39$) göre empati eğilim puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($t = 2.35$; $p < .05$).

Araştırmanın 4 alt amacı Okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri babalarının eğitim seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir? olarak belirlenmiştir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgulara Tablo 4.8. ve Tablo 4.9.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilim Düzeylerinin Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	Ss
İlkokul	157	3.40	.27
Ortaokul	85	3.43	.31
Lise	151	3.42	.28
Önlisans	48	3.38	.35
Lisans	93	3.44	.29
Lisansüstü	11	3.48	.20
Toplam	545	3.42	.29

Tablo 4.8. incelendiğinde baba eğitim düzeyine göre, ilkokul mezunu olan okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının empati eğilim puan ortalaması (\bar{x} :3.40) ortaokul olan öğretmen adaylarının empati eğilim puan ortalamaları (\bar{x} :3.43) lise olan okul öncesi öğretmen adaylarının empati puan ortalamaları (\bar{x} :3.42) önlisans olan öğretmen adayları için empati puan ortalamaları (\bar{x} :3.38) lisans eğitim düzeyinde olan babalar için puan ortalamaları (\bar{x} :3.44) lisansüstü eğitim düzeyi için empati eğilim puan ortalamalarının (\bar{x} :3.48) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilimlerinin Babalarının Eğitim Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.247	5	.049	.571	.72
Gruplar içi	46.646	539	.089		
Toplam	46.893	544			

Tablo 4.9. incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının babaların eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. ($F= .571, p> .05$)

Araştırmanın 5. alt amacı Okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri annelerinin eğitim seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.10.ve Tablo 4.11'de yer almaktadır.

Tablo 4.10. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilimlerinin Anne Eğitim Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Gruplar	n	\bar{x}	Ss
İlkokul	194	3.40	.29
Ortaokul	94	3.44	.27
Lise	121	3.41	.31
Önlisans	57	3.43	.31
Lisans	75	3.42	.27
Lisansüstü	2	3.67	.03
Toplam	545	3.42	.29

Tablo 4.10. incelendiğinde öğretmen adaylarının empati eğilim puan ortalamaları annesi ilkokul mezunu olanların (\bar{x} :3.40), ortaokul olanların (\bar{x} :3.44), lise mezunu olanların (\bar{x} :3.41), önlisans mezunu olanların (\bar{x} :3.43), lisans mezunu olanların (\bar{x} :3.42) ve lisansüstü eğitim düzeyi için (\bar{x} :3.67) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.11. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilim Düzeylerinin Annelerinin Eğitim Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.297	5	.059	.686	.63
Gruplar içi	46.597	539	.086		
Toplam	46.893	544			

Tablo 4.11. incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F= .686, p> .05$).

Araştırmanın 6. alt amacı Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inanç ve tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.12. 'de yer almaktadır.

Tablo 4.12. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Tutum ve İnanç Ölçeğinden Aldıkları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar		n	\bar{x}	ss	t_Testi		
					t	sd	p
İnsan Yönetimi	Kadın	462	3.25	.54	1.157	543	.24
	Erkek	83	3.18	.65			
Ders Yönetimi	Kadın	462	2.85	.47	.888	543	.37
	Erkek	83	2.80	.46			

Tablo 4.12'ye göre, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inanç ölçeğinin insan yönetimi alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($t = 1.157; p < .05$). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inanç ölçeğinin ders yönetimi alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($t = .888; p < .05$).

Araştırmanın 7. alt amacı Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inanç ve tutumları sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.13.'de yer almaktadır.

Tablo 4.13. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Tutum Ve İnanç Ölçeğinden Aldıkları Puanların, Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Boyutlar	n	\bar{x}	ss	t_Testi			
				t	sd	p	
Ders Yönetimi	3	331	2.82	.53	-1.222	543	.22
	4	214	2.87	.60			
İnsan Yönetimi	3	331	3,26	.46	.804	543	.42
	4	214	3,22	.47			

Tablo 4.13'e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ölçeğinin ders yönetimi alt boyutunda sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t = -1.222$; $p > .05$). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ölçeğinin insan yönetimi alt boyutunun sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t = 804$; $p > .05$).

Araştırmanın 8. alt amacı okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inanç ve tutumları sınıf yönetimi konusunda eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.14.'de yer almaktadır.

Tablo 4. 14. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi İnanç Ve Tutum Puanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Eğitime Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Bağımsız Gruplar t- Testi Sonuçları

Boyutlar		n	\bar{x}	ss	t_Testi		
					t	sd	p
İnsan Yönetimi	Evet	318	3.19	.61	-2.667	543	.008
	Hayır	227	3.31	.47			
Ders Yönetimi	Evet	318	2.82	.47	-.1.275	543	.203
	Hayır	227	2.87	.47			

Tablo 4.14'e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inanç düzeylerinin sınıf yönetimi konularında eğitim alma değişkenine göre insan yönetimi alt boyutunda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t = -2.667$; $p > .05$). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, sınıf yönetimi konusunda eğitim alan öğrenciler (\bar{x} :3.19) eğitim almayan öğrencilere (\bar{x} :3.31) göre sınıf yönetimi alt boyutu olan insan yönetimi alt boyutu düzeyleri açısından az müdahaleci görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ölçeğinin ders yönetimi alt boyutunun sınıf yönetimi konularında eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t = -1.275$; $p > .05$).

Araştırmanın 9. alt amacı Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.15.'de yer almaktadır.

Tablo 4.15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Manny Whitney-U Testi Sonuçları

	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Kadın	29	16.79	487.00	6.000	-1.864	.06
Erkek	2	4.50	9.00			

Tablo 4.15'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($U = 6.000$, $p < .05$).

Araştırmanın 10. alt amacı Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.16.'da yer almaktadır.

Tablo 4.16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis -H Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	x^2	sd	p
21-25	4	14.63	7.26	5	.20
26-30	8	9.44			
31-35	4	18.00			
36-40	9	20.89			
41-45	4	17.38			
46-50	2	16.25			
Toplam	31				

Tablo 4.16'a göre, okul öncesi öğretmenlerinin Empati eğilim Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalamaları puanlarının, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($x^2 = 7.26$, $sd=5$, $p> .05$).

Araştırmanın 11. alt amacı Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.17.'de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empati Eğilim Ölçeğinden Alınan Puanlarla Öğretmen Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	x^2	sd	p
1-5	11	19.77	7.010	4	.13
6-10	3	11.67			
11-15	5	11.10			
16-20	10	17.65			
21 ve üzeri	2	5.75			
Toplam	31				

Tablo 4.17'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim ölçeği'nden aldıkları puanların mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($x^2 = 7.010$; $sd=4$; $p> .05$).

Araştırmanın 12. alt amacı Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri empati/iletişim konularında eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.18.'de yer almaktadır.

Tablo 4.18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Empati/İletişim Konularında Eğitime Katılma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Manny Whitney-U Testi Sonuçları

	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Evet	16	20.41	326.50	49.500	-2.809	.004
Hayır	15	11.30	169.50			

Tablo 4.18'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeylerinin, empati (iletişim) konularında eğitim alma değişkenine göre empati/iletişim konularında eğitim alan okul öncesi öğretmenler lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir ($U= 49.500$, $p<.05$).

Araştırmanın 13. alt amacı Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri mevcut öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.19.'da yer almaktadır.

Tablo 4.19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mevcut Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	x^2	sd	p
1-10	7	15.29	5.257	2	.07
11-15	11	20.77			
16-20	13	12.35			
Toplam	31				

Tablo 4.19.'a göre öğretmenlerin empati eğilim ölçeğinden aldıkları sıra ortalamalarının eğitim verilen sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($x^2 = 5.257$, $sd=2$, $p> .05$).

Araştırmanın 14. alt amacı Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.20.'de yer almaktadır.

Tablo 4.20. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empati Eğilim Ölçeğinden Aldıkları Puanların Öğretmenlerin Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıralar	x^2	sd	P
		Ortalaması			
Lisans	22	15.20	2.40	2	.30
Yüksek Lisans	6	15.08			
Doktora	3	23.67			
Toplam	31				

Tablo 4.20.'e göre, okul öncesi öğretmenin empati eğilim ölçeği'nden aldıkları sıra ortalamalarının, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($x^2 = 2.40$, $sd=2$, $p> .05$).

Araştırmanın 15. alt amacı Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.21. de yer almaktadır

Tablo 4.21. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tutum Ve İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Yapılan Manny Whitney-U Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Sıralar	Sıralar	U	z	p
			Ortalaması	Toplamı			
Ders Yönetimi	Kadın	29	15.97	463.00	28.000	-081	.93
	Erkek	2	16.50	33.00			
İnsan Yönetimi	Kadın	29	15.72	456.00	21.000	-651	.51
	Erkek	2	20.00	40.00			

Tablo 4.21.'e göre öğretmenlerin sınıf yönetimi tutum ve inanç ölçeğinin ders yönetimi ($U= 28.000$, $p>.05$) ve insan yönetimi alt boyutlarından ($U= 21.000$, $p>.05$) aldıkları

puanların okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırmanın 16. alt amacı Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.22. de yer almaktadır.

Tablo 4.22. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tutum ve İnançlarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	χ^2	sd	p
İnsan Yönetimi	21-25	4	12.00	3.667	5	.59
	26-30	8	19.50			
	31-35	4	19.13			
	36-40	9	13.61			
	41-45	4	13.63			
	46-50	2	19.25			
	Toplam	31				
Ders Yönetimi	21-25	4	9.88	6.836	5	.23
	26-30	8	15.06			
	31-35	4	17.25			
	36-40	9	17.06			
	41-45	4	13.63			
	46-50	2	29.50			
	Toplam	31				

Tablo 4.22.'e göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi inanç ve tutumlarının insan yönetimi alt boyutunda ve ($\chi^2 = 3.667$, $sd=5$, $p > .05$). ders yönetimi alt boyutunda ($\chi^2 = 6.83$, $sd=5$, $p > .05$) sıra ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırmanın 17. alt amacı Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.23.'de yer almaktadır.

Tablo 4.23. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tutum Ve İnançlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	χ^2	sd	p
İnsan Yönetimi	1-5	11	12.50	4.370	4	.35
	6-10	3	19.50			
	11-15	5	21.50			
	16-20	10	16.75			
	21 ve üzeri	2	12.50			
	Toplam	31				
Ders Yönetimi	1-5	11	10.41	7.781	4	.10
	6-10	3	21.50			
	11-15	5	15.20			
	16-20	10	20.05			
	21 ve üzeri	2	20.25			

Tablo 4.23.'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ölçeğinin insan yönetimi alt boyutu ve ($\chi^2=4.70$, $sd=4$, $p>.05$) ders yönetimi boyutunda ($\chi^2=7.781$, $sd=4$, $p>.05$) sıra ortalamalarının öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırmanın 18. alt amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları sınıf yönetimi konusunda eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.24.'de yer almaktadır.

Tablo 4.24. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tutum Ve İnançlarının Sınıf Yönetimi Konularında Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Manny Whitney-U Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Ders Yönetimi	Evet	18	13.28	239.00	68.000	-1.970	.04
	Hayır	13	19.77	257.00			
İnsan Yönetimi	Evet	18	15.22	274.00	103.000	-.567	.57
	Hayır	13	17.08	222.00			

Tablo 4.24'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi inanç ve tutumlarının, sınıf yönetimi konusunda eğitim alma değişkenine göre ders yönetimi alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği ($U= 68.000$, $p<.05$). İnsan yönetimi alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırmanın 19. alt amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları mevcut öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.25.'de yer almaktadır.

Tablo 4.25. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tutum ve İnançlarının Mevcut Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	χ^2	sd	P
Ders Yönetimi	1-10	7	9.29	5.922	2	.05
	11-15	11	16.00			
	16-20	13	19.62			
	Toplam	31				
İnsan Yönetimi	1-10	7	15.93	982	2	.61
	11-15	11	14.05			
	16-20	13	17.69			
	Toplam	31				

Tablo 4.25'e göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inanç ölçeğinin İnsan yönetimi ($\chi^2 = .982$, $sd=2$, $p > .05$) alt boyutunda mevcut öğrenci sayısı sıralar ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermezken, Ders yönetimi alt boyutunda okul öncesi öğretmenin sınıfındaki öğrenci sayısı değişkenine göre sıralar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($\chi^2 = 5.92$, $sd=2$, $p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U Testi yapılmış ve anlamlı fark olan gruplar Tablo 4.26.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi İnanç ve Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mevcut Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyutlar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
1-10	7	6.43	45.00	17.000	-2.266	.02
16-20	13	12.69	165.00			
P<.05						

Tablo 4.26'a göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inanç ölçeğinin alt boyutu olan ders yönetiminden aldıkları puanların mevcut öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşma durumuna bakıldığında, sınıfında 1-10 öğrencisi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($U= 17.000$, $p < .05$).

Araştırmanın 20. alt amacı Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inaçları öğretmenlerin eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.27. da yer almaktadır.

Tablo 4.27. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tutum ve İnançlarının Öğretmenlerin Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıralar			
			Ortalaması	χ^2	sd	p
İnsan Yönetimi	Lisans	22	16.89	2.856	2	.24
	Yükseklisans	6	16.92			
	Doktora	3	7.67			
	Toplam	31				
Ders Yönetimi	Lisans	22	17.39	5.538	2	.06
	Yükseklisans	6	16.75			
	Doktora	3	4.33			
	Toplam	31				

Tablo 4.27'e göre, sınıf yönetimi tutum ve inanç ölçeği sıralar ortalamalarının okul öncesi öğretmenlerinin eğitim seviyesi değişkenine göre İnsan Yönetimi alt ölçeği boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği ($\chi^2 = 2.85$, $sd=2$, $p > .05$), ders yönetimi, sıra ortalamalarının da öğretmenlerin eğitim seviyesi değişkene göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. ($\chi^2 = 5.53$, $sd=2$, $p > .05$).

Araştırmanın 21. alt amacı okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.28. de yer almaktadır.

Tablo 4.28. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Eğilim Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi Tutum Ve İnançları Arasındaki İlişki Durumunu Belirlemeye İlişkin Pearson Çarpım Moment Korelasyonunu Sonuçları

Alt Boyutlar	Empatik Eğilim
Empatik Eğilim	1
Ders Yönetimi	-.023
İnsan Yönetimi	-.093*

*p<.05

Tablo 4.28'e göre, sınıf yönetimi inanç ve tutum ölçeğinin alt boyutu olan insan yönetiminden alınan puanlarla empati eğilim ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda empati eğilim ve insan yönetimi alt boyut puanları arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (r = -.093, p<.05). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inanç ve tutumları ölçeğinin alt boyutu olan ders yönetimi ile empati eğilim arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. (r = -.023, p>.05).

Araştırmanın 22. alt amacı okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklindedir. Bunu test etmek amacıyla elde edilen bulgular Tablo 4.29. de yer almaktadır.

Tablo 4.29. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empati Eğilim Düzeyleri İle Sınıf Yönetimi İnanç Ve Tutumlarının Arasındaki İlişki Durumunu Belirlemeye İlişkin Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Empati Eğilim
Empatik Eğilim	1
Ders Yönetimi	-.060
İnsan Yönetimi	-.442*

*p<.05

Tablo 4.29'a göre, sınıf yönetimi inanç ve tutum ölçeğinin alt boyutu olan insan yönetimi ve ders yönetiminden alınan puanlarla empati eğilim ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda insan yönetimi alt boyutu ile empati eğilim puanları arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (r= -.442, p<.05) Ölçeğin ders yönetimi alt boyutu ile empati eğilim puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir (r= -.060, p>.05).

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölüm içerisinde okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri ile sınıf yönetimi tutum ve inançları arasındaki ilişki ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesine yönelik sonuçlar tartışılmış ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Yargı

Araştırmanın birinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin empati eğilim düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha olumludur.

Araştırmanın ikinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmen adayların empati eğilim düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma üçüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri empati/(iletişim) konularında eğitim alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Empati konusunda eğitim alan öğretmen adayların empati eğilim düzeyleri eğitim almayanlara göre daha olumludur.

Araştırma dördüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma beşinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma altıncı amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma yedinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inanç ve tutumları sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın sekizinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inanç ve tutumları sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf yönetimi konusunda eğitim alan öğretmen adaylarının ölçeğin insan yönetimi alt boyutunda puan ortalamaları eğitim almayanlara göre daha olumludur.

Araştırmanın dokuzuncu amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerin empati eğilim düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın onuncu amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın on birinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın on ikinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyi empati/iletişim konusunda eğilim alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Empati/İletişim konularında eğitim alan okul öncesi eğitim öğretmenlerin empati eğilim puan ortalamaları eğitim almayanlara göre daha olumludur.

Araştırmanın on üçüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri mevcut öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın on dördüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri eğitim seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma on beşinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma on altıncı amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma on yedinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın on sekizinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları sınıf yönetimi konusunda eğilim alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf yönetimi konusunda eğitim alan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları ölçeğin ders yönetimi alt boyutunda, sınıf yönetimi konusunda eğitim almayan okul öncesi öğretmenlerine göre daha olumludur.

Araştırmanın on dokuzuncu amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları mevcut öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıfında 1-10 öğrenci olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi inanç ve tutumları 16-20 öğrenci olan öğretmenlere göre daha olumludur.

Araştırma yirminci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları eğitim seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın yirmi birinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasında negatif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmanın yirmi ikinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasında negatif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu okul öncesi öğretmenlerin empati eğilim düzeylerinin ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği fakat ölçeğin puan ortalaması incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin empati sıra ortalamalarının kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Alanda yapılan diğer araştırmalar tarandığında genelde araştırma sonuçlarının empati eğilim düzeylerindeki cinsiyete göre farklılaşmanın kızların lehine olduğu görülmektedir. Bu farklılığın sebebi iki cinsin psikolojik farklılıkları bağlamında duygusal özellikleriyle ilişki olabileceği düşünülmektedir. Duygusal zekâ / emotional intelligence ile sosyal zekâ / social intelligence çeşitlerinin kadınlarda, erkeklerden daha fazla olması, bu noktada anlamlı bir veri olarak değerlendirilebilir. Zira, bu zeka türlerinin empati ile doğrudan bir ilişkisi söz konusudur. Bu nedenle duygusallık ve sosyal beceri yönlerinin daha ön plana çıkması nedeniyle yetişkin kadınların, yetişkin erkeklere göre kurmuş oldukları kişilerarası ilişkilerde kendilerini karşısındaki bireyin yerine koyarak onu anlama potansiyellerinin, dolayısıyla da empati eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Hançer & Tanrısevdi, 2003, Akt Koç,2016). Araştırma sonuçlarına destekleyen çalışmalar; Akbulut ve Sağlam (2010), yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyetlerine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ekinci ve Aybek (2010) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelemiştir. Öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin kadın öğretmen adayları için daha yüksek olduğu görülmektedir. Tartuk (2015) sosyal bilgiler bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma eğilimlerini araştırmış ve cinsiyet değişkenine göre kızların lehine farklılık olduğunu tespit etmiştir. Demir, Atlı ve Kıs (2016), Türkiye’de 2005 - 2014 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri taramışlardır. Araştırmaya dâhil edilen 73 çalışmanın örneklemini 12.373 erkek, 13.800 kadın olmak üzere 26173 kişi oluşturmuştur. 40 tezde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken 33 tezde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, kızların empati eğilim düzeylerinin erkeklerin empatik eğilim düzeylerinden yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erduran (2018), öğrencilerin eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerini incelemiştir. Empatik eğilim ölçeği ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulunan bu farklılık ortalama puanlarına bakıldığında kadınlar lehine olduğu görölmektedir. Turnage, Hong, Stevenson ve Edwards (2012), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin empati düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer araştırmalar ise; şen (2016) okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okul öncesi öğretmen adaylarının empati kurma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde genelde empati kurma becerisi ve cinsiyet değişkeni arasında kadınlar lehine anlamlı farklılıkların bulunduğu görölmekte bu farklılaşmanın sebebinin ise iki cinsin psikolojik farklılıkları bağlamında duygusal özellikleriyle ilişki olabileceği düşünölmektedir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilim puan ortalamalarının sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görölmektedir. Araştırmanın örneklem grubunun üçüncü ve dördüncü sınıf lisans öğrencilerinden oluşması bu durumun nedeni olarak düşünölebilir. Diğer araştırmalar incelendiğinde; Güven (2018), öğretmen adaylarının empatik eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin, sınıf seviyesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Yılmaz ve Akyel (2008) tarafından beden eğitimi öğretmen adaylarının empati eğilimlerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmen adaylarının empati eğilim puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yaşar ve Erol (2016) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bingöl ve Demir (2011) tarafından sınıf seviyelerine göre üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen diğer araştırmaların araştırma sonucu ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empati eğilim düzeylerinin empati (iletişim) konularında eğitim alma

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Empati (iletişim) konusunda eğitim alan öğrenciler ve öğretmenlerin eğitim almayanlara göre empati eğilim düzeyleri açısından daha yeterli olduğu görülmektedir. Yeşilyaprak'a (2001) göre, duygusal zekâ yetenekleri eğitimle geliştirilebilir ve güçlendirilebilir. Araştırmalar incelendiğinde empati ve sosyal zekâ arasında ortak bir bağ olduğu ve duygusal zekânın yetenek alanlarından birinin de empati olduğu görülmektedir. Araştırma sonucuna paralel olarak empati/iletişim konularında verilecek eğitim duygusal zekâ ve sosyal zekâ üzerinde etkili olabileceği dolayısıyla empati eğilim düzeyleri üzerinde olumlu yönde bir farklılık geliştireceği düşünülebilir. Empati (iletişim) konusunda bilgi verme tekniği kullanılarak verilecek eğitim bilişsel empatiyi rol oynama tekniği drama vb. tekniklerin ise hem bilişsel hem de duygusal empatiyi geliştireceği düşünülmektedir, dolayısıyla alınan empati (iletişim) eğitimlerinin empati eğilim düzeyi üzerinde etkisinin olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar; Arslan, Erbay ve Saygın (2010) tarafından iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Öğrencilere verilen iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin iletişim beceri puanlarını yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bilge ve Bilge (2017) tarafından yapılan bir çalışmada empati eğitim programının empatik eğilim düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarında önemli düzeyde bir artış gözlenirken kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dolayısıyla uygulanan grup çalışmasının öğrencilerin empatik eğilimlerinin artışı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Tutuk, Al ve Doğan (2002) tarafından hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeyleri belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin iletişim ve empati düzeylerinin eğitimle yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulus (2015) tarafından annelere uygulanan empati eğitiminin empati ve bağışlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen 16 oturumdan oluşan empati eğitimi programı sonunda son testler uygulanmıştır. Annelerin bağışlama olasılığı puanlarının, bağışlama puanlarının ve empati puanlarının anlamlı bir şekilde yükseldiği görülmüştür. Arifoğlu ve Razi (2011) tarafından yapılan çalışmada iletişimle ilgili bilgi alan öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalaması bilgi almayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Diğer araştırmalar; Karaca, Akkuş ve

Açıkgöz, (2013) tarafından eğitim ile empatik beceri ve empatik eğilim geliştirilebilir mi sorusu araştırılmıştır. Öğrencilerin empatik eğilimlerinin verilen eğitimle değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen araştırmaların sonuçlarının bir kısmı yapılan araştırmayı destekler nitelikte olup empati eğitim programlarının empati eğilim üzerine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları ışığında öğretmen adaylarına ve öğretmenlere verilecek empati/iletişim eğitiminin öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, öğrenciler veliler ve meslektaşlarıyla daha sağlıklı iletişim kurmalarına faydalı olup öğrencilerine olumlu iletişim becerileri kazandırmalarına, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebileceği sınıf ortamının oluşmasına ve gelecekte de iletişim becerileri yüksek bireyler yetişmesine olanak vereceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim seviyelerine göre empati eğilim puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Anne ve baba eğitim seviyesinin anne-baba ve çocuk iletişimi üzerinde etkili olduğu düşünülebilir, ancak empati eğilimin ailede başlayan ve alınan eğitimle geliştirilebilir olduğu düşünüldüğünde eğitim seviyesi ne olursa olsun empati konusunda eğitim almamış ve aile içi iletişimin empatiden yoksun olduğu bir ortamda büyümenin empati eğilim düzeyi yüksek olan bireylerin yetişmesini güçleştireceği düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim seviyesi ile öğrencilerin empati eğilim düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna varılabilir. Araştırmalar incelendiğinde; Canbulat, Küçükkaragöz, Yeşiloğlu ve Erdoğan (2015) tarafından sınıf öğretmen adaylarının empati eğilim düzeylerinin anne baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Genç ve Kalafat, (2010) tarafından öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile problem çözme becerileri incelenmiştir. Sınıflara, anabilim dallarına, annelerinin ve babalarının öğrenim düzeylerine göre empatik beceri arasında farklılık olmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Tepeköylü, Soytürk ve Çamlıyer (2009) tarafından öğretmen adaylarının anne baba eğitim düzeyi değişkenine göre iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Şen (2018) tarafından öğretmen adaylarının empati eğilimlerinin anne baba eğitim seviyesine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inanç düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı

bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının benimsediği sınıf yönetimi tutum ve inançların cinsiyet dışında etki edebilecek diğer değişkenlere (kişilik özelliklerine sınıf yönetimi konusunda öz yeterlilik düzeylerine) göre de değişebileceği düşünülebilir. Diğer araştırmalar incelendiğinde, Toran ve Akkuş (2013) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde cinsiyet değişkeninin bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özer (2013) tarafından aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmasında ölçeğinin tamamında ve diğer faktörlerde cinsiyet değişkenine göre aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Araştırma sonuçlarını diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında araştırmayı destekler nitelikte olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmanın örneklem grubunun üçüncü ve dördüncü sınıf lisans öğrencilerinden oluşması bu durumun nedeni olarak düşünülebilir. Recepoğlu ve Ergün (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin sınıf seviyesi değişkenine göre 4. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Keleş (2013) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançları incelenmiştir. Çalışmada sınıf yönetimi tutum ve inançların 4.sınıf öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ölçeği insan yönetimi alt boyutunun sınıf yönetimi ile ilgili eğitim almaya göre eğitim alanlar lehine olumlu bir farklılık gösterdiği okul öncesi öğretmenlerinin ise sınıf yönetimi ölçeğinin ders yönetimi alt boyutunun sınıf yönetimi ile ilgili eğitim alanlar lehine olumlu farklılık gösterdiği görülmektedir. Sınıf yönetimi kavramının içeriği incelendiğinde sınıf yönetimi kavramı, tanımı ve önemi, sınıf yönetimi yaklaşımları, sınıfta disiplin, sınıf ortamı, grup etkileşimi, sınıfın fiziksel özellikleri, sınıfta zaman yönetimi, motivasyon, sınıfta iletişim, öğretmen tutumları, sınıfta davranış sorunları, sınıfta materyal kullanımı, sınıf dışı etkinlikler, kaynaştırma öğrencileri konularında öğretmen ve öğrenciler için sınıf yönetimi tutum ve inançları üzerinde faydalı ve etkili olabilecek alt başlıklardan oluştuğu

görülmektedir. Konuyla ilgili sağlıklı verilecek eğitimin öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Alanda yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde; Carlson, Tret, Bender ve Benson (2011) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerine karşı algıları incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine sınıf yönetimi stratejileri konusunda eğitim vermiştir. Sonuç olarak, sınıf yönetimi ile ilgili verilen eğitimin öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi stratejilerine bakış açılarını ve kullanımlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Karatekin (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin, sınıf yönetimi becerileri hakkında eğitim görme durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Sarıtaş (2006) tarafından sınıf yönetimi dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının sınıfta istenmeyen davranışları önlemek açısından farklı görüşlere sahip oldukları ve görüşleri arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarına paralellik gösteren sonuçlara rastlanmıştır. Öğretmenlerin düzenli aralıklar ile sınıf içinde uygulamaya yönelik eğitimler alması, onların var olan bilgilerini güncellemelerine ve farklı sınıf yönetimi metotlarını sınıf içerisinde kullanmaya teşvik edeceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inanç modellerini tanıması sınıf yönetimi konusunda farkındalık oluşması amacıyla okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda bilgi almasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim düzeyleri yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Empati eğilimin ailede başlayıp alınan eğitimlerle gelişeceği düşünüldüğünde öğretmenlerin empati eğilim düzeylerine etki edebilecek (örneklem sayısının az olması, öğretmenlerin kişilik özellikleri) yaş ve empati eğilim arasındaki anlamlı farklılaşmanın olmamasına sebep olabileceği düşünülebilir. Konuyla ilgili araştırmalar tarandığında; Yıldırım (1993) tarafından rehber öğretmenlerin empati eğilim ve empati beceri düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin yaşları küçüldükçe empati eğilim puan ortalamaları yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Barut (2004) tarafından öğretmenlerin empati eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada,

öğretmenlerin yaşlarına göre empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır Çelik ve Çağdaş (2010), okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilimlerini bazı değişkenlere göre incelemiş ve yaş değişkenine ile empati eğiliminin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özen (2015) öğretmenlerin empati yönelimlerinin yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Palavan ve Ağboyraz (2017) tarafından öğretmenlerin empati eğilimlerinin bazı demografik değişkenler ile olan ilişkisi incelenmiştir. Yaş değişkeni ile empati eğilim puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim puanların mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Empati eğiliminin mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşmaması öğretmenlerin mesleklerine devam ettikleri süre içerisinde empati eğilim düzeylerinin olumlu etkileyecek eğitimlere katılmadıklarının göstergesi olabilir. Öğretmenlere empati konusunda eğitim verilmemesi mesleki deneyim değişkenine göre bir farklılaşmanın olmamasına sebep olabilir Araştırmalar incelendiğinde, Barut (2004) tarafından öğretmenlerin empati eğilim düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Empati eğiliminin mesleki deneyime göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bulut ve Düşmez, (2014) tarafından öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin demografik ve mesleki değişkenler bakımından karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, mesleki deneyimin öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri bakımından bir farklılık oluşturulmadığı görülmüştür. Çelik (2008) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sağlam ve Akbulut (2010) tarafından sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Şenkaya (2018) tarafından okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin empati eğilimlerinin mesleki kıdem yılına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Loy (2006) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada mesleki kıdemleri az olan öğretmenlerin iletişim becerilerini yüksek bulmuştur. Saygılı, Kırıktaş ve Gülsoy (2015) tarafından çeşitli değişkenlere göre öğretmenlerin empati eğilim düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça empati düzeylerinin

düştüğü mesleki deneyimleri yüksek olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin artmış olması öğretmenlerin empatik eğilim gösterme düzeylerini olumsuz yönde etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim puan ortalamalarının mevcut öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Empati eğilim ile mevcut öğrenci sayısı arasında anlamlı bir farklılık görülmemesi nedeninin örneklem sayısının az olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında empati eğilim puan ortalamalarının öğrenci sayısı arttıkça azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması öğretmenin öğrenciyle sağlıklı iletişim kurmasını, öğrenciyi dinleyip, anlamasını olumsuz etkileyeceği için mevcut öğrenci sayısının fazla olması öğretmenlerin empati eğilimlerini olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir. Araştırmalar incelendiğinde Zihni (2015) tarafınan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empati kurma becerileri, umut düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelemiştir. Öğrenci sayısı ile empati eğilim arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 20 ve altı öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin 20 öğrenci ve daha üstü öğrenciye sahip olan öğretmenlere göre empati düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim puan ortalamalarının öğretmenlerin eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin aldıkları eğitimin empati eğilim düzeyi ile ilişkili olmaması eğitimlerin içeriğinde empati eğilim düzeyinin yükselmesini sağlayacak kazanımların yer almamasının göstergesi olduğu düşünülebilir. Elikesik ve Alım (2013) tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerileri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin empati becerilerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır Çelik ve Çağdaş (2010) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Saygılı, Kırıktaş ve Gülsoy (2015) tarafından bazı değişkenlere göre öğretmenlerin empati eğilim düzeylerini araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin empati eğilim düzeylerinin aldıkları eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Özen, (2015) tarafından öğretmenlerin empatik

yönelimlerinin eğitim seviyesine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. İncelenen araştırma sonuçlarının araştırmayı destekler nitelikte olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi tutum ve inançları ile mesleki deneyimleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Mesleki deneyim süresinin artmasına rağmen öğretmenlerin sınıf yönetimi tutum ve inançlarında herhangi bir farklılık meydana gelmemesi öğretmenlerin mesleklerini sürdürürken sınıf yönetimi inanç ve tutumlarının farklılaşmadığının, sınıf yönetimi inanç ve tutumları ile ilgili bilgi düzeylerinde herhangi bir artış olmadığının göstergesi olabilir. Zembat, Tunçeli ve Akşin (2017) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akın ve Koçak (2006) tarafından yapılan araştırmada, kıdem yılları 1-5 yıl ve 5-10 yıl arası olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, kıdem yılı 10 yıldan fazla olan öğretmenlere göre daha üst düzeyde çıkmıştır. Toran ve Akkuş (2016) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süre ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişkinin olduğu, meslekte geçirilen sürenin sınıf yönetimi becerileri üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi inanç ve tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi tutum ve inançlarının yaşa göre farklılık göstermemesi mesleki deneyimle paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe herhangi bir eğitim almamaları, yaş değişkenine göre sınıf yönetimi tutum ve inançlarının farklılaşmamasına sebep olduğu düşünülebilir. Kaplan (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile öğretmen yaşı arasında istatistiksel olarak bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nur (2012) tarafından yaş değişkeninin anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ekici, Günhan ve Anılan (2016) öğretmenlerle yaptığı çalışmada sınıf yönetimi becerisinin yaşa göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi inanç ve tutumlarının ölçeğin insan yönetimi alt boyutunda mevcut sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ölçeğin ders yönetimi alt boyutunun mevcut sayısı değişkenine göre 1-10 ve 16-20 öğrenci arasında istatistiksel olarak 1-10 öğrenci lehine anlamlı farklılık gösterdiği

sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfta bulunan öğrencilerin okul öncesi dönem öğrencileri olduğu dikkate alındığında öğrenci sayısının artması öğretmenin sınıf yönetimi konusunda daha müdahaleci olmasına sebep olabileceği düşünölmektedir. İncelenen araştırma sonuçlarının bazıları da araştırma sonucunu desteklemektedir; Din (1999), kırsal okullar üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınıf mevcudu az sınıfları daha rahat bir şekilde yönetebildiklerini, öğrencilere daha çok bireysel yardım sağlayabildiklerini, öğretmen etkililiğini arttırdığını ve öğretmene daha az iş yükü verdiğini tespit etmiştir. Güven ve Cevher (2005) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğu görölmüştür. Sınıf mevcudu değişkeni ile sınıf yönetimi beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaman (2006) tarafından eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi konusu incelenmiştir. Sınıf mevcutlarının artmasının sınıf yönetimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ilgar (2007) tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda 20'den fazla mevcutlu kalabalık sınıfların sınıf hâkimiyetini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi inanç ve tutumları ile öğretmenlerin eğitim seviyeleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmelerinin ve eğitim düzeyinin sınıf yönetimi inanç ve tutumları üzerinde etkili olmaması öğretmenlere verilen eğitimin içeriğiyle ilişki olduğu düşünölebilir. Zembat, Tunçeli ve Akşin (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akgün (2015) tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile eğitim seviyesi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının, sınıf yönetimi inanç ve tutum ölçeğinden alınan puanlarla empati eğilim ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve öğretmen adaylarının empati eğilim düzeyleri arttıkça daha az müdahaleci sınıf yönetimi tutum ve inança sahip olduğu görölmektedir. Empati eğilim

düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerini dinleyeceği duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışacağı düşünülmektedir. Öğrencilerine saygı duyan ve onları anlamaya çalışan bir öğretmenin sınıf yönetimi inanç ve tutumlarının müdahaleci olmayacağı söylenebilir. Cankaya, Aküzüm Canpolat ve Çanakçı (2010), öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ile empati eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları ile empati eğilimleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, öğretmen merkezli sınıf yönetimi yaklaşımları ile empati eğilimleri arasında ise orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu tespit etmiştir. Karatekin (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Tan ve Tan (2015) tarafından çeşitli bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları arasında pozitif yönlü orta kuvvette anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmalar empatik eğilim /iletişim becerilerinin okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi tutum ve inançları üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde müdahaleci olmayan modeli tercih etmelerini sağlamak öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebileceği olumlu bir sınıf atmosferi oluşacaktır. Bu nedenle empati eğilim ve sınıf yönetimi arasındaki ilişki göz önüne alındığında her iki konuda da öğretmen ve öğretmen adaylarına verilecek eğitimin önemli olduğu söylenebilir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular sonucunda oluşturulan öneriler yer almaktadır.

5.3.1. Eğitimcilerle Yönelik Öneriler

1. Üniversitelerin Okul öncesi eğitim bölümlerinde sınıf yönetimi konusundaki derslere ayrı bir önem verilmeli ve ders programları yeniden gözden geçirilmelidir.

2. Üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği programlarında iletişim derslerinin programları yeniden gözden geçirilmeli, iletişim ve empati konusunda beceri haline gelebilecek çalışma ve konulara yer verilmelidir.
3. Meslekte çalışan öğretmenler gerek eğitimler ile gerekse hizmet içi eğitimlerle desteklenmeli ve iletişim sınıf yönetimi konularında kendilerini geliştirip yetiştirmeleri konusunda teşvik edilmelidir.
4. Milli eğitim Bakanlığı olarak okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin öğrenci mevcudu bir standarda bağlanmalı ve fazla sayıdaki öğrencinin öğretmen performansını olumsuz yönde etkilediği gerçeği unutulmamalıdır.
5. Çeşitli okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin periyodik programlarla bir araya gelerek 'Mesleki Paylaşım Günleri' adı altında sınıf yönetimi ve iletişim konusunda bilgi ve deneyimlerini paylaşımları sağlanmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma farklı bölgelerde yer alan 7 üniversitenin okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Bundan sonraki aşamada her bölgede yer alan üniversitelerden örneklem grubu belirlenip Türkiye profili çıkarılmalıdır.
2. Öğretmen sayıları bu çalışmada imkanlar açısından sınırlı tutulmuştur. Türkiye genelinde görev yapan daha fazla sayıda öğretmen üzerinde yapılarak geniş bir veri grubu oluşturulabilir.
3. Eğitim alanında görev yapan tüm öğretmenlerle empati ve iletişimin bir beceri olduğu görüşünden hareketle çeşitli grup çalışmaları yapılmalı ve gerek nicel gerekse nitel araştırmalarla sonuçlar test edilmelidir. Okul öncesi öğretmenlerinin empati eğilim becerilerini ve sınıf yönetimi becerilerinin geliştirmeye yönelik eğitim programı hazırlanıp etki düzeyi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, E. ve Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1068-1083.
- Akgün, D. (2015). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2).
- Akgün, E., Yarar, M. ve Dincer, Ç. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2006). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(3), 353-370.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf Yönetimi Ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 9-20.
- Arendt, H. (1963). *On Revolution*. London: Faber And Faber.
- Arifoğlu, B., ve Razi, G. (2011). Birinci Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empati Ve İletişim Becerileriyle İletişim Yönetimi Dersi Akademik Başarı Puanı Arasındaki İlişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4(1), 7-11.
- Arnas, Y. ve Sadık, F. (2008). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*. Ankara: Kök Yayınları.
- Arslan, E., Erbay, F., ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı Drama İle Bütünleştirilmiş İletişim Becerileri Eğitiminin Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8.
- Aspinwall, L. G., & Staudinger, U. M. (2003). *A Psychology Of Human Strengths: Fundamental Questions And Future Directions For A Positive Psychology*. American Psychological Association.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Barnett, G. & Mann, R. E. (2013). Empathy Deficits And Sexual Offending: A Model Of Obstacles To Empathy. *Aggression And Violent Behavior*, 18(2), 228-239.
- Barut, Y. (2004). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri İle Çatışma Eğilimi Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Retrieved April, 24, 2012*.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Batson, C. D., Ahmad, N., Lishner, D. A., & Tsang, J. (2005). Empathy And Altruism. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook Of Positive Psychology* (Pp. 485-498). *Theory And Research On The Quiet Ego*, 161-174.
- Beaudoin, K. & Mihic, S. S. (2018). Croatian Preschool Teachers' Self-Perceived Competence In Managing The Challenging Behaviour Of Children. *Center For Educational Policy Studies Journal*, 8(2), 123-138.
- Becker, H. (1931). Some Forms Of Sympathy: A Phenomenological Analysis. *The Journal Of Abnormal And Social Psychology*. 26(1), 58-68.
- Bilge, Y., & Bilge, Y. (2017). Empati Eğitim Programının Empatik Eğilim Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Sağlık Meslek Lisesi Örneği. *Journal Of International Social Research*, 10(52).
- Bingöl, G. ve Demir, A. (2011). Amasya Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Göztepe Tıp Dergisi*, 26(4), 152-159.
- Bird, K. A. ve Sultmann, W. F. (2010). Social And Emotional Learning: Reporting A System Approach To Developing Relationships, Nurturing Well-Being And Invigorating Learning. *Educational & Child Psychology*, 27(1), 143-155.
- Blair, R. J. R. (2005). Responding To The Emotions Of Others: Dissociating Forms Of Empathy Through The Study Of Typical And Psychiatric Populations. *Consciousness And Cognition*, 14(4), 698-718.
- Brophy, J. E. (2006). History Of Research İn Classroom Management. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook Of Classroom Management: Research, Practice, And Contemporary Issues* (Pp. 17-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Buchner, K T. (2001). *Middle School Management: Classroom Management*.
- Bulut, H. ve Düşmez, İ. (2014). Öğretmenlerin Empatik Eğilim Becerilerinin Demografik Ve Mesleki Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 105-115.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (12. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2010). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbulat, T., Küçükkaragöz, H., Erdoğan, F. ve Yeşiloğlu, A. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarında Empatik Eğilim Düzeyi Ve Geleceğe Dönük Beklenti. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 651-665.
- Carlson, J. S., Tired, H. B., Bender, S. L. & Benson, L. (2011). The Influence Of Group Training In The Incredible Years Teacher Classroom Management Program On Preschool Teachers' Classroom Management Strategies. *Journal Of Applied School Psychology*, 27, 134-154.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi Ve Disiplini*. Anı Yayıncılık.

- Coplan, A. (2011). Will The Real Empathy Please Stand Up? A Case For A Narrow Conceptualization. *The Southern Journal Of Philosophy*, 49, 40-65.
- Curby, T. W. & Brock, L. L. (2013). *Teachers' Emotional Consistency Matters For Preschool Children. Research Brief*. National Center For Research On Early Childhood Education. [Http://Curry.Virginia.Edu](http://Curry.Virginia.Edu).
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çankaya, H. İ., Canpolat, C., Aküzüm, C. ve Çanakçı, H. (2010). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları İle Empati Eğilimleri Arasındaki İlişki. *IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*.
- Çelik, E. (2008). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Doctoral Dissertation*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Çelik, E. ve Çağdaş, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 23-38.
- Dağlı, A., Erdem, A. R., Taş, A., Tomul, E., Tabancalı, E., Demirtaş, H., Çelik, K., Sarpkaya, R., Tok, Ş., Akçadağ, T. Ve Erkılıç, T. A. (2008). *Etkili Sınıf Yönetimi (4. Baskı)*. Ankara : Anı Yayıncılık..
- De Vignemont, F. & Singer, T. (2006). The Empathic Brain: How, When And Why?. *Trends In Cognitive Sciences*, 10(10), 435-441.
- Demir, M. K. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Empati Becerilerinin İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 107-121.
- Demir, Y., Atlı, A., & Kıs, A. (2016). Empathy Based On Gender İn Dissertations Submitted İn Turkey: A Meta-Analysis Study. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 16(64).
- Demircioğlu, G., Ayas, A., ve Demircioğlu, H. (2005). Conceptual Change Achieved Through A New Teaching Program On Acids And Bases. *Chemistry Education Research And Practice*, 6(1), 36-51.
- Din, F. S. (1999). The Functions Of Class Size Perceived By Chinese Rural School Teachers. *National Forum Of Applied Educational Education Research Journal*, 12(3), 1-7.
- Dinçer, Ç., Deniz, K. Z., Akgün, E., & Ulubey, Ö. (2018). Sınıf Yönetiminde Öğretmen Stratejileri Envanterinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 355-371.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi Ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 155-190.
- Dökmen, Ü. (2003). İletişim Çatışmaları Ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Dziobek, I., Rogers, K., Fleck, S., Bahnemann, M., Heekeren, H. R., Wolf, O. T., & Convit, A. (2008). Dissociation Of Cognitive And Emotional Empathy In Adults With Asperger Syndrome Using The Multifaceted Empathy Test (Met). *Journal Of Autism And Development Disorder*, 38(3), 463-473.
- Ekinci, B. Ve Aybek, Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2).
- Ekici, F. Y., Günhan, G., ve Anılan, Ş. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 2(1), 48-58.
- Elikesik, M., ve Alım, M. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Empatik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 167-180.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*, İstanbul.
- Erduran, M. M. (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu İle Fen Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ve Empati Kurma Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2013). *Handbook Of Classroom Management: Research, Practice, And Contemporary Issues*. Routledge.
- Froyen, L. A. & Iverson, A. M. (1999). *Schoolwide And Classroom Management: The Reflective Educator-Leader*. Merrill.
- Gallese, V. (2003). The Roots Of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis And The Neural Basis Of Intersubjectivity. *Psychopathology*, 36(4), 171-180.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri İle Problem Çözme Becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 135-147.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS For Windows Step By Step: A Simple Guide Anreference, 17.0 Update (10a Ed.)*. Boston: Pearson
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying Teachers' Beliefs About Discipline. *Educational Leadership*, 37(6), 459-464.
- Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An Evolutionary Analysis And Empirical Review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351.
- Gordon, T. (2003). *Teacher Effectiveness Training*. New York: Three Rivers Press.
- Göde, M. ve Alkan V. (2000). İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 20-24.
- Gökler, R. (2009). Empatik Eğilim Ölçeğinin İlköğretim Sekizinci Sınıflar İçin Uyarlanması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(19), 77-86.
- Gökyer, N. ve Özer F. (2014). Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 691-712.

- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., & Mellott, D. S. (2002). A Unified Theory Of Implicit Attitudes, Stereotypes, Self-Esteem, And Self-Concept. *Psychological Review*, 109(1), 3.
- Gülbahar, B., & Sıvacı, S. Y. (2018). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri İle Sınıf Yönetimi Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 268-301.
- Güven, A. Z. (2018). Türkçe Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, 6(2), 45-52.
- Güven, E. & Cevher, N . (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Heberlein, A. S. & Saxe, R. R. (2005). Dissociation Between Emotion And Personality Judgments: Convergent Evidence From Functional Neuroimaging. *Neuroimage*, 28, 770-777.
- Hamamcı, Z., Göktepe E. O. & İnanç N. (2005). Ankara İlinde Çalışan Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Gelişim Ve Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*. 3(24), 27-41.
- Hardin, C. (2003) Effective Classroom Management : Models And Strategies For Today's Classrooms Prentice Hall, C/O Pearson Education Order Dept, 135 S Mount Zion Rd Lebanon.
- Hein, G., & Singer, T. (2008). I Feel How You Feel But Not Always: The Empathic Brain And Its Modulation. *Current Opinion In Neurobiology*, 18, 153-158.
- Ickes, W. (2003). *Everyday Mind Reading: Understanding What Other People Think And Feel*. Prometheus Books.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Işıkoğlu E. N. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.
- Irwin, L. H. (1997). Teachers' role in multicultural education: Setting the stage for preservice teachers. *Contemporary Education*, 68(4), 217.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1976). *İnsan Ve İnsanlar*. Sosyal Bilimler Derneği Yayınları.
- Kahraman, P. (2018). Okul Öncesi Dönemde Okula Uyum Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 681-701.
- Kalawski, J. P. (2010). Is Tenderness A Basic Emotion? *Motivation And Emotion*, 34, 158-167.
- Karaman, F. (2018). Almanca Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeyi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1/1), 52-57.

- Kaplan, Z. (2018) *Okul Öncesi Öğretmenleri Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi.
- Karaca, A., Açıkgoz, F. ve Akkuş, D. (2013). Eğitim İle Empatik Beceri Ve Empatik Eğilim Geliştirilebilir Mi?: Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* 4(3), 118-122.
- Karatekin, K. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi.
- Karip, E. (2002). Sınıf Yönetimi Ve Disiplini. E. Karip (Editör). *Sınıf Yönetimi* (S. 1-2). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keleş, O. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Tutum Ve İnançlarının İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi.
- Koç, M. (2016). Demografik Özellikler İle Empatik Eğilim Arasındaki İlişki: Yetişkinler Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *Iğdır University Journal Of Social Sciences*, (9).
- Koles, B., O'Connor, E., Et Al. (2009). Teacher-Child Relationships İn Preschool: The Influence Of Child And Teacher Characteristics. *Journal Of Early Childhood Teacher Education*, 30(1), 3-21.
- Korkmaz N.H, Korkmaz F. & Özkaya.G. (2009). Elementary School Physical Education Teachers' Strategies Against Discipline Problems (Bursa Province Case). *İlköğretim Online*, 8(1), 119-128.
- Korur, E. N., Erman, Ö. N. C. Ü., & Kılıç, S. K. (2016). Eleştirel Düşünme Ve Empatik Eğilim İlişkisi: Beden Eğitimi Öğretmeni Adayları Örneği. *Journal Of Computer And Education Research*, 4(8), 179-204.
- Kringsberg, E., & Grzymkowski, S. (2011). *Vikten Av Vikten: Stor Empati För Stora Kvinnor*.
- Kurumu, T. D. (2015). Turkish Dictionary. *Türkçe Sözlük*, 10, 104.
- Lane K. L., Menzies H. M., Bruhn A. L., Cmobori M. (2011). *Managing Challenging Behaviors İn Schools. Research-Based Strategies That Work*. New York: The Guilford Press.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact Of Teachers' İmplicit Theories And Perceived Pressures On The Establishment Of An Autonomy Supportive Climate. *European Journal Of Psychology Of Education*, 22(4), 529.
- Lishner, D. A., Batson, C. D., & Huss, E. (2011). Tenderness And Sympathy: Distinct Empathic Emotions Elicited By Different Forms Of Need. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 37(5), 614-625.
- Long, M. & Pellegrini, A. (2000). *Psychology Of Education. Major Themes: Schools, Teachers And Parents*, Volume 1. GBR: Falmer Press, Limited London, (UK)

- Looi, J. C. (2008). Empathy And Competence. *Medical Journal Of Australia*, 188(7), 414-416.
- Loy, Kevin Jhon. (2006). Effective Teacher Communication Skills And Teacher Quality. *Doctor Of Philosophy*, Ohio State University, Educational Policy And Leadership.
- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2013). *Classroom Management: Models, Applications, And Cases*. Pearson.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies For Every Teacher*. ASCD.
- Mazza, M., Mariano, M., Peretti, S., Masedu, F., Pino, M. C., & Valenti, M. (2017). The Role Of Theory Of Mind On Social Information Processingin Children With Autism Spectrum Disorders: A Mediation Analysis. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 47(5).
- Nakao, H., & Itakura, S. (2009). An İntegrated View Of Empathy: Psychology, Philosophy, And Neuroscience. *Integrative Psychological And Behavioral Science*, 43, 42-52.
- Nightingale, S. D., Yarnold, P. R., & Greenberg, M. S. (1991). Sympathy, Empathy, And Physician Resource Utilization. *Journal Of General Internal Medicine*, 6(5), 420-423.
- Nur, İ. (2012). Anaokullarında Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. Epsilon.
- Özkan, B. (2014). Okul Öncesi Ve Sınıf Öğretmenlerinin Empati Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal Of Social Science*, 30, 509-514.
- Özyürek, M. (2007). *Olumlu Sınıf Yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özdemir, M. Ç. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Pegem, 1-324.
- Özen, H. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Yönelimlerinin İncelenmesi. *Master's Thesis*, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özer, F. (2013). Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Pala, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 13-23.
- Palavan, Ö., Ve Agboyraz, İ. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilimleri İle Demokratik Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 134-150.
- Peck, N. F., Maude, S. P., & Brotherson, M. J. (2015). Understanding Preschool Teachers' Perspectives On Empathy: A Qualitative Inquiry. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 169-179.

- Pino, M. C., & Mazza, M. (2016). The Use Of “Literary Fiction” To Promote Mentalizing Ability. *Plos One*, 11(8),
- Preston, S. D., & De Waal, F. B. (2002). Empathy: Its Ultimate And Proximate Bases. *Behavioral And Brain Sciences*, 25(1), 1-20.
- Recepoğlu, S., ve Ergün, M. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıfı Yönetebilme Becerilerine İlişkin Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1337-1352.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Webster-Stratton, C., Newcomer, L. L., & Herman, K. C. (2012). The Incredible Years Teacher Classroom Management Program: Using Coaching To Support Generalization To Real-World Classroom Settings. *Psychology In The Schools*, 49.
- Rogers, C. (1975). Empathic: An Unappreciated Way Of Being. *The Counseling Psychologist*, 5, 2–10.
- Sanford, J.P. & Emmer, E.T. (1988). *Understanding Classroom Management: An Observation Guide*. Boston: Allyn And Bacon.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf Yönetimi Ve Disiplini İle İlgili Kurallar Geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* (Ss. 45-83). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek Ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-187.
- Savran, A. (2002). Preservice Science Teacher's Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching And Their Classroom Management Beliefs (Doctoral Dissertation).
- Saygılı, G., Kiriktas, H., ve Gülsoy, H. T. (2015). Bazı Degiskenlere Göre Öğretmenlerin Empatik Egilim Düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 73.
- Shamay-Tsoory, S. G. (2011). The Neural Bases For Empathy. *The Neuroscientist*, 17(1), 18-24.
- Shen, C. (2005). *Early Childhood Educators' Perception Of Quality And School Climate*, <https://etda.libraries.psu.edu/catalog>.
- Singer, T. (2006). The Neuronal Basis And Ontogeny Of Empathy And Mind Reading: Review Of Literature And Implications For Future Research. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(6), 855-863.
- Stotland, E. (1978). *Empathy, Fantasy And Helping*. Oxford, England: Sage.
- Şen, S. N. (2016). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Empati Kurma Becerileri Ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şen, A. (2018). *Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Eğitim Yöneticilerinin Kurum Çalışanları İle Kurdukları İletişim Tarzlarının Çeşitli Değişkenler Açısından*

- İncelenmesi* (Master's Thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Şenkaya, B. (2018). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Empatik Eğilimleri (İzmir İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Şentürk, H., & Oral, B., (2008). Türkiyede Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Tan, Ç. & Tan, S. Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıfı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi1. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Tartuk, M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Ve Empati Kurma Eğilimlerinin Araştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdan, M., & Kantos, Z. E. (2007). Sınıf Yönetimi Ve Disiplin. *Sınıf Yönetimi*, 9-42.
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom Management: Sound Theory And Effective Practice*. Greenwood Publishing Group, [https://Books.Google.Com.Tr](https://books.google.com.tr).
- Tepeköylü, Ö., Soytürk, M., & Çamlıyer, H. (2009). *Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu (Besyo) Öğrencilerinin İletişim Becerisi Algularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. *Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(3), 115-124.
- Toran, M., ve Gençgel Akkuş, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi: KKTC Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2041-2056.
- Turnage, B. F., Hong, Y. J., Stevenson, A. P., & Edwards, B. (2012). Social Work Students Perceptions Of Themselves And Others: Self-Esteem, Empathy, And Forgiveness. *Journal Of Social Service Research*, 38 (1), 89-99.
- Tutuk, A., Al, D., ve Doğan, S. (2002). Hemşirelik Öğrencilerinin İletişim Becerisi Ve Empati Düzeylerinin Belirlenmesi. *CÜ Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 36-41.
- Ulus, L. (2015). Annelere Uygulanan Empatik Eğilim Programının Bağışlama Ve Empati Düzeylerine Ettisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Ünal, C. (1972). İnsanları Anlama Kabiliyeti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(3-4), 71-93.
- Vural, B. (2004). *Nitelikli Sınıf Ve Stressiz Eğitim Ortamı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Wispé, L. (1986). The Distinction Between Sympathy And Empathy: To Call Forth A Concept, A Word Is Needed. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 50(2), 314.
- Wragg, E. C. & Wragg, C. M. (1998). Classroom Management Research İn The United Kingdom. *Eric Document*, 418 971.

- Yalçınkaya, M. ve Tombul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı Ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-108.
- Yaman, E. (2006). Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar Ve Sınıf Yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.
- Yaşar, M., ve A, Erol. (2016). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeyleri İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *International Journal Of Assessment Tools In Education*, 2(2), 38-65.
- Yavuzer, H.(2006). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2001). “Duyusal Zeka Ve Eğitim Açısından Doğurguları.” Eğitim Yönetimi Dergisi, Ankara: Öncü Basımevi. (25)
- Yıldırım, İ. (1993). Rehberlik Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Ve Empati Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 17(89).
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online Dergisi*, 7(3), 664-679.
- Yıldız, M. & Uzum, P.A. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İlişkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 156-174. Doi: 10.29329/Mjer.2018.147.9
- Yılmaz, İ. Ve Akyel, Y. (2008). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 27-33.
- Yılmaz, N. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri Ve Empatik Eğilim Düzeyleri. *Milli Eğitim*, 215, 111-127.
- Zembat, R., Tuğçeli, H. İ. ve Akşin Y. E. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 24-43.
- Zihni, E. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Empati Kurma Becerileri, Umut Düzeyleri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formları

Sevgili Öğretmen Adayları,

Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları dikkatli ve gerçekçi yanıtlayınız ve hiçbir soruyu boş bırakmamaya çalışınız. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bu araştırma için kullanılacak ve hiçbir kurum, makam ya da kişiye verilmeyecektir.

Çalışmaya gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim.

Bölüm I

1.Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2.Sınıfınız; 3. sınıf() 4. Sınıf ()

4.Anne Eğitim Düzeyi: () ilkokul() Ortaokul() Lise() Ön Lisans()
Lisans() Lisansüstü()

5.Baba Eğitim Düzeyi: ilkokul() Ortaokul() Lise() Ön Lisans()
Lisans() Lisansüstü()

8.Empati/İletişim Becerileri ile ilgili eğitim (Seminer ,Konferans Vb.)aldınız mı?

Evet() Hayır ()

9.Sınıf yönetimi ile ilgili eğitim (seminer,konferans vb.)aldınız mı?

Evet() hayır ()

Sevgili Öğretmenim,

Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları dikkatli ve gerçekçi yanıtlayınız ve hiçbir soruyu boş bırakmamaya çalışınız, vereceğiniz cevaplar yalnızca bu araştırma için kullanılacak ve hiçbir kurum, makam ya da kişiye verilmeyecektir.

Çalışmaya gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim.

Bölüm I

1.Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

2.Meslekte çalışma süreniz : () 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve üzeri

5.Eğitim düzeyiniz 1. () Lisans 2. () Yüksek lisans 3. () Doktora

6.Yaşınız () 21-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46-50 () 51 ve üzeri

9.Empati /İletişim Becerileri ile ilgili eğitim (Seminer, Konferans Vb.)aldınız mı?

Evet() Hayır ()

10.Sınıf yönetimi ile ilgili eğitim (seminer,konferans vb.)aldınız mı?

Evet() Hayır ()

11. Son Çalıştığınız kurumdaki öğrenci Sayısı

1-10() 11-15() 16-20 () 20 ve üzeri()

EK 2: Ölçek İzin Belgeleri

The screenshot displays an Outlook web interface. The email is from Ayşe Savran Gencer (AG) to the user, dated Thursday, 5/26/2016 at 12:34 PM. The subject is 'Sınıf yönetimi ölçek izin'. The email contains two Word document attachments: 'asye-tez1.doc' (366 KB) and 'aysetez33.doc' (92 KB). The body of the email reads: 'Merhabalar, Türkiye'ye uyarlamasını yaptığım SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN İNANÇ VE TUTUMLARI BELİRLEME ÖLÇEĞİNİ yüksek lisans tezinizde kullanmanıza izin veriyorum. Ekte ölçek ve tezim yer almaktadır.' Below the email content, the sender's name 'Doç. Dr. Ayşe Savran Gencer' and affiliation 'Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi A.B.D.' are listed. The interface also shows a sidebar with folders like 'Inbox' (11478), 'Junk Email' (50), and 'Drafts' (53). A Windows taskbar is visible at the bottom with the time 04:46 and date 3.5.2019.

Mail - goksu gozcu - Outlook x Müge Anlı ile Tatlı Sert 2. M... x ZİHNİ 2015 OKUL ÖNCESİ EĞİTİ... x ÖĞRENCİ SAYISI VE EMPATİ EĞİ... x Bilgisayarda Ekran Fotoğrafi Na... x

https://outlook.live.com/mail/search/id/AQMkADAwATY3ZmYAZS1hOWM5LTUzZTk1MDACLTAwCgBGAAADokJx%2BNrIMEOhbL6YcOzLkwcAKLI62FJUqVsvDO...

Uygulamalar Outlook Web App https://www.popsoci... Tureng - Türkçe İng... Home - BBC News puhutv | Sen Nasıl L... HABERLER.COM - G... engVid VOA - Voice of Am...

Outlook OĞUZ KELEŞ Junk Email

+ New message Reply Delete Archive Not junk Move to Categorize

Favorites
Junk Email 51
Add favorite
Folders
Inbox 11478
Junk Email 51
Drafts 53
Sent Items
Deleted Items
Upgrade to Office 365 with premium Outlook features

RE:
You marked this message as junk. It's not spam

oguz keles <oguz.keles@hotmail.com>
Thu 5/26/2016 3:26 PM
You

Sayın göksu gözçü

tezimde kullandığım sınıf yönetimi inanç ve tutum ölçeğini kullanabilirsiniz iyi çalışmalar başarılar.

> From: goksu_gozcu@hotmail.com
> To: oguz.keles@hotmail.com
> Subject:
> Date: Thu, 26 May 2016 10:56:56 +0000
>
> Hocam merhaba telefonla konuşmuştuk hatırlarsanız sizin sonradan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığımız okul öncesi öğretmen adayları için Ayşe hocanın çevirdiği sınıf yönetimi inanç ve tutum ölçeğini çalışmamada kullanmak istiyorum Ayşe hoca izin verdi tez danışmanıma gönderdim fakat siz birkaç madde çıkardığınız için ölçekten hoca sizinde izniniz istiyor bana izin verdiğiniz ifade eden bir mail atarsanız çok Mutlu olurum iyi çalışmalar
>
> iPhone'umdan gönderildi

It looks like you're using an ad blocker. To maximize the space in your inbox, sign up for [Ad-Free Outlook](#).

04:57 3.5.2019

Mail - goksu gozcu - Outlook x Müge Anlı ile Tatlı Sert 2. M... x ZİHNİ 2015 OKUL ÖNCESİ EĞİTİ... x ÖĞRENCİ SAYISI VE EMPATİ EĞ... x Bilgisayarda Ekran Fotoğrafi Na... x

https://outlook.live.com/mail/sentitems/id/AQMkADAwATY3ZmYAZS1hOWM5LTUzZTkxMDACLTAwCgBGAAADokJx%2BNrIMEOhbL6YcOzLkwcAKLii62FJUqVsv... ☆

Uygulamalar Outlook Web App https://www.popsco... Tureng - Türkçe İng... Home - BBC News puhutv | Sen Nasıl L... HABERLER.COM - G... engVid VOA - Voice of Am...

Outlook Search

+ New message Reply Delete Archive Move to Categorize

GG GG

Re: hocam merhaba empati eğilim ölçeği izni ayşe savran hocada diğer ölçek için izin verdi yazısını yazacağımı söyledi .

goksu gozcu
Tue 5/24/2016 4:25 PM
neclatuzcuoglu@yahoo.com

From: Ebru EROĞLU <ebrueroglu@ustundokmen.com.tr>
Sent: Wednesday, April 20, 2016 11:32 AM
To: 'goksu gozcu'
Subject: RE:

Göksu Hanım merhaba,

Kaynak göstererek ölçeği çalışmalarınızda kullanmanızda sakınca yoktur.

İyi çalışmalar

-----Original Message-----
From: goksu gozcu [mailto:goksu.gozcu@hotmail.com]
Sent: Tuesday, April 19, 2016 6:12 PM
To: ebrueroglu@ustundokmen.com.tr
Subject:


It looks like you're using an ad blocker. To maximize the space in your inbox, sign up for [Ad-Free Outlook](#).

Özelleştir...

04:52
3.5.2019

EK 3: Üniversite İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/04/2017-E.5505

 T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 75548883-300-E.5505 05/04/2017
Konu : Anket Çalışması

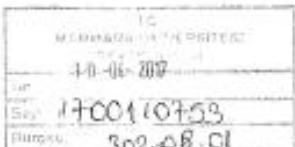
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversitemiz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Göksu GÖZCÜ'nün, Yrd. Doç. Dr. Necla TUZCUOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü, "Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Sanat Yönetimine İlişkin Tutum ve İnançları ile Empati Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalında okuyan öğrencilere anket yapma talebi, ilgili taraftan yapılması koşuluyla Fakülte Dekanlığına uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmza
Prof. Dr. Murat DEMİREL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı (2 sayfa)



1700110753
302-08-01

*Öğ. İst. Dav. Bek
10.04.2017
M.B.*

Elektronik Değeri İptal İptal : <http://belgeizlemleri.yyu.edu.tr/m/Yuksek-DeğeriIptalBelgeDeğeriIptal.aspx?Y=BEND30208>

Adres: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Zevce Kampüsü 61080 Teşev / Yalova
Aptarlık bilgi için: Nispetiye TERİM
Uluslararası: +90 432 2231701-04 / +90 4449161 Faks: +90 432 4915413
E-posta: rektork@yyu.edu.tr Elektronik: Ag@rektor.yyu.edu.tr
Uluslararası: +90 432 2231701-04 / +90 4449161 Faks: +90 432 4915413
E-posta: rektork@yyu.edu.tr Elektronik: Ag@rektor.yyu.edu.tr

Belge No: 2021

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

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
ATATÖRK EĞİTİM FAKÜLTESİ
TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ

Sayı:

Konu: Göksu GÖZCÜ'nün tez çalışması izni Hk.

13 / 12 / 2017

TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞINA

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Göksu GÖZCÜ'nün 'Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Tutum ve İnançları ile Empati Eğilim Düzeyi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi' başlıklı tezimin uygulama çalışmaları adı geçen Anabilim Dalımızda yapılması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ekler

- Ek 1: AbD Yazısı
- Ek 2: Enstitü Yazısı
- Ek 3: Öğrenci Dilekçesi
- Ek 4: Öğrenci Dilekçe Ekleri



Prof. Dr. Özana URAL

Okul Öncesi Eğitimi AbD Başk.

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/05/2017-E.72868



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 41451571-300-E.72868
Konu : Gökse GÖZCÜ'nün Tez Çalışma İzni

31/05/2017

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgililer : 05/04/2017 tarihli ve 50913635-300-E.45800 sayılı yazı,

Marmara Üniversitesi Rektörlüğünden, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden (TC: 22511164798) numaralı Gökse GÖZCÜ'nün Yrd. Doç. Dr. Necla TUZCUOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Tutum ve İnançları ile Empati Eğilim Düzeyi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı tezini Fakültemizde uygulayabilmesi bilim kurulumun 24/04/2017 tarih 14/1 sayılı kararı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Hülmî DEMİRKAYA
Dekan V.

Adres: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 07058
Kampus: ANTALYA
Telefon: 0 242 236 19 56 Faks: 242 226 19 55
e-Posta: yazar@akdeniz.edu.tr Elektronik Adres: http://egitim.akdeniz.edu.tr

Bilgi İçin: HİTİYE BİLGE
Ünvanı: Bilgi Yayıncı
Tel No: 242 310 6931

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

Doküman Tarihi ve Sayısı: 11/04/2017-E.4548



T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 79594239-302.14.03/
Konu : Tez Çalışması(Göksu GÖZCÜ)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 10/03/2017 tarih ve 1700079811 sayılı Göksu Gözcü'nün izin yazısı konulu yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsünde İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi (T.C:22511164798) Göksu GÖZCÜ'nün, Yrd. Doç. Dr. Necla TUZCUOĞLU danışmanlığında yürütmekte olduğu "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Tutum ve İnançları ile Empati Eğilim Düzeyi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü'nde uygulamaya talebi Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Saygılarımla.

e-İmza
Prof.Dr. Hayrettin ÖZTÜRK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

*Gökn. Isl. Doç. Bek
11-04-2017
M.B.*

Tarih	11-04-2017
Sıra No	1700121075
Birim	302-08-01

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İZALDIR

11-04-2017

Nuray
Nuray BALKAN
Öğrenci İşleri

Mevcut Elektronik İmza

HAYRETTİN ÖZTÜRK (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü - Rektör Yardımcısı) 11/04/2017 11:41

Doküman Doğrulama İçin : http://belge.ibu.edu.tr/izlen/Volizata_Doc.aspx?i=91583042

İzmit Dışarı Kampüsü 14150 Oğuzly / Bolu
Telefon No: (0 354) 253 45 84
E-Posta: ask@ibu.edu.tr

Faks No: (0 354) 253 46 43
İnternet Adresi: <http://www.ibu.edu.tr/>

İzmit İşi: Nuray BALKAN
Uzra: Öğrenci İşleri



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