



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK
EĞİLİMLERİNİN SOSYAL KAYGI VE YALNIZLIK DÜZEYLERİ İLE
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

Dilek ÖZKÖKLÜ

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Cengiz POYRAZ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Tezli Yüksek Lisans Programı

Haziran, 2024

TEZ KABUL VE ONAYI

Dilek ÖZKÖKLÜ tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Cengiz POYRAZ danışmanlığında hazırlanan **İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİNİN SOSYAL KAYGI VE YALNIZLIK DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **26/06/2024** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi		
	İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Dr. Öğr. Üyesi Cengiz POYRAZ	☒
	İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa	Kabul
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	☐
	Anabilim Dalı	Ret
ÜYE	Prof. Dr. İlkey DEMİR	☒
	İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa	Kabul
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	☐
	Anabilim Dalı	Ret
ÜYE	Doç. Dr. Arzu BUYRUK GENÇ	☒
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Kabul
	Anabilim Dalı	☐
		Ret

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve bilimsel etik kuralları içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını ve her türlü hukuki sorumluluğu aldığımı kabul ederim.

Dilek ÖZKÖKLÜ

(İmza)

Betül Zehra ve Mehlika Zeynep'e...



BÜTÇE DESTEKLERİ

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİNİN SOSYAL KAYGI ve YALNIZLIK DÜZEYLERİ ile İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.



TEŞEKKÜR

Öncelikle, hayatıma olumlu manada katkısı olan herkese teşekkür ederim. Bu süreçteki yarım bırakmışlığın ardından cesaretime cesaret katan, bıkmadan sorularımı cevaplayan kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Cengiz Poyraz'a bu meşakkatli yolculuğumdaki desteğinden dolayı minnettarım, çok teşekkür ederim. Ders dönemi boyunca ders aldığım tüm değerli hocalarıma çok teşekkür ederim... Her zorlukta yanımda olan kıymetli arkadaşım Zehra ŞEHİDOĞLU'na, destekleyen, ilham olan, kıymetli müdürüm Yalçın KANYILMAZ'a, bu yıl boyunca bana destek olan kıymetli müdürüm Şerif GEZMEZ'e, kıymetli mesai arkadaşım Ayşegül KARAMAN'a, yüksek lisans sürecinin bana kattığı çok çok sevdiğim sevgili Ömer CİMEM ve Merve ASAROĞLU KANLI' ya, sevgili Zeynep ŞEHİDOĞLU'na, değerli katkıları için sevgili Selin ÇİLTEPE'ye ve veri toplama sürecine destek veren kıymetli okul müdürü ve psikolojik danışman arkadaşlarıma, özellikle Baki Can MORAN ve Merve BOZBEY'e, af ile dönen ve bu zorlu yolculuğu birlikte göğüslediğimiz Esra Çebi, Sibel BAYRAKTAR, Zeynep Sare KONYALI, Ayşe Gül AKTAŞ ve Setenay CENGİZ'e ve elinden geldiğince desteğini esirgemeyen eşim Ramazan'a, kızlarım Betül Zehra ve Mehlika Zeynep'e, tüm ömrünü çocuklarını yetiştirmek için adayan anneme ve eğitim aşkını küçük yaştan zihnime nakşeden babama ve hepsi birbirinden değerli olan kardeşlerim Gönül, M. Ali, Çağatay, Burkey ve Murat'a teşekkür ederim... Çalışmaya katılımları ile destek olan, yarınlara onlar için daha iyi olsun çabasını verdiğimiz, sevgili öğrencilere çok teşekkür ederim.

Haziran 2024

Dilek ÖZKÖKLÜ

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BEYAN	ii
BÜTÇE DESTEKLERİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEKİL LİSTESİ	ix
TABLO LİSTESİ.....	x
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. AMAÇ/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER	8
1.3. ÖNEM.....	9
1.4. SAYILTI (VARSAYIM)	10
1.5. SINIRLILIKLAR.....	10
1.6. TANIMLAR	10
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. EMPATİ KAVRAMI	11
2.1.1. Empati Kavramının Kökeni ve Gelişimi	12
2.1.2. Empati Kavramının Tanımı.....	13
2.1.3. Empatinin Benzer Kavramlardan Farkı.....	17
2.1.4. Empati ve Ben-Merkezcilik	19
2.1.5. Kuramların Empatiye Bakış Açılırları	19
2.1.5.1. Psikanalitik Yaklaşım ve Empati	19
2.1.5.2. Psikososyal Gelişim Kuramı ve Empati.....	21
2.1.5.3. Bilişsel Yaklaşım ve Empati.....	21
2.1.5.4. İnsancıl Yaklaşım ve Empati	22
2.1.6. Empatik Eğilim ve Empatik Beceri.....	23
2.1.7. Çocuklarda Empati	24
2.2. SOSYAL KAYGI	26

2.2.1. Sosyal Kaygının Nedenleri.....	29
2.2.1.1. Sosyal Beceri Eksikliği	30
2.2.1.2. Anne-Baba Tutumları ve Model Alma	30
2.2.1.3. Kendilik Sunumu.....	31
2.2.1.4. Sosyal Kaygı Deneyimi.....	32
2.2.1.5. Denetlenemezlik Algısı	33
2.2.2. Çocuklarda Sosyal Kaygı	34
2.3. YALNIZLIK	35
2.3.1. Yalnızlığın Boyutları.....	37
2.3.2. Yalnızlığın Nedenleri	39
2.3.3. Çocuklarda Yalnızlık	40
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	42
3. YÖNTEM	50
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	50
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	50
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	52
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	52
3.3.2. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Çocuk Formu (KA-Sİ EEÖ-ÇF).....	52
3.3.3. Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği- Yenilenmiş Biçim (ÇSAÖ-Y)	53
3.3.4. Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği (ÇYÖ)	53
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	54
4. BULGULAR	57
4.1. ÇALIŞMA GRUBUNUN GENEL YAPISINA İLİŞKİN BULGULAR.....	57
4.2. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİ İLE SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİ ve YALNIZLIK DÜZEYLERİ ARASINDA İLİŞKİLERİN İNCELENMESİNE BULGULAR	59
4.3. PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR	59
4.3.1. Sosyal Kaygı, Yalnızlık ve Demografik Değişkenler (Cinsiyet ve Yaş)’ın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Empati Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular.....	59
4.3.2. Sosyal Kaygı, Yalnızlık ve Demografik Değişkenler (Cinsiyet ve Yaş)’ın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Empati Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular.....	61
4.4. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	62
5. TARTIŞMA.....	73

5.1. SOSYAL KAYGI, YALNIZLIK VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER (CİNSİYET VE YAŞ)'IN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL EMPATİ DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ YORDAYICI ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI.....	73
5.2. SOSYAL KAYGI, YALNIZLIK VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER (CİNSİYET VE YAŞ)'IN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL EMPATİ DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ YORDAYICI ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI	75
5.3. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER İLE İLİŞKİSİNE DAİR BULGULARIN TARTIŞILMASI	78
5.3.1. Cinsiyet.....	78
5.3.2. Yaş.....	80
5.3.3. Anne Eğitim Durumu	80
5.3.4. Baba Eğitim Durumu	82
5.3.5. Okul Öncesi Eğitim (Kreş, Anaokulu) Alma Durumu.....	84
5.3.6. Anne Çalışma Durumu.....	85
5.3.7. Baba Çalışma Durumu	86
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	87
6.1. SONUÇLAR	87
6.2. ÖNERİLER	88
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	89
6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	89
KAYNAKLAR.....	92
EKLER	111
EK-1 Öğrenci Onam Formu	111
EK-2 Veli Onam Formu	112
EK-3 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU	113
EK-4 ÇOCUKLAR İÇİN YALNIZLIK ÖLÇEĞİ	114
EK- 5 KA-Sİ EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ ÇOCUK FORMU	115
EK-6 ÇOCUKLAR İÇİN SOSYAL ANKSİYETE ÖLÇEĞİ.....	116
EK-7 REGRESYON ANALİZİNDE SOSYAL KAYGI VE YALNIZLIĞIN EMPATİYİ YORDAYICILIK İLİŞKİSİNE DAİR BULGULAR	117
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI.....	119
ETİK KURUL İZİN YAZISI	120
KURUM İZNİ YAZILARI.....	121

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Sosyal kaygıda klinik belirtiler	29
Şekil 4.1: Anne Eğitim Durumuna İlişkin Dağılım	63
Şekil 4.2: Okul öncesi eğitim durumuna göre ortalama dağılımı	68



TABLO LİSTESİ

Tablo 3.2.1: Katılımcıların demografik özellikleri.	51
Tablo 3.4.1: Empatik eğilim (duygusal ve bilişsel empati alt boyutu), Yalnızlık ve Sosyal kaygı Puanlarına ait basıklık ve çarpıklık katsayıları.	55
Tablo 3.4.2: Ölçeklerin Güvenirlilik Analizlerine İlişkin Cronbach Alpha Katsayıları.	56
Tablo 4.1.1: Demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.	57
Tablo 4.1.2: Anne-babaların eğitim durumlarına ait frekans ve yüzde dağılımları.	58
Tablo 4.1.3: Anne-babaların çalışma durumuna ait frekans ve yüzde dağılımları.	58
Tablo 4.2.1: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile sosyal kaygı düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında ilişkilerin incelenmesine ilişkin hesaplanan pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları sonuçları.	59
Tablo 4.3.3: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğiliminin anne eğitim durumuna göre farklılığını anlamaya yönelik yapılan anova sonuçları.	62
Tablo 4.3.4: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin anne eğitim durumu değişkenine göre ortalamaları.	63
Tablo 4.3.5: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel empati düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılığını anlamaya yönelik lsd testi sonuçları.	63
Tablo 4.3.6: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğiliminin baba eğitim durumuna göre farklılığını anlamaya yönelik anova sonuçları.	64
Tablo 4.3.7: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin baba eğitim durumu değişkenine göre ortalamaları.	65
Tablo 4.3.8: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin duygusal empati alt boyutunun baba eğitim durumuna göre farklılığını anlamaya yönelik anova sonuçları.	65
Tablo 4.3.9: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal empati düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin lsd testi sonuçları.	66
Tablo 4.3.10: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğiliminin bilişsel empati alt boyutunun baba eğitim durumuna göre farklılığını anlamaya yönelik anova sonuçları.	66
Tablo 4.3.11: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel empati düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin lsd testi sonuçları.	67
Tablo 4.3.12: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğiliminin okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılığını anlamaya yönelik yapılan anova sonuçları.	68
Tablo 4.3.13: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim aldıkları süre süredurumuna göre empati alt boyutlarının ortalamaları.	68

Tablo 4.3.14: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin duygusal empati alt boyutunun okul öncesi eğitim alma durumuna göre anova sonuçları.	69
Tablo 4.3.15: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal empati alt boyutunun okul öncesi eğitim durumuna göre lsd testi sonuçları.	69
Tablo 4.3.16: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin bilişsel empati alt boyutunun okul öncesi eğitim alma durumuna göre anova sonuçları.	70
Tablo 4.3.17: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel empati alt boyutunun okul öncesi eğitim durumuna göre lsd testi sonuçları.	70
Tablo 4.3.18: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin anne çalışma durumuna göre anova sonuçları.	71
Tablo 4.3.19: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel empati alt boyutunun anne çalışma durumuna ilişkin lsd testi sonuçları.	71
Tablo 4.3.20: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne çalışma durumuna göre empati alt boyutlarının ortalamaları.	72
Tablo 4.3.21: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin baba çalışma durumuna göre anova sonuçları.	72

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİNİN SOSYAL KAYGI VE YALNIZLIK DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Dilek ÖZKÖKLÜ

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Cengiz POYRAZ

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilimlerinin Sosyal Kaygı ve Yalnızlık Düzeyleri ile İlişkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada empatik eğilim alt boyutları olan duygusal empati ve bilişsel empatinin, sosyal kaygı ve yalnızlık düzeyleri ile ilişkisi ve aynı zamanda çeşitli demografik değişkenlerle ilişkisini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli ili, Başiskele ilçesinde yaşayan ve kolay ulaşılabilirlik (convenient sampling) yöntemi ile seçilen 533 öğrenci (269 kız, 264 erkek) oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Demografik Bilgi Formu”, “KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Çocuk Formu (KA-Sİ EEÖ-ÇF)”, “Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği-Yenilenmiş Biçim (ÇSAÖ-Y)”, “Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği (ÇYÖ)” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, t-Testi, Post hoc analizi Lsd ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmada toplanan veriler üzerinde yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin bilişsel empati düzeylerini, sosyal kaygı, yalnızlık ve demografik değişkenlerden cinsiyet ve yaşın birlikte anlamlı bir şekilde yordadığı ve bu değişkenlerin birlikte bilişsel empati alt boyutundaki toplam varyansın %18’ini açıkladığı ve duygusal empati

düzeylerini ise, sosyal kaygı, yalnızlık ve demografik değişkenlerden cinsiyet ve yaşın birlikte anlamlı bir şekilde yordadığı ve bu değişkenlerin birlikte bilişsel empati alt boyutundaki toplam varyansın %12'sini açıkladığı görülmüştür. Demografik özelliklere göre empatik eğilime bakıldığında ise kız öğrencilerin empatik eğilimleri erkek öğrencilerin empatik eğilimlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Empatik eğilimin bilişsel empati alt boyutunda anne çalışma durumuna göre annesi tam gün çalışanlar lehine; anne eğitim durumuna göre empatik eğilimin bilişsel empati alt boyutunun anne eğitim düzeyi yüksek olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Baba eğitim durumuna göre ise bilişsel ve duygusal empati alt boyutlarına göre baba eğitim durumu yüksek olanların lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ana okulu eğitimi alma durumlarına göre empatik eğilim puanlarının (duygusal ve bilişsel empati) eğitim alınan yıl ile orantılı olarak arttığı görülmektedir. Diğer demografik değişkenler ile empatik eğilim ve alt boyutları arasında bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Haziran 2024, 137 sayfa.

Anahtar kelimeler: İlkokul, İlkokul 4.Sınıf Öğrencileri, Empatik Eğilim, Sosyal Kaygı, Yalnızlık

ABSTRACT

M.Sc. THESIS

EMPATHIC TENDENCIES OF PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADE STUDENTS INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP WITH SOCIAL ANXIETY AND LONELINESS LEVELS

Dilek OZKOKLU

Istanbul University-Cerrahpasa

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Psychological Services in Education, Master's Program with Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Cengiz POYRAZ

[This study, conducted to examine the relationship between empathetic tendencies of fourth-grade primary school students and their levels of social anxiety and loneliness, aims to explore the relationship between empathetic tendency, its sub-dimensions (emotional empathy and cognitive empathy), and levels of social anxiety and loneliness, as well as their relationship with various demographic variables.

The study group consists of 533 students (269 girls, 264 boys) living in Başiskele district of Kocaeli province, selected through convenient sampling. The research was conducted using a relational screening model. Data collection tools used in the study include the “Demographic Information Form,” “KA-Sİ Empathic Tendency Scale for Children and Adolescents-Child Form (KA-Sİ EEÖ-ÇF),” “Social Anxiety Scale for Children-Revised (SASC-R),” and “Children's Loneliness Scale (CLS).” For data analysis, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient, Multiple Linear Regression Analysis, t-Test, Post hoc analysis Lsd, and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were utilized.

According to the results of the multiple linear regression analysis conducted on the collected data, it was found that students' cognitive empathy levels were significantly predicted by social anxiety, loneliness, and demographic variables such as gender and age, and these variables together explained 18% of the total variance in the cognitive empathy sub-dimension.

Similarly, it was found that students' emotional empathy levels were significantly predicted by social anxiety, loneliness, and demographic variables such as gender and age, and these variables together explained 12% of the total variance in the emotional empathy sub-dimension. When examining empathic tendencies according to demographic characteristics, it was concluded that girls had higher empathic tendencies compared to boys. In the cognitive empathy sub-dimension, it was found that empathic tendencies differed in favor of those whose mothers worked full-time and whose mothers had a higher education level. In terms of fathers' education levels, it was found that empathic tendencies in both cognitive and emotional empathy sub-dimensions were higher for those with a higher father education level. It was also observed that empathic tendency scores (emotional and cognitive empathy) increased proportionally with the number of years of preschool education received. No differentiation was observed between empathic tendencies and other demographic variables. |

June 2024, |137| pages.

Keywords: Primary School, 4th Grade Primary School Students, Empathic Tendency, Social Anxiety, Loneliness |

1. GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

‘İnsan acı duyabiliyorsa canlıdır,

Başkasının acısını duyabiliyorsa insandır.’

Tolstoy

Değişim ve gelişimin çok hızlı olduğu çağımızda kendini ifade ederken duygu ve düşüncelerinden faydalanan bireyler, yaşamış olduğu sorunlara hızlı çözümler üretebilmek için anlaşılma ve iletişime gün geçtikçe daha fazla ihtiyaç hissetmektedir (Kırık ve Sönmez, 2017). İletişim toplumsal hayatın işleyişi içerisinde olan bireyler için vazgeçilmez derecede önemlidir diyebiliriz. Bireyler iletişim aracılığıyla ilişkilerini düzenledikleri için, gelişmiş iletişim becerilerine ihtiyaç duyarlar. Çünkü gelişmiş doğru iletişim becerilerine sahip olmanın bireyin ailesinde, okulunda ve de ileride iş hayatında daha huzurlu ve mutlu olmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. İnsanların iletişim becerileri konusunda kendilerini geliştirmiş olmaları hayatlarında karşılaştıkları negatif olay ve durumlarla baş etmeyi kolaylaştırmakta ve daha doyum sağlayıcı ilişkiler kurabilmelerini sağlamaktadır (Kumcağız, 2011).

Sağlıklı iletişim için ise en önemli kavramlardan biri kuşkusuz empatidir (Voltan- Acar, 1994). Empati; (a) bir başkasının duygusal durumundan etkilenme ve onun duygusal durumunu paylaşma (b) başkalarının içinde bulunduğu durumun nedenlerini değerlendirebilme ve (c) başkalarıyla özdeşleşme ve onun bakış açısını benimseme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (De Waal, 2008). Empati kişilerarası ilişkilerde davranışların etkili olmasında rol oynayan en önemli kavramdır (Zaki ve Ochsner, 2012). Empatik yaklaşıma sahip olan bireyler iletişim becerileri konusunda daha etkin olmakta ve bu sayede yaşadıkları olaylarla ilgili çok boyutlu düşünmeyi bildikleri için ortaya çıkabilecek sorunları daha hızlı fark edip, çözmektedirler (Yetişen, 2018).

Empati, bireyin diğer bireylerin duygusal durumlarıyla anında ve kendiliğinden bir etkileşim içerisinde olmasına yardımcı olur. Bu etkileşimler de kişilerarası ilişkilerin düzenlenmesi, birlikte koordine edilecek faaliyetler ve aynı hedefi gerçekleştirmek amacıyla yapılan iş birliği için önemlidir (De Waal, 2008). Bireyin etkileşimde olduğu kişinin

duygularını, algılarını ve düşüncelerini fark etmesini ve anlamasını sağlayan empati, bireyin aynı zamanda karşısındaki kişiyle ilgili bilişsel bir farkındalık oluşturmalarını ve ona duygusal bir karşılık vermesini sağlar (Hoffman, 2003). Yani empati, bilişsel durumla ilgili farkındalığın yanında başkasının duygusal durumundan etkilenmeyi de içermektedir (Engen ve Singer 2013). Bu bilgilerden yola çıkarak empatinin bilişsel ve duygusal karşılıklı bir etkileşime zemin hazırladığını söyleyebiliriz. Çünkü empati, başkalarının duyguları ile bu duyguların altında yatan nedenleri anlamak ve onların parçası olmamayı başarmakla birlikte duygusal deneyimlerine katılabilmek demektir. Empati bir yandan bireyin duygularını doğru anlayabilmek, diğer yandan da bireye doğru anladığını aktarabilmektir (Dökmen 1988; Ioannidou ve Konstantikaki, 2008). Bu durumda birey içinde bulunduğu duygu durumunun başkasının duygularından dolayı olduğunun da farkındadır. Bu farkındalığın bireye başkalarının davranışlarını anlama, tahmin etme ve buna göre tepki verme fırsatı sağlaması açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Duygusal empati başkasının duygusal deneyiminin ortaya çıkardığı duygu deneyimi olarak tanımlanırken, bilişsel empati başkalarının duygusal durumlarını tanıma ve tanımlama kabiliyeti olarak ifade edilmiştir (Cuff ve diğ., 2016). Duygusal empati doğumla başlamasına rağmen, bilişsel empati çocukluk çağındaki rol alma becerisinin artmasıyla birlikte gelişir (Smith, 2006; akt. Salı, 2012). Duygusal empati, karşımızdaki kişinin hoşnut olduğu veya hoşnut olmadığı durumlardaki duyguları onunla birlikte deneyimlemeyi kapsar (Lishner ve diğ. 2015). Bilişsel empati ise karşımızdaki kişinin rolüne girerek onun hislerini olduğu gibi anlamlandırma sürecini bilişsel olarak değerlendirmek şeklinde tanımlanır (Gürtunca, 2013). Bu ifade bize bilişsel empatinin, diğer insanların duygularını yaşamayı değil, bilinç düzeyinde karşısındaki kişinin ne anlatmaya çalıştığını anlamlandırmaya çalışma durumu olduğunu ifade eder. Diğer bir ifadeyle bilişsel empati, karşımızdaki kişinin yaşamış olduğu olayları onun perspektifinden değerlendirebilme anlamına gelmektedir (Smith, 2006; akt. Salı, 2012).

Empati becerisi doğumdan itibaren birtakım dönüşümler yaşanılarak gelişen bir süreçtir. Doğumla birlikte başlayan sosyalleşme süreci, bireyin daha ikinci ayında etrafındakilere gülümsemesiyle kendini göstermeye başlar (Morgan, 2000). İlk sosyal tepki olan gülümseme, sosyal gelişimin başlangıcı olarak (Yavuzer, 2011) yorumlanmakla birlikte, ilk empatik tepki olarak da kabul edilebilir. Aynı zamanda bu dönemin içindeki bireyler başkalarının üzgün olduğunu anlayabilmekte ancak karşısındaki kişiye tepki göstermemekte ya da uygun tepkiler verememektedir. Çocukluk döneminde ise kendi duygularını başkalarının duygularından ayırt etmeye başlamakta ve özellikle okul çağında kendilerini başkalarının yerine koyabilme

becerisine sahip olabilmektedir (Köksal, 2005). Geçmiş yıllarda araştırmacılar, çocukların benmerkezci yapılarından dolayı empati kurma becerilerinin olmadığını söylemişlerdir (Thornton, 2003). Fakat yapılan bazı çalışmalarda çok küçük yaşlardaki çocukların bile empatik davranışlar gösterebildiği bulunmuştur (Zahn-Waxler ve diğ., 1992). Dolayısıyla doğumdan itibaren birey başta annesi ve bakım verenleri olmak üzere çevresindeki bireylerle iletişim kurmaya çalışmasına rağmen kurulan bu iletişimin her zaman etkili ve istenen şekilde olduğu söylenemez. İletişimde yaşanan bu sorunlar ise bireyin duygularını, düşüncelerini ve aktarmak istediği diğer şeyleri doğru bir şekilde aktarmasına engel olmaktadır. Bu durumda birey doyurucu ilişkiler geliştirememekte ve memnuniyetsizlik yaşamaktadır (Cüceloğlu, 2012).

Doğuştan getirilen bir kişilik özelliği olmakla birlikte empatik eğilim aynı zamanda eğitimle de gelişimi sağlanabilecek bir beceri olmasından dolayı erken yaşlarda kazanılması önemlidir (Rogers 1983; Poole ve diğ., 2005; Buckman ve diğ. 2011). Çocuğun etkileşim içinde bulunduğu sosyal ortamların her gelişim dönemi için önemli olduğu kabul edilmektedir. İlkokul çağı çocuğun ailesinden iyice ayrılıp dış dünyaya karıştığı ve toplumsal hayat ile uyumlanmayı öğrendiği dönemdir (Yörükoğlu, 1996). Özellikle okul döneminde olan tüm çocukların, arkadaşlıklar kurmaya ve sürdürmeye yönelik çeşitli beceriler kazanması gereklidir (Wied ve diğ., 2007). İlkokul çağındaki çocukların öğrenmeleri gereken beceriler arasında en önemlilerinden birinin iletişim becerileri olduğu bilinmektedir (Bozkurt, 2014). Yavuzer (2011), ilkokul yıllarında çocukların somut düşünme evresinden soyut düşünme evresine geçiş aşamasında olduklarını ve içinde bulundukları durum ve olaylara farklı bilişsel yöntemler kullanarak baktıklarını ifade etmektedir. Çocukların kendileri için farklı bir ortam olan okulda hem öğretmenleri hem de arkadaşları ile sağlıklı ilişkiler kurmak ve ilişkilerini sürdürebilmek için empatik becerilere ihtiyacı vardır. Çünkü bireyler için başkalarıyla kurdukları ilişkilerde anlaşıldığını hissetmek önemlidir (Dökmen, 2002; Kaya ve Siyez, 2010). Çocukluk çağında bir gruba ait olmanın önemli bir gurur ve statü kaynağı olduğu da bilinmektedir (Yavuzer, 1996). Bundan dolayı empati çocuğun hem anlaşılmasını hem de ilişkilerinde sağlıklı iletişim kurmasını destekleyen bir faktör olarak önem kazanmaktadır (Wied vd., 2007; Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat, 2011).

Bireysel ve toplumsal açıdan empati becerisinin, hem birbirleriyle kurdukları iletişimde önemli rol oynayan ve hem de içinde bulunduğu toplumun iletişim becerilerini şekillendiren, bir yanı olduğu söylenebilir (Nedim-Bal ve Bilge, 2016). Çocukların empatik bir ortam içerisinde büyümelerinin olumsuz davranışları azaltıcı, sağlıklı kurulan kişiler arası iletişim

sayesinde kendileri ve çevreleri ile barışık aynı zamanda sosyal olarak da pozitif ilişkiler kurmalarını artırıcı etkisi olduğu görülmektedir (Ünal, 2007).

Empatik eğilimin kazanılmasının uzun soluklu bir süreç olduğu (Öz, 1998; akt. Bekmezci ve diğ., 2015) göz önünde bulundurulduğunda, empatinin çocukluk döneminde kazanılması beklenen önemli gelişimsel görevler arasında olması kaçınılmazdır. Sosyal ilişkilerdeki başarının çocukların özgüvenlerinin artmasında önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Aral ve diğ., 2001). Epictetus '*insanın anavatanı çocukluğudur*' diyerek bu dönemin insanın gelecek yaşamının temeli olması açısından ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Bireyin bu dönemde edineceği her türlü olumlu beceri ve yaşantının gelecek yıllardaki hayatının kalitesini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Yapılan çeşitli çalışmalar da göstermiştir ki (Eisenberg ve Fabes, 1990; Rehber ve Atıcı, 2009; Robert ve Strayer, 1996) empati becerisine sahip olmak, çocukların kişisel ve sosyal uyumlarını olumlu etkilemektedir. Çünkü empati kurabilen çocuklar, akranlarına karşı daha az saldırgan davranışlar sergilemekte (Loudin ve diğ., 2003; Robert ve Strayer, 2004) ve akran zorbalığı gösterme eğilimleri azalmaktadır (Menesini ve diğ., 2010). Empatik eğilimi yüksek olan bireylerin duygularını düzenlemede, zor duygularla baş etmede oldukça başarılı (Koca A., 2020), olmalarından dolayı diğer kişiler tarafından daha çok sevildikleri de bilinmektedir (Barnett, 1990). Başka bir ifade ile empatik iletişimde verilecek tepkiler, iletişim kuran bireyler üzerinde oldukça etkilidir (Dökmen, 2002; Kahraman, 2007). Çocukların sosyal ilişkilerini olumlu etkileyen empati; sosyal uyum, iş birliği, yardım etme davranışı, arkadaş kabulü gibi kavramlarla yakından ilişkili olmakla birlikte, çocuğun öğretmenleri ve akranları ile sağlıklı sosyal ilişkiler yoluyla etkileşim içinde olmasını sağlamaktadır (Robert ve Strayer, 1996).

Arkadaşlık ilişkilerinin sağlıklı olmasında empati becerisi gelişmiş olan bireylerin yaşanılacak olan herhangi bir çatışma durumunda istenmeyen davranışı fark edebildiği bilinmektedir (Dökmen, 2015). Aynı zamanda empatik eğilim çocukların antisosyal davranışlarını (Eisenberg ve Fabes, 1990) ve akran zorbalığı (Gini ve diğ., 2007) gibi istenmedik davranışlarını da azaltan bir etkidir. Dolayısıyla saldırganlık, utangaçlık, çekingenlik ve sosyal ilişkilerde geri çekilme gibi sosyal kaygı ile yakından ilişkili davranışlar çocukların empatik eğilim düzeylerinden etkilenmektedir (Findlay ve diğ., 2006). Bu da göstermektedir ki sosyal olarak yeterli düzeyde olmanın ön koşullarından biri, sağlıklı sosyal ilişkilere sahip olmaktır (Espelage, 2002). Bunun da bireylerin birbirlerine karşı empatik bir tutum içerisinde davranmalarından geçtiği açıktır.

Artan akran etkisi ile birlikte çocukların birçok duyguyu birlikte idare etme ve kendilerine bir varlık alanı oluşturma çabasına girdikleri dikkat çekmektedir. Bu varlıklarını özellikle sosyal ortamlarda gösteremeyen, bir grubun üyesi olamayan, akranları ile birlikte vakit geçirmeye dayalı aktivitelere katılamayan çocukların kendilerini psikolojik olarak dışlanmış hissettiklerinden dolayı depresyon, sosyal kaygı, yalnızlık ve buna benzer istenmeyen duygu durumları yaşamaları akranları ile iletişimi güçlü olan çocuklara göre daha fazla olduğu düşünülmektedir.

Sosyal ilişkiler konusunda yeterince gelişmeyen bireylerde sosyal kaygı, bireyin diğer bireylerle bir arada olmasını gerektirecek yerlerde ya da belirli bir performans sergilemesinin gerekli olduğu durumlarda sorun yaşamasına neden olabilmektedir (Hope ve diğ., 2006). Örneğin, bireyin başarısızlık ihtimalinin olduğu, başkaları tarafından eleştirilebileceği, hatalı bir şey yaparak rezil hissedeceği, gibi korkular oluşturmaları ve bu nedenlerle kalabalık yerlere girme ya da tanımadığı kişilerle iletişime geçme konusunda sıkıntılı ve endişeli duygular yaşaması gibi istenmeyen durumların ortaya çıktığı görülmektedir. Reinecke ve diğ., (2006) çocuk ve ergen ruh sağlığı çalışmalarında çekingen iyi huylu ve uzlaşmacı bir görüntü sergileyen ama aslında sosyal kaygılı olan çocukların psikolojik destek almalarının da geciktiğini belirtmişlerdir. Sosyal kaygının, anksiyete bozuklukları arasında büyük olasılıkla en yaygın ve bireylerin işlevselliğine en çok zarar veren anksiyete bozukluğu olduğu düşünülmektedir (Işık ve Taner, 2006).

Olumsuz değerlendirilmekten korkmak ve başkalarıyla bir arada olmaktan kaçınmak olarak tanımlanabilecek sosyal kaygı (Loudin ve diğ., 2003) gerek yetişkin gerekse çocukların kendilerinin anlaşılmayacağı duygusu ile yakından ilişkili olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle sosyal kaygı düzeyi yüksek olan çocuk ve yetişkinler genellikle başkalarının kendilerini olumsuz değerlendireceğini düşünürler. Buna karşın empatik eğilimleri yüksek olan çocuk ve yetişkinler sosyal yönden daha yetkin olmakta ve sosyal ortamlarda daha az sorun yaşamaktadırlar. Ayrıca empatik eğilim çocukların sosyal ortamlarda daha az utanmalarına neden olduğu için çocuklar başkalarıyla bir arada olmaktan daha az kaçınmaktadırlar (Findlay ve diğ., 2006).

Bireylerin kaygı düzeyinin yüksek olması, duygularını daha yoğun hissetmelerine ve diğer insanların düşünce ve hislerine diğerlerine göre daha fazla anlam yüklemelerine neden olmaktadır (Hezel ve McNally, 2014). Bu durumun en önemli sebeplerinden birinin de empatik eğilimin yeterince gelişmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü empatinin

sosyal davranışların temeli olan kendini açma becerisi, topluma uyum ve prososyal davranışları artırdığı ve antisosyal davranışları azalttığı bilinmektedir (Ersoy ve Köşger, 2016).

Bu çalışmada ele alınan empati ile ilişkili olabileceği düşünülen bir diğer kavram ise yalnızlıktır. Yalnızlık her yaştaki bireyin hayatını olumsuz etkileyen, acı çekerek kendini zayıf hissetmesine neden olabilecek kadar bireyin hayatını etkileyebilme gücüne sahip bir duygu durumu olarak ifade edilmektedir (Kandemir, 2019). Yalnızlık aynı zamanda kişinin sosyal ilişkilerdeki yetersizliğinin farkına varmasını sağlayarak onun boşlukta hissetmesine, mutsuzluk ve özlem gibi duygular yaşamasına neden olur (Asher ve Paquette, 2003). Başka bir ifade ile yalnızlığın, değersizlik duygusunun eşlik ettiği bir duygu olduğu söylenebilir. Hemen hemen her bireyin yaşamının belirli bir döneminde hissettiği, ait olma duygusunun yeterince karşılanmaması ve sosyal ilişkilerin beklendiği gibi gitmediğinin algılanması sonucu meydana gelen bir duygudur (Peplau ve Perlman, 1982). Buna göre, *'yalnızlık, kişinin var olan sosyal ilişkileri ile olmasını istediği sosyal ilişkiler arasındaki farklılığın büyüklüğüne bağlı olarak ortaya çıkan ve kişiyi memnun etmeyen, zorlandığı bir duygudur'* (Peplau ve Perlman 1982). Yalnızlık, yalnız olmayı istemekten farklı bir durum olmakla birlikte her yaş grubunda yaşandığında bireyi mutsuz eden bir duygudur. Çünkü tüm bireylerin başkalarıyla etkileşim içinde olmaya ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmaya ihtiyacı vardır (Kafetsios ve Sideridis, 2006). Yalnızlık aynı zamanda çeşitli ruhsal ve fiziksel sorunların meydana gelmesine neden olmaktadır (Karaoğlu ve diğ., 2009).

Yalnızlık, her yaş düzeyindeki bireyin yaşamını ve işlevselliğini olumsuz etkileyebilen ve yaşamın herhangi bir döneminde ortaya çıkabilecek bir faktör olarak görülmektedir (Arslantaş ve Ergin, 2011). Birey yaşamının her döneminde sahip olduğu sosyal ilişkilerden yeterince doyum alamayabilir. Kısa süreli yalnızlıklar birey için sorun oluşturmazken uzun süreli yalnızlık hissi bireyde birçok probleme neden olabilmektedir. Erken yaşta başlayan yalnızlık ve sosyal kaygı ile ilgili sıkıntılar ilerleyen yaşlarda daha da artabilmektedir (Sameroff, 1993). Yapılan çalışmalar yalnızlık düzeyi yüksek olan çocukların daha düşük benlik saygısına sahip olduğunu (Rubin ve Mills, 1988), daha fazla saldırganlık eğilimi gösterdiklerini, zorbalık davranışı sergiledikleri ve zorbalığa da maruz kaldıkları, akademik başarıların daha düşük olduğunu ve yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde uyum sorunları yaşayabildiklerini ortaya koymaktadır (Asher ve Wheeler, 1985; Swearer ve diğ., 2012). Ayrıca arkadaşları tarafından dışlanan çocuklar, diğer çocukları yeterince anlayamamaktadır (McWhirter, 1990; Kaya, 2005).

Büyükcebeci ve Deniz (2015)'in çalışmasında empatik eğilimdeki eksikliğin sosyal olarak dışlanmanın nedenlerinden biri olduğu ve yalnızlık algısı ile empatik eğilim arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bundan dolayı sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirebilmek için empatik becerilerin erken yaşlarda kazanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Empatik eğilimi gelişmiş olan çocukların birbirlerini daha iyi anladığı ve daha doyumu yüksek arkadaşlıklar kurdukları bilinmektedir. Gelişmiş arkadaşlık becerileri olan çocukların da daha uyumlu oldukları ve zorlu yaşam olaylarına ve strese daha dirençli oldukları gözlemlenmektedir. Kurulan arkadaşlık ve dostlukları devam ettirebilmenin ise bireyleri yalnız kalmaktan koruduğu görülmüştür (Körler, 2011).

Empatik eğilimin literatürde demografik değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalara bakıldığında yaş (Eisenberg, 1982; Gardner, 1985; Endresen ve Olweus, 2001; Akgöz ve ark., 2005; Mutlu ve ark., 2014); Eraslan, 2016; Avcı 2017), cinsiyet (Ginsburg vd., 2003; Yüksel, 2009; Sayın, 2010; Küçükkaragöz vd., 2011; Taner Derman, 2013; Herndon ve diğ., 2013; Chaplin ve Aldao, 2013; Çankaya ve Ergin, 2015; Özer, 2016; Yavaşlar, 2016; Akaydın ve Akduman, 2016; Özer, 2016; Koç ve Akduman, 2017; Avcı, 2017; İmece, 2017; Ersan, 2019; Çoban 2021), ana okulu (kreş) devam etme süresi, (Kuyucu, 2012; Kale, 2012; Akaydın ve Akduman, 2016; Yolcu, 2020), anne ve baba eğitim düzeyi (Hasdemir, 2007; Özbaş, 2010; Sayın, 2010; Dereli ve Aypay, 2012; Aram-Shapira, 2012; Taner Derman, 2013; Özer, 2016; İmece, 2017; Albakır, 2019; Liman, 2020; Sap ve vd., 2021; Buntürk 2023), anne ve baba çalışma durumu (Ural, 2010; Koca, 2020; Erk, 2021) bu çalışma ile paralellik gösteren değişkenler arasında olduğu görülmektedir. Fakat araştırmalar incelendiğinde birbirlerini desteklemeyen bulguların olduğu göze çarpmaktadır. Bundan dolayı empatik eğilim ile ilgili araştırmaların çok olmasına rağmen demografik değişkenlerin yeniden incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca özellikle empatik eğilim ile ilgili ilkökul çağındaki çocuklarla yapılan çalışmaların az olması çalışmanın literatüre önemli bir katkısının olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca demografik literatür incelendiğinde ilkökul dördüncü sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin empatik eğilimleri ile sosyal kaygı ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi bir arada ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili alan yazından yola çıkılarak çocukların empatik eğilimleri ile sosyal kaygı ve yalnızlık gibi kavramlarla ilişkili bir değişken olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca sosyal kaygı ile yalnızlığın da çocukların empatik eğilimlerine etki edebileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda böyle bir ilişkinin olup olmadığına dair bilimsel verilerin araştırılması önem taşımaktadır. Bu değişkenler arasındaki

ilişkilerin incelenmesi ve ortaya konulması okullarda uygulanan psikolojik danışmanlık uygulamalarının geliştirilmesi ve zenginleştirilmesine katkısı olacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile sosyal kaygı ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki ele alınacaktır.

1.2. AMAÇ/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Bu çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile sosyal kaygı ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması empatik eğilimlerinin demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığının anlaşılması hedeflenmiştir.

Problemler

P1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel empati düzeylerini sosyal kaygı, yalnızlık ve demografik değişkenler (cinsiyet ve yaş) ne düzeyde yordamaktadır?

P2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal empati düzeylerini sosyal kaygı, yalnızlık ve demografik değişkenler (cinsiyet ve yaş) ne ne düzeyde yordamaktadır?

P3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile demografik değişkenler arasında ilişki var mıdır?

Alt Problemler:

P3.1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

P3.2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri yaşlarına (9,10,11) göre farklılaşmakta mıdır?

P3.3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

P3.4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

P3.5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri okul öncesi eğitim (kreş, anaokulu) alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

P3.6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri annenin çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

P3.7. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri babanın çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. ÖNEM

Empati, duygusal ve bilişsel (bakış açısı alma) bileşenleri içerir ve insanların başka bir kişinin duygusal tepkisini veya bakış açısını tahmin etmelerine, anlamalarına ve deneyimlemelerine yardımcı olan temel bir beceri olarak tanımlanır (Dökmen, 2015). Sosyal kaygı yaşayan ya da yalnızlık düzeyi yüksek olan bireyler empatik beceriler sergileme konusunda problem yaşayabilmektedir (Mcwhirter ve diğ., 2002). Empati becerisi gelişmiş çocukların hayatlarının ilerleyen yıllarında sorumluluk sahibi ve daha mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Empati becerisi gelişmiş olan bireylerin diğer insanlardaki olumlu özellikleri daha çok fark ettikleri ve çevresel faktörlerden daha az etkilenecek kendi hayatları için gerekli olan daha doğru kararlar verebildikleri bilinmektedir (Karagüven, 2015). Zamanla gelişebilen bir beceri olan empatik becerilerin, bireyin yaşamındaki önemi göz önüne alındığında, erken dönemlerden itibaren empatik eğilimi etkileyen faktörlerin bilinmesi önem kazanmaktadır. Tüm bunlardan dolayı problemlerin erken zamanlarda belirlenmesi ve bireye verilecek olan psikolojik desteğin daha az zaman almasını hem de daha yararlı ve kalıcı olmasını sağlayacaktır (Eren-Gümüş, 2006).

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi ve empatik eğilimlerine etki eden diğer faktörlerin anlaşılması akranlarıyla, öğretmenleri ve aileleriyle daha iyi iletişim kurmaları hem kendilerini hem de onları doğru anlayabilmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Empatik eğilimin öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir kavram olması da üzerinde durulması ve çalışılmasının yarar sağlayacağını kanıtlarındandır. Ayrıca öğrencilerin empatik eğilim, yalnızlık ve sosyal kaygı düzeylerinin belirlenmesi okullarda yapılacak çeşitli müdahale programlarının, psikoeğitim çalışmalarının ve rehberlik etkinliklerinin planlanması ve elde edilen sonuçların yol gösterici olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Zira bireylerde erken yaşlarda ortaya çıkan ama önemsenmediği için önlem de alınmayan bazı problemlerin hayatın ileri ki yıllarında daha önemli uyum ve davranış sorunlarına neden olabileceği bilinmektedir (Sertelin- Mercan, 2007).

Öte yandan özellikle Türkiye’de çocuk nüfusunun yoğunluğu ve çocukların empatik eğilimlerine ilişkin çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı göz önüne alındığında ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Elde edilen verilerin gerek araştırmanın değişkenleri gerekse ilköğretim öğrencileri ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar açısından ilgili literatüre katkı sağlayabileceği de düşünülmektedir.

1.4. SAYILTI (VARSAYIM)

Bu çalışmada;

- Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler uygulanan veri toplama araçlarını içten ve doğru bir şekilde doldurmuşlardır.

1.5. SINIRLILIKLAR

- Araştırma 2023-2024 öğretim yılında toplanan veriler ile,
- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanan veriler ile,
- Kocaeli, Başiskele ilçesinde yer alan ilkokullarda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
- Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının ölçtükleri ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Empati: ‘Bireyin kendini etkileşimde bulunduğu kişinin yerine koyması, olaylara onun bakış açısı ile bakması, bireyin belirli bir olay karşısındaki duygularını ve düşüncelerini doğru anlaması ve ona aktarması sürecidir’ (Dökmen, 2002).

Empatik Eğilim: Bireyin karşısındaki kişilerin duygularını ve yaşadıklarını hissedip anlama kapasitesi olarak tanımlanır (De Wied ve diğ., 2005).

Duygusal empati: Karşımızdaki kişinin hoşnut olduğu veya hoşnut olmadığı durumlardaki duyguları onunla birlikte deneyimlemeyi kapsar (Lishner ve diğ. 2015).

Bilişsel empati: Karşımızdaki kişinin rolüne girerek onun hislerini olduğu gibi anlamlandırma süreci olarak tanımlanır (Gürtunca, 2013).

Sosyal kaygı: Kişinin birçok durumda başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceğini düşünerek endişe duyması ve bu durumlara karşı sürekli bir korku yaşama halidir (Dilbaz, 1997).

Yalnızlık: Bireyin var olan sosyal ilişkileri ile var olmasını istediği sosyal ilişkiler arasındaki farklılığın büyüklüğüne bağlı olarak ortaya çıkan ve hoş olmayan psikolojik durum (Peplau ve Perlman, 1982).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. EMPATİ KAVRAMI

İnsan yapısı gereği karşısındaki bireyin düşüncelerini, duygularını ve iç dünyasında olanları doğrudan gözlemleyemez. Birey duyu organlarını kullanarak başkalarının isteklerini, hayallerini ya da hissettiklerini anlayamaz. Ancak karşısındaki kişinin yüz ifadesi, ses tonu, tepkileri ve beden dili gibi semboller aracılığıyla verdiği işaretlerden yararlanarak çeşitli çıkarımlarda bulunabilir. Dolayısıyla bunların anlaşılabilmesi bireyin sahip olduğu anlayabilme yeteneği ile ilişkilidir. İnsanları anlama yeteneğine ilişkin literatürde kişilerarası algı, sosyal algı gibi çeşitli kavramlar kullanılmasına karşın empati kavramı kapsadığı geniş anlam itibarıyla en yaygın olarak kullanılan kavramdır (Ünal, 1972).

Empati olgusu son yüzyılda araştırmacıların fazlasıyla ilgisini çeken ve çok farklı çalışma alanlarında üzerinde durulan bir kavram haline gelmiştir. “Empati” kelimesi sadece yaklaşık bir yüzyılı aşkın bir süredir var olmasına rağmen, kavramın daha uzun süredir var olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, köklü bir geçmişi olmasına karşın empatinin kırktan fazla farklı tanımı yapılmış ancak araştırmacılar tanımı üzerinde fikir birliğine varamamıştır (Cuff ve diğ., 2016).

İlk zamanlarda empatinin tek boyutu olduğu bilişsel bir süreç olduğu düşünülmüş (Miller, 1992). Daha sonra ise empati kavramının bilişsel (cognitive) ve duygusal (affective) faktörleri içeren bir yapı olduğu anlaşılmıştır (Thornton, 2003). Yapılan çalışmalar neticesinde, empatiye ilişkin yapılan tanımlar, bilişsel ve duygusal bileşenleri ele almalı ve her ikisinden de oluşmalıdır, sonucuna ulaşılmıştır (Shantz, 1975; Cuff ve diğ., 2016; Kohut, 2010).

Empati, bireyin etrafındaki dünyayı anladığı ve etkileşimde bulunduğu temel bir yoldur. Diğer insanları anlayabilme ve onlarla ilişki kurabilme kabiliyeti, empatik sürecin bir işlevidir. Bireyin başka insanların duyguları, hedefleri, tutumları, motivasyonları, inançları, niyetleri ve davranışları hakkında ne kadar hızlı ve doğru çıkarımlar yapacağı, belirli bir sosyal duruma nasıl katkıda bulunabileceği, diğer insanların değerlerini nasıl algılayacağı büyük ölçüde empati ile ilişkilidir (Mitchell, 2008). Bu nedenle empatik anlayış, hem bireyin başkalarıyla ne kadar iyi iletişim kurduğunun önemli bir belirleyicisidir, hem de diğer insanları bir fikri kabul etmeye, belirli bir şekilde hissetmeye, ya da belirli bir eylem tarzını sürdürmeye ikna etme yeteneğini geliştirebilecek kişisel bir özelliktir. Empati, bireyin başkalarını anlamak ve düşüncelerini, duygularını ve kişisel deneyimlerini paylaşmak için kullandığı temel bir iletişim aracıdır (Rizzolatti ve diğ., 2006).

2.1.1. Empati Kavramının Kökeni ve Gelişimi

Tarihte ilk kez Aristo tarafından yazılan Rhetoric adlı eserde yer alan empati kavramı daha sonraki dönemlerde ifade ettiği anlam çerçevesinde kullanılmıştır. Çeşitli filozoflar, 18. yüzyılın ikinci yarısında ve 19. yüzyılın başlarında sanat eserlerini ve doğayı “hissetme” becerimiz hakkında daha formal olmayan bir şekilde yorumlarda bulunmuştur. Özellikle Herder ve Novalis gibi romantik düşünürler, doğayı yalnızca kendi öğelerine ayıran modern bilimsel tutuma karşı hissetme yeteneğinin hayati bir öneme sahip olduğunu öne sürmüşlerdir. Empati kavramını doğrudan kullanmadan Allport ve Wundt gibi psikologlar başka birinin duygularının anlaşılması ile ilgilenmişlerdir (Ersoy ve Köşger, 2016; Stueber, 2013).

Empati kavramının kökeni Almancada’ki “einfühlung” ve Eski Yunanca’daki “empathia” kavramlarına dayanmaktadır (Dökmen, 1988). “Einfühlung” 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında estetik öğretisinde kullanılan bir kavram olmasına karşın Alman psikolog 1897 yılında Tpedor Lipps tarafından ayrıntılı olarak değinilmiş ve “miş gibi davranmak” anlamında kullanılmıştır. Kavram iç dünyanın taklit edilmesi anlamında kullanılmıştır. Yani, kişinin kendisini karşısındaki sanat eserine yansıtması ve onun bir parçası olduğunu duyumsaması ve bu yolla o eser ile kendi bünyesinde bütünleşmesi süreci olarak tanımlanmıştır. Kavramın temelinde, bir hissin içeriden dışarıya ifade edilmesi yatar. (Ersoy ve Köşger, 2016; Ertürk, 2010).

1909 yılında Wundt’un öğrencisi olan Titchener, “einfühlung” kavramının eski Yunancadaki “empathia” terimini kullanarak İngilizceye geçmesini sağlamıştır. Yunancada içinde ya da içerisinde (em) hissetme, algılama, (patheia) anlamına gelen bu kavram günümüzde bu şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Ertürk, 2010).

Batson ve diğ., (1987) empati kavramının tanımlanmasının tarihte üç aşamadan geçtiğini öne sürmektedir. Birinci aşama, özellikle 1960’li yılların başına kadar empatinin daha çok bilişsel özellikleri ile ele alınıyordu. Bu dönemde yapılan çalışmalar daha çok insanların çevrelerindeki bireylerin kişilik özelliklerini nasıl değerlendirdikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. İkinci aşama, empatinin duygusal boyutunun önem kazanmaya başladığı ve 1960’lı yılları kapsayan dönemdir. Bu dönemde bireyin karşısındakinin hislerine sahip olması empati olarak adlandırılmıştır. Üçüncü aşama ise empatinin günümüzde kullanılan anlamına yakın bir şekilde kişiyi anlamayı ve anladığını ona iletmeyi kapsadığı ve 1970’li yıllardan sonrasını kapsayan dönemdir (Akt. Hasgül, 2013). Bu dönemlere ek olarak 1980’li yıllardan itibaren ise empatinin kültürden bağımsız olamayacağını savunan ve bireyin karşısındaki ile empati yaparken onun

kültürel geçmişini de göz önüne alması gerektiğini öne süren görüşler ortaya çıkmıştır (Dökmen, 1988).

Empati kavramının gelişimine en çok katkı yaptığı düşünülen ve empati denince akla ilk gelen kişi Rogers'tır. Empati kavramının özellikle psikoterapide yaygın bir şekilde kabullenilmesi ve kullanılması Rogers'ın yaptığı çalışmaların bir sonucudur. Zaman içinde empatiyi farklı şekillerde ele alan ve tanımlayan Rogers, empatiyi kesin çizgilerle tanımlamak yerine daha geniş açıklamalar içeren fonksiyonel tanımlamalar yapmıştır. Rogers, empatiyi danışmanın danışanın fenomenolojik dünyasına girerek onu anlaması ve anladığını ona ifade etmesi olarak ele almıştır (Akt. Dökmen, 1988).

2.1.2. Empati Kavramının Tanımı

Empati kavramı literatürde farklı şekillerde ele alınmış ve tanımlanmış bir kavramdır. Farklı tanımlamaların yanı sıra empati çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde de adlandırılmıştır. Çoğunlukla empati ya da empatik davranış kavramları kullanılmasına karşın literatürde sosyal duyarlılık, rol alma, duygusal duyarlılık, bakış açısı alma (piaget) gibi kavramlara da rastlanmaktadır (Ünal, 2003). Ayrıca son 20 yıldaki empati ile ilgili ana tanımların gözden geçirilmesine ilişkin yapılan çalışmalarda sürekli olarak alıntı yapılan tek bir tanımın olmadığını çok sayıda tanımın farklı alanlarda yapılan çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir (Dökmen, 1988; Neuman vd., 2015).

Günümüzde empati “bireyin karşısındakinin duygularını anlaması”, “karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlaması”, “karşısındaki kişinin hissettiği şeyleri hissedebilmesi” gibi farklı ifadelerle tanımlanmaktadır. Temelde birbiriyle çok benzer olan bu tanımlamalar arasında bazı önemli farklılıkların olduğu da gözden kaçmamalıdır. “Empati karşımızdaki kişiyi anlamaktır” ifadesi daha çok empatinin bilişsel yönünü vurgularken; “empati karşımızdaki gibi hissetmektir” ifadesi empatinin duygusal yönünü vurgulamaktadır (Dökmen, 2002). Empati temelde doğru algılama ve anlama sürecidir. Bireyin karşısındaki kişiyi anlarken kendi anlama ve algılama ölçütlerini değil karşıdaki kişinin anlatmaya çalıştığı şey açısından anlama gayretidir (Özbay ve Şahin, 2000).

Empati bireyin başka birini gözlemleyerek onun yaşadığı duyguyu yaşaması ya da yaşamak üzere olduğu duyguyu algılaması sonucu duygusal olarak tepki vermesidir. Empati ihtiyaç duyan birinin iyiliğine olacağı düşüncesi ile ortaya çıkan ve onunla uyumlu olan diğer odaklı bir duygu olarak tanımlanmaktadır (Batson, 2011). Batson (2011) tarafından yapılan tanımda, empatiye ihtiyaç duyan birinin hislerini paylaşmanın yanında, şefkat ve keder gibi

farklı duygu ağlarını da aktif hale getirdiği vurgulanmaktadır. Empatiye daha felsefi olarak yaklaşan Vetlesen (1994) bu kavramı başkalarıyla ilişki kurmaya ilişkin temel beceri olarak görmektedir. Ayrıca Vetlesen (1994), empatinin gelişmesini kolaylaştıran kişiler arasındaki yakınlığın öneminin altını çizerek, fiziksel uzaklık ya da ayrılıkların empatiyi engellediğini öne sürmüştür.

Empati bireyin karşısındaki kişinin hislerini kendi hisleri ile karıştırmadan ve kendi hislerini net bir şekilde ayrı tutarak hissetmesini sağlayan sosyal bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Empatinin duygusal yönüne vurgu yapan bu tanımlamada bireyin empati kurarken kendisi ve diğerleri arasındaki ayrımı net bir şekilde yapabilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Sosyal bir duygu olan ve “onun gibi hissetme” olarak kavramsallaştırılan empati, “onun için hissetme” olarak kavramsallaştırılan merhamet, duygusal bulaşma, empatik ilgi ve sempati gibi diğer sosyal duygulardan farklıdır (Preusche ve Lamm, 2015).

Empatinin farklı tanımlarından yola çıkarak kavramın daha net anlaşılabilmesi için empati, (Ertürk 2010, syf. 11) tarafından “*kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun gibi hissedebilmesi, başka insanların heyecanlarının, düşüncelerinin duygularının farkında olması, onların algılarının, düşüncelerinin, tutumlarının ve duygularının özelliklerini anlayabilmesi, onların yaşanan olaylar karşısında verdikleri tepkileri, olaylara bakış açılarını ve zihinsel yaşantılarını anlayabilmesi, yaşamın onlara ifade ettiği anlamı kavrayarak onların deneyim ve yaşayışlarına dahil olması*” şeklinde tanımlamıştır. Weiner ise empatiyi “*bir başkasının ihtiyaçlarını ve duygularını onların ayakkabılarını giyerek anlama yeteneği*” olarak tanımlamaktadır (Akt. Gülseren, 2001).

Yapılan farklı empati tanımlarında yer alan ortak noktalar şu şekilde sıralanabilir (Ertürk, 2010);

- Başkasının yerine koymak: Bireyin kendini başkasının yerine koyması, karşısındaki kişinin düşüncesine, duygusuna ve davranışlarına hayali olarak ulaşmaya çalışması. Diğer kişinin durumunu her açıdan anlamak için kendini onun yerine koyması.
- Başkası gibi hissetmek: Bireyin kendini başka bir bireyin ya da grubun durumunda hissetmesi ve kendinin onlarla özdeşim kurması. Karşısındaki kişinin hislerini içten bir şekilde hissetmeye çalışması.
- Başkasının duygu heyecan ve davranışlarının farkında olma: Bireyin karşısındaki kişinin duygu, düşünce ve heyecanlarının onun için ne ifade ettiğinin tarafsız ve bilinçli

bir şekilde farkında olmaya çalışması. Diğer insanların acılarını ve sevinçlerini fark edip onların hislerini ve duygusal deneyimlerini paylaşması.

- Başkalarının algısı, düşünce, duygu, tutum ve özelliklerini anlayabilme gayreti: Bireylerin çevresindeki diğer insanların psikolojik algı, düşünce, duygu, tutum ve özelliklerini anlayabilmek için karşısındaki kişiyi tam olarak ve olumlu ya da olumsuz yaşantılarını yargılamadan anlamaya çalışması.
- Başkasının bakış açısının ve zihinsel yaşantılarının kavranması: Bireyin karşısındaki kişinin zihinsel durumunu doğrudan kavramaya çalışması ve onun bakış açısını tam ve doğru bir şekilde hayal etmeye çalışması. Kişiye onun perspektifinden bakarak onu tanımaya ve anlamaya çalışma.
- Başkasının yaşayış ve düşüncesine iştirak etmek: Bireyin karşısındaki kişinin duygularına, bildirimlerine, düşüncelerine ve motivasyonuna katılması. Yaşamın ona ifade ettiği anlamı anlayarak, onun yaşayış ve deneyimlerine ortak olmaya çalışması. Bireyin diğer kişi imiş gibi aynı duyguları yaşaması.

Coplan (2014) ise empatinin; (a) başkasının hissettiğini hissetme, (b) başkasını önemseme ve ilgilenme, (c) aynı duygularını doğrudan deneyimlememesine karşın bireyin karşısındaki kişinin deneyimlerinden ve duygularından duygusal olarak etkilenmesi, (d) kendini başkasının durumunda hayal etme, (e) diğerini durumunda başka biri olduğunu hayal etme, (f) başka birinin zihinsel durumundan çıkarımlar yapma ve (g) belirtilen durumların farklı şekillerde bir arada olması gibi durumları içeren bir süreç olduğunu öne sürmektedir.

Empati bilişsel olarak daha çok rol üstlenmeye odaklanırken, duyuşsal yönden ise duygusal empati kavramı ön plana çıkmaktadır. Rol üstlenme bireyin kendini karşısındaki kişinin yerine koyması ve kendini o kişiymiş gibi düşünmesidir. Kendisini başkasının yerine başarılı bir şekilde koyabilen ya da başka bir ifade ile onun rolünü üstlenebilen bireylerin daha mutlu ve samimi oldukları ve toplumsal uyumlarının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Dökmen, 2008). Ayrıca role bürünme konusunda başarısız olan bireylerin benmerkezci bir yaşam stiline sahip oldukları ve sosyal yaşamlarında çeşitli uyum sorunları yaşayabildikleri belirtilmektedir (Ertürk, 2010).

De Kemp, vd., (2005) ise, duygusal empatiyi, bireyin karşısındaki kişinin duygusunu hissedebilmesi ve ona en uygun tepkiyi verebilmesi olarak tanımlamaktadır. Hem bilişsel hem de duygusal empatik eğilimi yüksek olanların psikolojik ve sosyal uyum sağlama becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür (Kaya ve Siyez, 2010). Dolayısıyla bu kişiler sosyal ilişkilerinde

daha rahat davranabilmekte ve karşılarındaki kişiye daha fazla sosyal duyarlılık gösterebilmektedirler (Öz, 1998; akt. Bekmezci ve diğ., 2015).

Empati bireyin başka birinin ifade ettiklerini (düşünceleri, duyguları, hissettikleri) kendi zihninde canlandırdığında ya da imgelediğinde meydana gelen süreçtir. Empatinin meydana gelmesi için gerekli olan bazı şartlar vardır. Öncelikle bireyin empati kurabilmek için karşıındakinin kendinden farklı bir bilinç merkezi olduğunun farkında olmalıdır. İkinci olarak, empati kurulan bireyin empati kuran kişi tarafından önemli olarak nitelendirilmesidir. Son olarak, bireyin karşıdaki kişinin ifade ettiklerini net bir şekilde kavraması gerekmektedir (Goldie, 2000).

Dökmen (2002) ise, Roger tarafından ortaya atılan empati tanımından hareketle bireyin etrafındakilerle empati kurması için sahip olması gereken üç unsur olduğunu belirtmiştir. Birinci unsur empati kuracak kişinin kendi yerine karşıındaki insanın kendisini koyabilmesi ve olaylara onun bakış açısından bakabilmesidir. Başka bir deyişle her birey hem çevresini hem de kendini kendine özgü bir biçimde algılar. Her bireyin algısal yaşantıları kendine özgüdür. Birey dünyayı kendi bakış açısıyla görür ve değerlendirir. Dolayısıyla empati kurmak isteyen birey dünyayı karşıındakinin bakış açısı ile değerlendirmeli ve onun gibi algılamaya çalışmalıdır. Empati kavramı İngilizce’de karşıındakinin ayakkabısını giymek şeklinde ifade edilmektedir. Bu nedenle, empati kurabilmek için kişi, karşıındakinin rolünü üstlenmeli ve bir süre o rolde yaşamalı, ardından kendi yerine geri dönebilmelidir (Ertürk, 2010).

İkinci unsur, kişinin karşıındaki bireyin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlayabilmesi ve algılayabilmesidir. Doğru empati kurabilmek için sadece karşıımızdaki bireylerin duygu ve düşüncelerini anlamamız gerektiğini düşünmemiz doğru değildir. Çünkü empatinin doğru bir şekilde gerçekleşmesi için, empatinin tanımında vurgulanan bilişsel ve duygusal bileşenlerin her ikisinin de önemsinmesi gerekmektedir. Karşıındaki kişinin zihnine girmek ve düşüncelerini anlamak bilişsel bir süreçken, onun duygularını hissetmek duygusal bir süreçtir. Dolayısıyla, empatinin bilişsel bileşeninin duygusal bileşenin ön şartı olduğu söylenebilir.

Üçüncü unsur, empati kuran kişinin bu anlayışı karşıındaki kişiye aktarabilmesi sürecidir. Kişi karşıındaki kişi ya da kişileri her anlamda tam olarak anlayabilse bile, tüm bu anladıklarını karşıındakilere tam olarak anlatamaz ise empati kurma sürecinin tamamlanmış olduğu söylenemez. Bu ifade etme süreci her zaman istendiği gibi olmayabilir. Birey karşıındaki kişiyi doğru anlamasına karşın anladığını karşıdakine ifade etmekte zorlanabilir. Birey sözel ifadeler ve beden dilini kullanarak anladığını ifade edebilir.

Empati bireyin karşısındaki kişiyi anlamasını içermesine karşın onun duygu ve düşüncelerini hiçbir koşul olmadan kabul etmek demek değildir. Aslında anlamak ve kabul etmek birbirinden tamamen farklıdır. Empati kuran birey karşısındakini anlar, onun duygu ve düşüncelerine saygı duyar ancak onun duygu ve düşüncelerini doğru bulmayabilir ya da onaylamayabilir. Bireyin ayrıca karşısındakini anlamakla birlikte kendi duygu ve düşüncelerini sağlıklı bir şekilde karşısındaki kişiye aktarması gerekmektedir. Empati karşıdaki kişinin duygularını benimsemek ve onu hoşnut etmeye çalışmak anlamına gelmez. Sürekli başkalarının duygularını benimsemek bireyin özgürlüğünü kısıtlamaktadır (Stein ve Book, 2003).

2.1.3. Empatinin Benzer Kavramlardan Farkı

Empati kavramı benzer çeşitli kavramlarla karıştırılabilmektedir. Bu kavramların en başında sempati kavramı gelmektedir. Günlük konuşma dilinde sıklıkla kullanılan sempati kavramının kökeni eski Yunancadaki “sympatheia” ifadesidir. Kavram İngilizceye “sympathy” olarak aktarılmış ve biriyle birlikte acı çekmek anlamında kullanılmıştır. 18. yüzyılın ortalarından itibaren araştırmacılar tarafından üzerinde durulmaya başlanan bir kavram olan sempati daha sonra psikoloji ve sosyal psikoloji araştırmacılarının ilgisini çekmiş ve empati kavramından farklılığına ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Dökmen, 2002).

Birbirleriyle sıklıkla karıştırılmalarına karşın empati ve sempati kavramları birbirinden farklıdır. Her ikisi de başkalarının duygularına ya da hislerine karşı gösterilen tepki ile ilişkili olduğundan dolayı (Rogers, 1976) kavramlar karıştırılabilmektedir. Sempati duymak bireyin karşısındaki kişinin duygularının aynısını hissetmek ve ona bu hislerle ilgili örneğin “sınavı kazanmana sevindim” gibi “ben” ve “benim” vurgusunu ön plana çıkaran yorumlar yapmaktır. Sempati kişinin karşısındakini anlamasını ya da kendini onun yerine koymasını gerektirmez. Empati ise bireyin karşısındaki ile aynı duyguları ya da görüşleri paylaşması değil onun duygularını anlamaya çalışmasıdır (Stein ve Book, 2003).

Sempati bireyin karşısındaki kişinin duygu ve düşünceleri ile tam olarak örtüşmesini içerir. Sempati duyulan kişiyle duygular aynıdır, eğer o kişiyi seviniyorsa sempati duyan kişide sevinir, heyecanlanıyorsa heyecanlanır. Benzer düşüncelere sahip olur. Sempati duyulan kişi haksızlığa uğradığını düşünüyorsa duyan birey de bu düşünceye katılır (Eroğlu, 1996). Sempati insan ilişkilerinde kişinin hayatındaki sıkıntılı olaylar hakkında endişe ya da üzüntü duyulduğunu ifade etmek için etkili bir yolken, empati bireyin duygularını ve kendisi için anlamlı olan şeyleri kavraması ve bu anlayışı kişiye iletmesi için bireye bir yol sunar (Clark, 2010). Empatide, en önemli unsur anlamaktır; sempatide ise, anlamak ya da anlamamak yerine,

karşıdakine haklı olduğunu ifade etmek daha fazla vurgulanır. Bundan dolayı birini anlamak ve ona hak vermek farklı kavramlardır. (Dökmen, 2002).

Şefkat ya da merhamet empati ile karıştırılan bir diğer kavramdır. Empati ile yakından ilişkili bir kavram olan şefkat ya da merhamet kelimesi köken olarak “birlikte acı çekmek” anlamına gelmektedir. Bireyin başka birinin yaşadığı acıyı derinden fark etmesiyle oluşan ve onu rahatlatma, yardımcı olma isteğiyle birleşen derin farkındalık olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel anlayış ve eylem aracılığıyla bir kişinin acısını ve ihtiyaçlarını ele almaya yönelik bir erdemli tepki olarak kavramsallaştırılan merhamet daha proaktif bir yaklaşıma sahip olması, tepki veren kişinin bencillikten uzak bir role sahip olması, çekilen acıyı azaltmayı ve iyileştirmeyi amaçlayan erdemli bir güdüleyiciye sahip olmasından dolayı empati ve sempatiden farklı olarak değerlendirilmektedir. Merhamet acıyı tanımlamayı, acı çeken kişiyle iletişim kurmayı ve onun çektiği acıya tepki vermeyi içermektedir (Sinclair ve diğ., 2017). Empati, bir diğeriyle aynı duyguyu (bir dereceye kadar) deneyimlemeyi içerirken, merhamet, bu duyguyu yansıtmayı gerektirmez. Bununla birlikte, başkalarının acıları için endişe duymayı ya da anlara yardımcı olmayı çalışmayı ve onların adına hareket etme motivasyonunu içerir (Peters ve Calvo, 2014).

Özdeşleşme empati ile karıştırılan bir diğer kavramdır. Özdeşleşme bireyin başka biri gibi olması ve onun gibi davranmasıdır. Özdeşim kuran birey kendi benliğini hiçe sayarak onun yerine karşındaki bireyin benliğini koymaktadır (Özalp, 1993). Dolayısıyla özdeşim kuran bireyler aynı benliği paylaşmaktadır, empati de ise birey kendi benliğini koruyarak karşındakini anlamaya çaba serf etmektedir. Özdeşleşme empati kurmaktan çok bireyin karşındaki ile arasında güçlü bir bağ kurabilmek amacıyla onun gibi davranmasıdır. Empati kurulan kişilerle özdeşim kurmaya gerek yoktur. Özdeşim empatiyi zedeleyen bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Akkoyun, 1982).

Empati ile karıştırılan bir başka kavram ise içtenliktir. İçtenlik ve empati birbirine çok yakın kavramlardır. Empati bireyin karşındaki kişinin duygularını anlamaya ve yaşamaya çaba sarf etmesi iken içtenlik bireyin kendi yaşantılarının da farkına varabilmek için çaba göstermesidir (Gençtan, 1981; akt., Akkoyun 1987). Bireyin karşındaki ile gerçekten ilgilenebilmek için içtenliğe ihtiyacı vardır. Dolayısıyla bu iki kavram birbirini tamamlayan yapılar olarak değerlendirilmektedir (Akkoyun, 1982).

Sezgi ve sezgisel tanı empati ile karıştırılan kavramlar arasındadır. Sezgisel tanı bireyin ihtiyaçlarını ortaya çıkararak çözmeye çalışma ve formüle edebilme yeteneği ile ilişkilidir. Sezgi bireyin yaşamını gözlemleme ve yorumlamayı gerektirir. Empati ise tarafsız olmayı ve

değerlendirmelerden uzak durmayı gerektirir. Empatinin bu yönü onu sezgiden ayırmaktadır (Akkoyun, 1982). Empati, bireyin duygulara ve zihinsel tanımlar yapmasını sağlarken, sezgi bireyin haklı olduğunu ya da doğru yakaladığını ya da yakalamadığını ifade eden tepkiler vermesine neden olur. Empati birey açısından oldukça önemlidir, eksikliği iletişimde sorunlar yaşanmasına neden olabilir. Sezgi sahibi olabilmek önemli bir beceridir ancak empati olmadan yanıltıcı sonuçlar meydana getirebilir (Gülseren, 2001).

2.1.4. Empati ve Ben-Merkezcilik

Empati ve Ben-merkezcilik birbiriyle uyumlu olmayan kavramlardır. Ben-merkezcilik kişinin dünyaya karşısındakinin bakış açısıyla bakmasını engeller. Ben-merkezci bir bireyin karşısındaki kişiyi doğru bir şekilde anlayarak onun rollüne girebilmesi mümkün sayılmaz. Dolayısıyla bireyin empati kurabilmek için öncelikle ben-merkezcilikten kurtulması gerekmektedir. Ben-merkezci bir kişi, diğer insanların düşüncelerini doğru şekilde anlayamaz ve nesneler ile diğer insanlar hakkındaki gerçekleri objektif bir şekilde kavrayamaz (Dökmen, 2002).

Bireyin özellikle sosyal ilişkilerinde hem bilişsel hem de duygusal yönden benmerkezci bir tavır benimsemesi diğer insanlarla sıcak ilişkiler kurabilmesini zorlaştırır (Akkoyun, 1982). Ayrıca yapılan çalışmalar bireyin empatik becerilerden yoksun olmasının ben-merkezci ve anti-sosyal davranışlar sergilemesi ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Başkalarının bakış açılarının anlaşılmasını sağlayan empati bireyin kendini merkeze alma eğilimi ve ben-merkezciliğini azaltmaktadır (White, 2013).

2.1.5. Kuramların Empatiye Bakış Açıları

Farklı kuramsal yaklaşımların psikoloji ve psikoterapi tarihindeki gelişimi, empati kavramına farklı perspektiflerle bakmayı ve özellikle insanı anlama üzerine odaklanmayı içeren çeşitli tanımlamaları içinde barındırmıştır (Ertürk, 2010).

2.1.5.1. Psikanalitik Yaklaşım ve Empati

Psikanalitik yaklaşımın önde gelen isimlerinden Breuer ve Freud içe bakış ve empatinin bilimsel bir kavram olarak kullanılabilmesiyle ilgilenmişlerdir. Psikanalistin kendi bilinçdışını hastasının bilinçdışından gelenleri alan bir organ olarak kullanması gerektiğini söyleyen Freud empatik yaklaşıma işaret etmektedir. Psikanalitik yaklaşım ayrıca danışma sürecinde hastanın duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebileceği ve serbest çağrışım yapabileceği bir ortamın oluşturulmasına ve hastanın bilinçdışı ile uyum sağlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Daha sonraki yıllarda ise empati Freud tarafından egoya doğal olarak yabancı olan başka bir

bireyin anlaşılmasını sağlayan en önemli süreçlerden biri olarak tanımlamıştır (Ersoy ve Köşger, 2016).

Freud'un görüşlerinden önemli oranda etkilenen ve uzun yıllar psikanaliz ile uğraşan Ferenczi empatiye en çok önem veren kişilerden biridir. Ferenczi tarafından uygulanan analiz içerisinde empati bir yöntem olarak kullanılmış ve klinik uygulamalarda önemli bir yere sahip olmuştur. Klasik psikanilitik görüşlerin aksine Ferenczi nevrozların ödipal dönemde yaşanan çatışmalardan daha çok erken çocukluk dönemindeki empati yetersizliği deneyimleri ile ilişkili olduğunu önem sürmüştür. Dolayısıyla terapi yöntemi olarak yetişkin bireyin içindeki çocukla rahatlatıcı, hoşgörülü ve empatik iletişim kurmaya önem vermiştir. Empatik iletişimin psikanalist ile hastası arasında çocuk çocuğa konuşabilme yeteneği ile ilişkili olduğunu öne süren Ferenczi terapistin empatik anlama için kendisini zorlaması gerektiğini savunmuştur (Özbay ve Canpolat, 2003).

Kohut yapmış olduğu kendilik psikolojisi çalışmalarında empatinin kişinin içsel durumunu anlamanın yollarından biri olduğunu kabul etmiştir. Bu içsel durumu anlamaya çalışırken gözlemin içe bakış ve empatiyi içermesi gerektiği psikoanalitik açıdan gereklidir. Burada iç gözlem empati ile birlikte psikolojik verileri alabilmenin en temel yoludur ve bu iki bilgi kaynağı analiste çok önemli bilgiler sağlar (Özbay ve Canpolat, 2003; Ertürk, 2010).

Empati bireyin karşısındaki kişinin bilinçli ya da bilinçsiz tüm psikolojik süreçlerini kavrayabilmesi için önemlidir ve içe bakışla birlikte psikolojik gözlemin temel ögesidir (Kohut, 1982). Bireyin başkasını ve kendini anlamlandırma sürecinde empati temel bir rol oynamaktadır. Bu sürecin nasıl işlediğine ilişkin üç farklı görüş öne sürülmektedir (Ünal, 1972; Ertürk, 2010).

Bu görüşlerden ilki olan *çıkarsama kuramı* empatiyi psikanalitik kuramda önemli bir kavram olan bir çeşit yansıtma olarak ele almaktadır. İnsanı anlamanın en iyi yolu onun ortaya koyduğu fiziksel ifade tarzlarını anlayabilmektedir. Ancak bireyin karşısındaki kişinin psikolojik yaşantıları ona kapalı olduğu için karşısındakini kendi yaşantılarından hareketle anlayabilir. Örneğin öfkeli olduğunda yumruğunu sıkarak aynı hareketi yapan başkasının öfkeli olduğunu anlayabilir. Ancak bireysel ve kültürel farklılıklardan dolayı bu çıkarsamalar bazen yanlış olabilir.

İkinci görüş olan *rol oynama kuramı* bireyin çevresindekilerin taklidini yapmak veya o kişilerin yerine kendini koyarak onları daha iyi anlayabileceğini, görüş açılarını kavrayabileceğini savunmaktadır. Bu yaklaşım rol oynamanın empatinin oluşuma olan katkısını açıklamaya çalışmaktadır. Empatinin özellikle çocukluk döneminden itibaren bireyin

başkalarının davranışlarını taklit ve tekrar ederek, kendini onların yerine koyarak kazanılan anlayışla geliştiğini öne sürmektedir. Bu davranışlar başlangıçta sadece taklit olmasına karşın birey zamanla karşısındakini anlamaya başlar.

Üçüncü görüş olan *heyecan yayılması olarak empati* görüşüne göre çocuk ve onun bakımı ile ilgilenen kişi arasında bir çeşit heyecan oluşturan bağ vardır. Bu bağ empatidir. Buradaki empati çocuk ve bakımı ile ilgilenen kişi arasında bir etkileşim sağlamaktadır. Yetişkin bir bireyin karşısındaki insanın duygusal tepkilerinden onun ruh halini anlayabildiği gibi çocukta bu tür dış heyecan belirtilerini fark edebilir. Bu yaklaşıma göre empati bazı insanlarda yaşam boyu devam eder.

2.1.5.2. Psikososyal Gelişim Kuramı ve Empati

Erik Erikson'un geliştirmiş olduğu kuram, insan gelişimini dönemlere ayırarak tanımlamaktadır. Kişilik gelişiminde tüm yaşamın etkili olduğunu savunmaktadır. İnsan hayatının gelişim evreleri olduğunu söyler ve bunu yaşlara göre düzenler (Santrock, 2012). Her gelişim döneminde karşılaşılabilecek olan kriz durumları vardır ve bunların başarıyla aşılması bireylerin temel görevleri olarak görülür (Slavin, 2019). Bir dönemdeki yerine getirilmeyen gelişim görevi ya da çözülme kriz durumunun diğer gelişim evrelerine de aksayacağı fakat bunların çözümüne yönelik fırsatların her zaman olduğunu altı çizilir (Aydın, 2011). Bu kuram içerisinde araştırma grubunun yaş özelliklerini de kapsayan 4. evre olan, çalışkanlığa karşı yetersizlik evresi olan dönem 6-12 yaş arasını kapsamaktadır. Bu evre çocuğun okul hayatı ile özdeşleşmiştir, diyebiliriz. Anne baba yanından ayrılmış ve ev ortamından biraz daha uzaklaşıp, hayatına öğretmenleri ve sınıf arkadaşları dahil olmuştur. Takdir edilme ihtiyacının ön plana çıktığı bu dönemde başarılı olduğunu hisseden çocuk diğer dönemlere sağlıklı geçiş yapar. Fakat başarılı olamadığı durumlarda olumlu bir benlik algısı geliştiremeyerek, yetersizlik ve güvensizlik duyguları ortaya çıkar ve gelecekteki dönemlere sağlıklı bir geçiş yapmasının önü kesilmiş olur, bu durumda birey bundan sonraki hayatında bu dönemin izleriyle yaşamına devam etmek zorunda kalır (Selçuk, 2012).

2.1.5.3. Bilişsel Yaklaşım ve Empati

Empati gelişimi ile çocukların bilişsel gelişimi arasında paralellik olduğunu söyleyen Hoffman (1989), bunu dört basamakta açıklamıştır. Çocuğun bilişsel gelişim aşamalarında ilerledikçe empatiyi farklı boyutlarda deneyimlediğinin altını çizmiştir. Bunlardan ilki bireyin doğumunu takip eden ilk bir yılda görülen küresel empatidir. Bu yaş aralığındaki bireyler zorlu bir duygu durumu yaşadıklarında bunun karşısındaki bireyden kaynaklandığını anlayamaz ve sanki kendisine olmuş gibi tepki verir. Ağlayan bir bebek gördüğünde kendisi de ağlamaya

başlaması buna örnek olarak verilebilir. İkincisi; benmerkezci empatidir. Bu aşamada çocuklar fiziksel olarak diğerlerinin ayırımına varabilirler. Zor duygular yaşamasına neden olan şeyin başka birinden kaynaklandığının farkındadır. Fakat karşısındaki bireyin içinde bulunduğu durumu o kişinin bakış açısı ile anlama becerisi henüz gelişmemiştir. Mesela arkadaşı ağlamaya başladığında, arkadaşının annesi orda olmasına rağmen, kendi annesini getirmeye çalışması gibi. Üçüncüsü ise; başkalarının duygularına empatidir. Bu aşamaya gelindiğinde artık birey, diğer bireylerin ihtiyaç, duygu ve olayları yorumlama şekillerinin birbirinden farklı olduğunu bilir. Dil gelişimindeki artışla birlikte bireyler giderek farklılaşan duygulara yönelik de empati kurma becerisi geliştirmiş olurlar. Dördüncüsü ise; başkalarının yaşam koşullarına empatidir. Bu aşama çocukluğun sonlarına denk gelir. Bu aşamada bireyler, her bir bireyin ayrı bir geçmiş yaşantısı ve kimliği olduğunun ayırdına varabilir. Bu aşamadaki bireyler, diğer bireylerin yaşamış olduğu yoksunluğu, zorlu yaşam olaylarının zihinlerinde oluşturmuş oldukları temsillere göre empatik tepki verebilirler.

2.1.5.4. İnsancıl Yaklaşım ve Empati

İnsancıl yaklaşımda empati kavramının çok önemli bir yeri vardır. İnsancıl yaklaşımın en önemli temsilcilerinden olan Rogers'a göre terapi sürecine özellikle danışman kabul edici ve empatik bir anlayış göstermelidir. İnsancıl yaklaşım empatiyi terapi için bir ön koşul olarak değil terapideki en temel yapılardan biri olarak ele almaktadır. İnsancıl yaklaşıma göre terapist danışanı yönlendirmeye değil anlamaya çalışmalıdır. Benzer şekilde kişilerarası etkileşimlerde yönlendirici değildir (Rogers, 1983).

Rogers terapi sürecinde üç ana kavram üzerinde durmaktadır: İçtenlik, değer verme ve empati. Empatik anlayış terapistin kendini danışanının yerine koyarak onu daha iyi anlamasını sağlayacaktır. Önemli olan terapistin danışanın iç dünyasını anlayarak, onun fenomenolojik dünyasında yaşadığı duyguları kendi içinde yaşayabilmesidir. Koşulsuz kabulle birlikte etkin dinlemenin en önemli unsuru olan empati insancıl yaklaşımın merkezinde yer alan bir kavramdır. Çünkü kişi hakkında bilgi edinmenin ve onun davranışlarının arkasında yatan gerçek nedenleri görebilmenin yolu empatiden geçmektedir (Ertürk, 2010).

Rogers'ın empatiye ilişkin yaptığı '*kişinin kendini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlaması ve bu durumu ona iletmesi*' tanımı bugün çoğu kişi tarafından kabul gören empati tanımıdır. Dolayısıyla insancıl yaklaşım empatiyi temelde bireyin karşısındaki kişinin duygularını doğru anlayarak ona iletmesi süreci olarak ele almaktadır. Kişilerarası ilişkilerde önemli bir yer tutan dinleme, anlama ve duyarlı olma gibi kavramlar empati kapsamındadır (Rogers, 1983).

2.1.6. Empatik Eğilim ve Empatik Beceri

Empati, empatik beceri ve empatik eğilim olmak üzere iki yönüyle tanımlanmıştır (Dökmen, 1994). Empatik beceri bir bireyin karşısındaki bireyin duygularını anladığını ve hissettiğini ona ifade edebilmesi ve hissettirmesi ile ilgili bir kavram olarak tanımlanır (Kaya ve M. Siyez, 2010; Akar, 2014). Empatik becerisi yüksek olan çocukların yardım etme ve iş birliği davranışlarını daha fazla göstermelerinden dolayı arkadaşları tarafından daha çok kabul görürler (Roberts ve Strayer, 1996). Kişisel ve sosyal uyumları açısından incelendiğinde, empati becerisi yüksek olan öğrencilerin daha uyumlu ilişkilere sahiptir (Eisenberg ve Fabes, 1990).

Empatik eğilim ise, doğuştan getirilen bir kişilik özelliği olarak tanımlanmakla birlikte, daha çok empatinin duygusal boyutu ile ilişkili olduğu ve bundan dolayı empatik eğilimin gelişimi, bireylerde oluşması ve değişmesi zaman alan tutum ve kişilik özellikleri ile paralellik göstermektedir (Mete ve Gerçek, 2005). Empatik eğilim bireyin karşısındaki kişilerin duygularını ve yaşadıklarını hissedip anlama kapasitesi olarak da tanımlanır (De Wied ve diğ., 2005).

Literatürde empatik eğilim; ‘‘Bilişsel empati ‘’ ve ‘‘Duygusal empati’’ olarak ikiye ayrılmış olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya ve Siyez, 2010). Duygusal empati, bireyin karşısındaki kişinin duygusunu hissedebilmesi ve ona en uygun tepkiyi verebilmesi (De Kemp ve diğ., 2005) olarak tanımlanırken, bilişsel empati bireyin karşısındaki kişinin duygusal durumunu doğru bir şekilde anlayabilmesi ve karmaşık içeriğe sahip olan olayları o kişilerin bakış açılarından görebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Smith, 2006; akt. Salı, 2012). Bilişsel empati, bireylerin başkalarının amaçlarını ve duygularını ne kadar doğru bir şekilde anlayabildikleriyle açıklanırken, duygusal empati ise duygularını ne kadar doğru bir şekilde değerlendirebildikleriyle açıklanır (Morrison ve diğ., 2016).

Empatik eğilim diğer insanların duyguları ve içinde bulundukları yaşantı durumunu anlayarak hissedebilme kapasitesi; empatik beceri ise diğer insanların duygusunun anlaşılıp hissedildiğini diğer insanlara aktarabilme kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır (Önder ve Gülay, 2007). Empatik eğilimin de, empatik becerinin de bireylerin yaşam kalitesini artırmadaki rolü önemlidir. Empatik eğilimin doğuştan getirilen bir kişilik özelliği ve de değişmesi zaman alan bir kişilik özelliği olması (Mete ve Gerçek, 2005), empatik becerinin ise öğrenmeyle geliştiği (Karaca ve diğ., 2016), bilinmektedir. Bundan dolayı bu iki kavramın birbirlerinin gelişimini etkiledikleri de söylenebilir. Yani empatik eğilimi gelişen bir bireyin, empatik becerilerinin gelişmiş olduğu, empatik becerileri gelişen bir bireyin de empatik eğiliminin gelişmiş olduğu

söylenbilir. Dökmen (2002), bu iki kavramı birbirinin yerine geçebilecek şekilde kullanmıştır. Bundan dolayı çalışmanın bağımsız değişkeni empatik eğilim olmasına rağmen çalışmanın içeriğinde iki kavrama birden yer verilmiştir.

2.1.7. Çocuklarda Empati

20. yüzyılın sonlarından itibaren, gelişimsel psikoloji alanındaki araştırmalar bebeklerin ve küçük çocukların empati deneyimi yaşayıp yaşamadıkları sorusuna odaklanmaya başlamıştır. Bu konuda önde gelen araştırmacılardan olan Hoffman'a (1982) göre empati yaşam boyunca gelişen bir beceridir. Bebekler “duygusal rezonans” ve duygu uyumu olarak adlandırılan ilkel empati biçimlerini gösterirler. Örneğin, yeni doğan bebekler, diğer bebeklerin ağladığını duyduklarında duygusal rezonans gösterirler ve ağlayarak tepki gösterirler. Bebeklerdeki bu ağlama tepkisinin diğer bebeğin yaşadığı sıkıntısını hissetmesinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir (Trawick-Smith, 2013). Yani zihinsel olarak karşısındakini anlamasa bile duygusal olarak hissedebilir (Şakar, 2020). Yapılan diğer çalışmalarda ise bebeklerin daha önceden kaydedilmiş kendi ağlama seslerini duyduklarında diğer bebeklerin ağlama seslerine verdikleri kadar çok tepki vermedikleri, gerçek ağlamayı yapay olan ağlamadan ayrt edebildikleri görülmüştür (Dondi ve diğ., 1999). Tüm bunlar bebeklerin de duygu uyumu yeteneğine sahip olduklarını düşündürmektedir. Malatesta ve Haviland (1982) tarafından yapılan çalışmada bir bebeğin annesi ile yüz yüze oyun oynadığı sırada olumlu ifadelerinin anne ile eşleştikçe arttığını bulmuştur. Altı aylık olan bebeklerin ise yine ağlayan yaşıtlarına temas ederek cevap verdikleri ve ilgi göstermeye çalıştıkları gözlemlenmiştir (Bayhan ve Artan, 2005).

Bir yaşından itibaren çocuklar “benmerkezci empati” olarak adlandırılan bir empati biçimi geliştirirler (Hoffman, 2003). Bu kavram bir tezat gibi görünmesine karşın küçük çocuklarda ortaya çıkan empatinin kendilik odaklı doğasını açık bir şekilde tarif etmektedir. Yapılan çalışmalar küçük çocuklarda empati ile ilişkili prososyal tepkilerin var olduğunu ortaya koymaktadır. Küçük çocuklar ayrıca insanları ne kadar yardımcı olduklarına göre değerlendirebilmekte ve nötr ya da yardımcı olmayan bireylere göre yardımcı olanları tercih etmektedir. Bu, küçük çocukların bazı empati biçimlerine dayanan bir sosyal değerlendirme anlayışına sahip olduğunu göstermektedir (Santrock, 2012). Hoffman, (1982) ayrıca bir yaşındaki bir çocuğun düşen bir arkadaşını gördüğünde ağlamak, başını annesinin kucağına yaslamak gibi kendi düşüşünde verdiği benzer tepkiler verdiğini gözlemlemiştir. Bu gelişim dönemindeki çocuklar, başkalarının duygularını kendi duygularından ayırmakta zorlansalar bile

başkalarının duygularına yönelebilirler. Ortaya çıkan bu bilişsel beceriler, çocuk büyümeye devam ettikçe başkalarını anlamalarını sağlayacaktır.

Hofmann (2003), çocuğun yaşamının ikinci yılından itibaren kendisi ile başkalarını ayırt etmeye başlaması ile birlikte empati yeteneğinde de önemli bir gelişim olduğunu öne sürmektedir. Kendi ve diğeri ayrımını yapabilmeye başlayan çocuk sıkıntısındaki ya da zor durumdaki annesine ve yabancılara özgeci yardım davranışları sergilemeye daha yatkındır (Zahn-Waxler ve diğ., 1995; Bayhan ve Artan, 2005). Çocukluk döneminde empati gelişiminde ikinci önemli aşama üçüncü yaştan itibaren gelişmeye başlayan başkalarının bakış açısını alabilme (perspective-taking) yeteneğidir (Hoffman, 1982). Başkalarının bakış açısını alarak çocuk empatinin temel bileşeni olan başkalarının duygularının farkına varmaya başlar. Etrafındaki insanların sorunlarına karşı duyarlı davranır. Örneğin çikolatası düştüğü için ağlayan arkadaşı ile kendi çikolatasını paylaşabilir (Santrock, 2012). Başkalarıyla ilgilenme hem anne hem de yabancılara karşı yaşamın üçüncü yılından itibaren artar. Çocuğun daha fazla empati yeteneğine sahip olmasını sağlayan bu durum okul öncesi dönemde devam eder ve çocuğun ağlayan akranlarına karşı daha empatik tepkiler vermesini sağlar (Zahn-Waxler ve diğ., 1995).

Çocukların altı yaştan itibaren bireysel olarak empati kurabilme ve olayları başkasının bakış açısından görerek davranışlarını buna göre şekillendirme evresinin başlangıcında oldukları belirtilmektedir (Köksal- Akyol, 2003). Çocuklar yaşlarının büyümesiyle birlikte etraflarında farklı özelliklere sahip kişiler olduğunu ve farklı davranışlar sergilediklerini kavrayarak herkesin kendine özgü özelliklerinin olduğunu kavramaya başlarlar. Dolayısıyla çocuklar, diğer insanların farklı zaman ve farklı koşullarda davranışlarının değişebileceğini anlayabilir. Dil ve diğer bilişsel becerilerin gelişmesiyle birlikte çocuk daha uzak bölgelerde yaşayan ve durumlarından haberdar olduğu (örneğin haberlerde izlediği zor durumdaki çocuklar) kişilerin ya da bir kitapta okuduğu karakterin yaşadıklarını da algılayabilir. Onları hiç görmemesine rağmen anlayabilir ve problemlerine empatik olarak yaklaşabilir (Shapiro, 2000). Piaget'e göre empati becerisi okul çağının başlangıcında gelişecek bir yetenektir. Piaget, diğer insanların bakış açısından bakabilme becerisinin temeli olan somut işlemler döneminin 7. yaşta başladığını ve 11. yaşta sona erdiğini ve bu dönemden önce çocukların benmerkezci yapılarından dolayı empatik tepki vermelerinin mümkün olmadığını söyler (akt., Ersoy ve Köşger, 2016). Çocukluğun ilerleyen dönemlerinde ve sonlarına doğru bu beceriler iyice gelişmeye başlar (Ulus, 2015). Çocuklar bu dönemde artık dünyadaki sorunlara ilişkinde düşünmeye başlamış olurlar (Ersoy ve Köşger, 2016).

Empati becerisinin çocukların gelişiminde olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Empati becerisi yüksek olan çocuklar daha fazla prososyal davranışlar sergilemekte ve daha az saldırganlık eğilimi göstermektedir. Empati ayrıca çocukların sosyal uyumlarının artmasına, daha az anti-sosyal davranışlar sergilemelerine katkı sağlayan bir değişkendir (Yüksel, 2004; Marshall ve diğ., 2020).

2.2. SOSYAL KAYGI

İnsan, doğal süreçte, sosyal bir varlık olmanın etkisiyle çevresindeki bireylere bağımlı bir şekilde dünyaya gelir. Sağlıklı bir yaşam sürdürebilmek adına diğer insanların desteğine ihtiyaç duyar. Gelişim ve olgunlaşma sürecinde, birey kendisi ve çevresindeki diğer insanlarla birlikte üretken bir rol üstlenir. Bu süreçte, birey aynı zamanda sosyal ortamlarda güvende hissetme ve potansiyel tehditlere karşı korunma arayışındadır. Ancak, özellikle sosyal ortamlarda alay edilme, küçük düşürülme veya olumsuz değerlendirmelere maruz kalma kaygıları, bireyin sosyal işlevselliğini etkileyebilir ve onu sosyal yaşamdan uzaklaştırabilir (Dilbaz, 1997; Eren-Gümüş, 2006).

Sosyal kaygı, bireyin sosyal durumlarla başa çıkma becerisi konusunda endişe duyduğu ve uygun davranışlar sergileyip sergileyemeyeceği, zor durumda kalma veya olumsuz bir izlenim bırakma korkusu nedeniyle yaşadığı gerginlik durumu olarak tanımlanabilir (Eren-Gümüş, 2006). Bu durum, bireyin çevresindeki kişiler tarafından olumsuz bir şekilde değerlendirileceği veya olumsuz sıfatlarla anılacağı beklentisiyle ilişkilidir. Yani sosyal kaygı, yalnızca başkaları tarafından değerlendirilebilecek ortamlarda değil, aynı zamanda etkileşim ve değerlendirme ihtimali olan her durumda ortaya çıkabilir. Bu nedenle, insanlar gelecekte katılacakları sosyal ortamlarda veya başkalarıyla girecekleri etkileşimlerde, yalnızken bile başkalarının kendileri hakkında ne düşüneceği konusunda sosyal kaygı yaşayabilirler (Leary ve Kowalsky, 1995; Kılıçarslan ve Parmaksız, 2020).

Bireyin temel korkularından bir tanesi olarak kabul edilen sosyal kaygı içinde yaşadığı çevrede bir yer edinmeye ve bu edindiği yeri korumaya çalışan bireyin önündeki en önemli engellerden biridir (Schoenherr ve diğ., 2021). İnsanın işlevsel ve sağlıklı bir şekilde yaşamını sürdürebilmesi için sosyal ortamlarda kendini rahat hissetmeye ve herhangi bir tehdidin varlığını algılamadan orada bulunmaya ihtiyacı vardır. İnsan sosyal ortamlarda kendini iyi hissederek hareket etmeye ihtiyaç duyar. Öte yandan karşı karşıya kalacağını düşündüğü çeşitli olumsuzluklara bağlı olarak meydana gelen sosyal kaygı bireyi yetersizleştiren bir sorun olarak karşısına çıkmaktadır (Eren- Gümüş, 2006).

İnsanlar, birçok farklı nedene bağlı olarak kaygı deneyimleyebilirler. Bu kaygı nedenleri arasında sosyal durumlar ve diğer insanlara ilişkin faktörler öne çıkmaktadır. Yürütülen birçok araştırmada, bireylerde kaygı ve korkuya yol açan durumlar belirlenmeye çalışılmış ve bu durumlar belirli başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalarda sıkça vurgulanan kategorilerin başında, sosyal veya kişilerarası etkenler gelmektedir. İnsanlar, yabancılarla veya kendilerinden daha önemli olarak adlettikleri insanlarla birlikteyken daha önce girmedikleri bir ortamda bulunduklarında, performansa dayalı bir iş ortaya koymaları gerektiğinde veya diğer insanlar tarafından değerlendirileceklerini düşündükleri zaman kaygı ortaya çıkabilir. (Leary ve Kowalsky, 1995; Telci, 2019)

Sosyal kaygı, utanma, küçük düşme, sosyal ortamlarda diğer insanlar tarafından olumsuz değerlendirilmekten aşırı derecede korkma ve bu korkmuş olduğu durumlardan kaçmaya çalışma yatkınlığı olarak tanımlanabilecek yaygın kaygı bozukluğu olarak tanımlanır (Amerikan Psikiyatri Birliği 1994). Çocuk ve ergenlerdeki yaygınlığı %1,1 ile %3,7 arasında değişiklik gösterdiği (Verhulst ve ark. 1997), Türkiye’de Demir (1997)’in 4-8. Sınıfa devam eden çocuk ve ergenlerle yaptığı çalışmada yaygınlık oranının %3,9 olduğunu bulmuştur.

Araştırmacılar bazıları sosyal kaygının ergenlik döneminde ortaya çıktığını söylerken, diğer bir kısım araştırmacı ise kaygının yaşamın ilk yıllarında ortaya çıktığını söylemektedirler. Sosyal kaygının ortaya çıkma yaşı konusunda araştırmacılar farklı fikirler öne sürmüşlerdir. Araştırmalar, çocukluk ve ergenlik döneminde başlayan sosyal kaygının tedavi edilmediğinde devam ettiğini belirtmişlerdir (Kessler ve diğ., 2012; Junttila ve diğ., 2012). Sosyal kaygının yetişkinlikte de devam etmesine neden olan önemli risk faktörlerinden birinin de 11 yaşından önce başlamış olması olduğunu ortaya koyulmuştur (Wittchen ve Fehm, 2003). Bireyler sosyal kaygıya uzun süre maruz kaldıklarında akademik başarıları düşmekte sosyal ortamlardan geri çekilme ve depresyon gibi olumsuzluklar yaşamaktadırlar (Holopainen ve diğ., 2012). Kişilerin sosyal hayattan geri çekilmeleri ilerleyen zamanlarda intihar girişimlerine sebep olabilmektedir (Flanagan ve diğ., 2008). Çocukların sosyal destekten yoksun olmaları ve akran baskısı hissetmeleri strese sebep olup, kaygıyı ve depresyonun artmasına neden olduğu görülmektedir. Diğer taraftan kaygının yüksek olması akran ilişkilerini bozmakta ve arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemektedir (Erath ve diğ., 2007).

Sosyal kaygıyı diğer kaygılardan ayıran en önemli özellik hem gerçek hem de hayali ortamlarda diğer insanların kendisini değerlendireceği ya da böyle bir değerlendirme ihtimalinin olmasıdır. Sosyal kaygı sadece bir “*değerlendirilme kaygısı*” olarak tanımlanmış

olsa da daha fazlası olan; diğer insanlar tarafından nasıl algılandığı ya da değerlendirildiğine yönelik hissetmiş olduğu endişelerden kaynaklandığı bilinmektedir (Schlenker ve Leary, 1982).

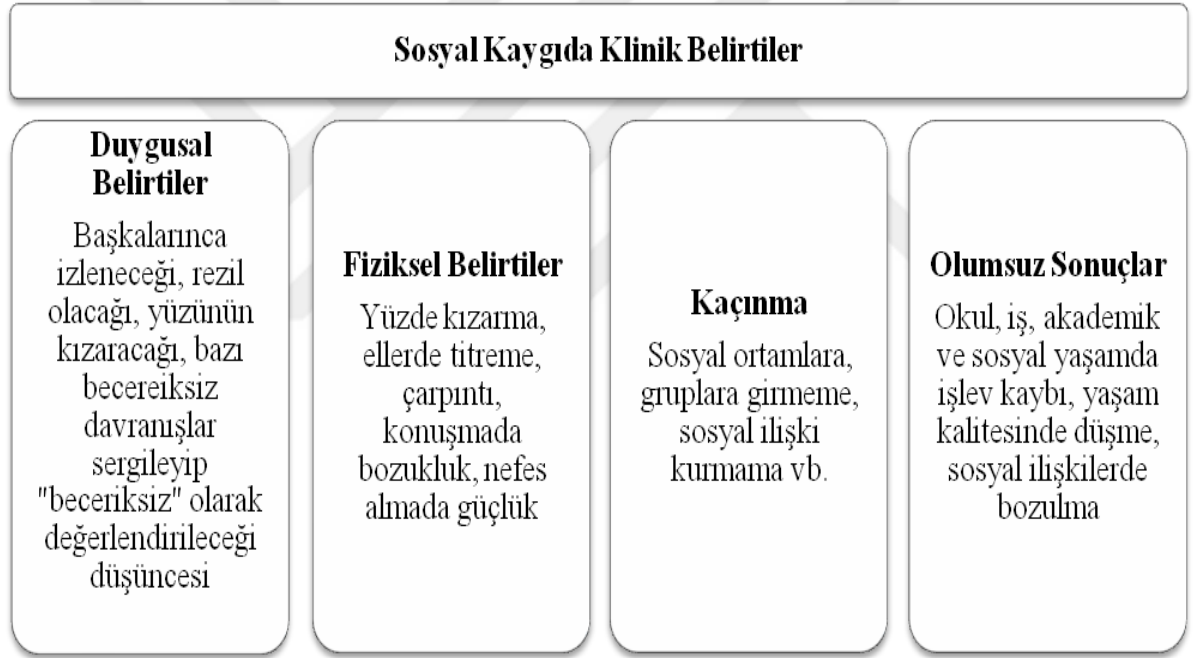
Holt, ve diğ., (1992), sosyal kaygının ortaya çıkmasına neden olan durumları dört kategori olarak sınıflamıştır (Tablo 2.1). Birincisi, resmi bir ortamda sunum yapmak, kalabalık bir topluluğa bir şeyler anlatmak, bir gruba hitap etmek gibi insanlara kendini ifade etmesi gereken durumlardır. İkinci durum, bireyin resmi olmayan konuşmalar yapma gerekliliği, bir partiye katılma veya yabancı insanlarla tanışma gibi durumları kapsar. Üçüncüsü, bireyin girişken olması gereken durumları içerir; bu durumlar arasında diğer insanların fikirlerine katılmadığında karşı çıkması gereken durumlar, bir mağazadan satın aldığı fakat sonradan beğenmediğine karar verdiği ya da bozuk çıkan ürünleri geri iade etmesi gerektiği, hakkını yediğini düşündüğü görevliye karşı hakkını savunması gerektiği durumlara benzer durumlar sayılabilir. Dördüncüsü ise kişinin başkaları tarafından gözlemlendiği düşüncesini taşıdığı durumları içerir, örneğin çalışma, yemek yeme veya yazı yazma gibi aktiviteler sırasında. Bu durumların ortak özelliği, bireyde başkaları tarafından değerlendirilme endişesi uyandırmasıdır.

Tablo 2.1: Sosyal kaygı oluşturan durumlar.

Durum	Örnek
Resmi konuşma ve etkileşimler	Sahne performansı sergileme, bir toplantıda konuşma yapma
Resmi olmayan konuşma ve etkileşimler	Parti düzenleme, tanımadığın biriyle iletişim kurma
Girişkenlik gerektiren etkileşimler	Herhangi bir konuya itiraz etme ve otorite sayılabilecek kişilerle iletişim başlatma.
Başkalarının gözlemi	Kalabalık ortamlarda yemek yeme, yani bir kıyafet deneme

Sosyal kaygı yaşayan kişilerin en belirgin özelliği, sosyal ortamlarda diğer insanlarla etkileşimde olmaktan ve bu tür durumlarda faaliyet göstermekten kaçınmaları ve bunlardan rahatsızlık hissetmeleridir. Sosyal kaygı yaşayan birey tanımadığı bireylerle karşı karşıya kaldığında ya da başkalarının gözünün onun üzerinde olduğunu düşündüğü durumlarda belirgin bir kaygı yaşar. Başka insanlarla etkileşime girdiğinde beceriksiz davranışlar sergileyeceğine ilişkin yüksek düzeyde olumsuz beklentilere sahiptir. Kişide oluşan bu beklenti ve huzursuzluk duygusu, o ortamdan kaçma isteğini kamçılayabilir. Bu sırada kişinin vücudunda ortaya çıkan fizyolojik tepkilerde rahatsızlığı iyice artırır. Tüm bunlar kişinin hayatının işlevselliğini ve kişilerarası ilişkilerini son derece kötü etkileyebilir (Beidel ve diğ., 1985; Tagay ve diğ., 2018).

Sosyal kaygının, daha çok kişinin topluluk içinde olmasını gerektirecek durumlarda hissetmiş olduğu gerçeğe ve hiçbir mantıksal kanıta dayanmayan ve gerçeğe bağdaşmayacak derecede fazla korku hissiyle tanımlandığını ifade etmişlerdir (Apak ve Yaman, 2019). Bu kaygı, genellikle başkalarıyla bağlantı kurma, ilişki kurma ve iletişim sürdürme süreçlerinde ortaya çıkar. Genellikle bu sorunu yaşayan kişiler, diğer insanların yanında bir şeyi beceremedikleri, değerli olmadıkları ve yeteneksiz olduklarına dair gerçeğe dayanmayan duygularla boğuşurlar. Bu nedenle, toplum içinde bulunmak ve başkalarıyla etkileşime girmek istemezler. Ancak, sosyal bir ortamda bulunmaları gerekiyorsa veya bu duruma zorlanırlarsa, duruma bağlı olarak kaygı düzeyleri artar. Bu artışa bağlı olarak bedensel ve ruhsal belirtiler ortaya çıkar, panik atak nöbeti tetiklenebilir. Ellerde titreme, kızarma, terleme, sesin kısılması veya titremesi, bu belirtiler arasında öne çıkar (Köknel, 2014).



Şekil 1. Sosyal kaygıda klinik belirtiler.

2.2.1. Sosyal Kaygının Nedenleri

Yapılan çalışmalar, sosyal kaygının meydana gelmesinde çeşitli faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu faktörler arasında çevreye ve genetiğe dayalı faktörler, cinsiyet, eğitim düzeyi, kültüre dair faktörler, iş başarısı, kişinin beyin yapısı, demografik faktörler, zorlantılı durumlar, içinde yaşadığı toplumun yapısı ve kişilik özellikleri vb. unsurlar bulunmaktadır (Öztürk, 2014; Küçük, 2016).

Sosyal kaygı yaşayan çocuklardaki durumun en önemli nedenleri tanımadığı kişilere karşı sürekli bir kaçınma halinin olması ve mizaç özellikleri olarak kabul edilmektedir (Sertelin-

Mercan, 2007). Buna rağmen kalıtsal bir özellik olduğu düşünülen çekingen mizaca sahip çocukların bile kendi davranışlarını değiştirebilme potansiyeline sahip oldukları bilinmektedir (Kagan, 2010). Diğer insanlarla kıyaslandığında daha fazla sosyal kaygı yaşayan bireylerin davranışsal açıdan çekingen yani tanımadığı insanlardan ya da yer ve durumlardan hemen rahatsız olan kişiler olduğu görülmektedir. Yine de tüm bunlar sosyal kaygıyı açıklamaya yeterli olmamaktadır. Bundan dolayı sosyal kaygının oluşumunda etkili olan etmenler aşağıda belirtilmiştir.

2.2.1.1. Sosyal Beceri Eksikliği

Diğer insanlara nazik ve saygı çerçevesinde davranabilen, dostane davranışlar sergileyebilen insanların iletişim başlatabilme ve devam ettirebilme oranları diğerlerine göre daha fazladır. Bu beceriler kişinin ilişkilerini başlatması ve sürdürmesi için gereklidir (Ingles ve diğ., 2005). Tüm bunlar bize sosyal becerinin kişilerin gündelik hayatlarının her alanında çevrelerindeki diğer kişilerle sağlıklı bir etkileşim içinde olabilme yeteneği olarak tanımlanabileceğini göstermektedir.

İnsanlar sosyal ortamlarda rahat davranışlar gösterebildikleri ölçüde o ortamlarda istedikleri gibi başarılı bir performans da gösterebilirler. Bundan dolayı sosyal becerileri eksik olan bir bireyin sosyal ortamlarda nasıl davranması gerektiğini bilmediği varsayılır. Sosyal kaygı genellikle sosyal beceri eksikliği ile ilişkilendirilmiştir. Sosyal kaygı düzeyinin yüksek olması, sosyal becerilerdeki zayıflıklarından kaynaklanan bireyler diğer insanlarla birlikteyken ortama uygunsuz davranışlarda bulunma ve yeteneklerini uygun şekilde kullanamama korkusu yaşadıklarından daha fazla kaygı hissetmeye meyillidirler. Bunun tam tersi, bireylerin sosyal beceri düzeyi yükseldikçe çevrelerinden daha olumlu tepkiler alacakları için kaygı düzeyleri de azalmış olacaktır (Eren-Gümüş, 2006; Erath ve diğ., 2007).

2.2.1.2. Anne-Baba Tutumları ve Model Alma

Araştırmalar göstermiştir ki, aşırı koruyucu ebeveynlerin çocuklarının sosyal kaygı düzeyleri de daha yüksektir (Sertelin-Mercan, 2007). Bununla birlikte çocuklarını reddedip, onlarla ilgilenmeyen ve utanmalarına sebep olan anne-babalar, çocuklarının daha fazla sosyal kaygı yaşamalarına sebebiyet verirler. Otoriter ve reddedici tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının da sosyal kaygı düzeyleri daha yüksektir. En çok göze çarpanı da yüksek performans beklentisi olan ebeveynlerin çocuklarının daha yoğun sosyal kaygı yaşama eğiliminde olmalarıdır (Erkan, 2002).

Sosyal kaygının nedenlerinden biri de ebeveynlerin çocuklarını büyütürken sosyal yaşam için yeterli ortam sağlamamalarıdır (Hudson ve Rapee, 2000; Ürün ve Öztürk, 2020). Çocuk

yeterince sosyal deneyime sahip değilse sosyal çevrenin kendisine tehdit oluşturmadığını öğrenemez. Dolayısıyla aileler çocuğunu yaşına ve gelişimine uygun sosyal ortamlara yeterince dahil etmezse, bu durum çocuğun akranlarıyla sağlıklı ilişkiler ve yaşına uygun sosyal becerileri geliştirememesiyle sonuçlanabilir. Çocuklar ebeveynlerinden model alarak ta sosyal kaygı geliştirebilirler. Bu konuda sosyal ortamların tehlikelerinden bahsederek, çocuklarını korumak adına onların sosyal ortamlarda bulunmalarını engelleyen anne babalar kaygı düzeyinin artmasına sebebiyet verebilirler (Erkan, 2002).

2.2.1.3. Kendilik Sunumu

Sosyal kaygının temel nedenlerinden bir tanesi olarak öne çıkan bireyin kendini ifade etme çabası, başkaları üzerinde olumlu bir etki bırakma arzusu ve bu amacı gerçekleştirebilme konusundaki belirsizlik, bireyin sosyal kaygı yaşamasına yol açabilir (Dilbaz, 1997). Sosyal kaygıdan fazlasıyla etkilenen kişiler, toplum içinde kendilerine yöneltilen olumlu ifadeleri daha az hatırlarlar (Mansell ve Clark, 1999). Diğerleri üzerinde bırakılan izlenim, bireye günlük yaşamda nasıl davranılması gerektiği ve başkalarının kendisini nasıl değerlendireceği konusunda önemli bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda, özellikle toplum tarafından kabul edilen niteliklerinin diğer insanlarca bilinmesine özel bir önem atfetmektedir (Leary, 2001).

Bireylerin çevrelerinden aldıkları dönütler, kendileri ile ilgili verdikleri intiba ile sıkı bir ilişki içindedir. Oluşturulan olumlu izlenimler, istenilen davranışlara yol açabilirken, olumsuz izlenimler istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu izlenimler, birinin başkasını sevmesine ya da alay etmesine sebep olabileceğinden kendi istediği şekilde bir intiba ortaya koyamadığını düşünen bireyde kaygı ortaya çıkarabilir (Öztürk, 2014).

Hayatının erken döneminde aile içerisinde istismara uğramış bir çocuk, insanlara güvenilemeyeceğine dair bir inanç geliştirebilir ve bu durum onun hayatının ileriki yıllarında kişilerarası ilişkilerinde önemli zorluklar yaşamasına neden olabilir. İnsanlar hayatlarının devam eden yıllarında, ilk yıllarda geliştirmiş oldukları bu inançları kullanırlar ve bu temel inançlar sosyal kaygının tetiklenmelerle insanın hayatının kalitesine etki etmesine neden olur (Hinrichsen ve diğ., 2007). Temel inançlarla bağlantılı olarak ortaya çıkan “kimse beni istemiyor”, “kimse tarafından sevilmiyorum”, “birazdan kesin söyleyeceklerimi unutacağım” gibi olumsuz içsel konuşmalar ve beklentiler fark edilmeden ortaya çıkar. Bu da bireyin çevreden gelen uyaranları algılamamasına ya da yanlış algılamasına neden olarak kaygı yaşamasına neden olmasından dolayı olumsuz beklentilerle bağlantılı olarak içine düşeceği durumdan kurtulmak istemesine ve sosyal kaygısının yükselmesine neden olur (Eren-Gümüş, 2006).

Beck ve diğ., (1985)'e göre, diğerlerince reddedileceği ya da kendi istediği gibi değerlendirilmeyeceğine dair inanç sosyal kaygı yaşayan kişilerde ön plandadır. Eğer kişi etrafında olan insanları tehdit olarak algılıyorsa bu incinme duygusunu ortaya çıkarır. Tüm bunlar sosyal ortamlardaki belirsizliklerin olumsuz olarak yorumlanmasıyla sonuçlanabilir (Butchler ve diğ., 2013; Aktan, 2018).

İnsanlar için başkaları üzerinde nasıl bir izlenim bıraktıkları oldukça önemlidir. Başkalarının görüşlerine verdikleri önemden dolayı insanlar başkalarını etkilemek ve pozitif bir izlenim oluşturmak için çaba sarf ederler. Açık ya da gizli bir şekilde başkalarının kendileri hakkında ne düşündüğüne ilişkin bilgi sahibi olmaya çalışırlar Bu çaba sosyal kaygı yaşayan bireylerde daha yoğundur (Erkan, 2002). Başkalarının onayı onların zihinlerini çok daha fazla meşgul eder. Dolayısıyla sosyal kaygı yaşayan bireylerin onay alma ihtiyaçları normal düzeyde kaygı yaşayan bireylerden daha yüksektir. Başkalarının onayına duyulan ihtiyaç olumsuz değerlendirmeye ilişkin korkuyu da beraberinde getirmektedir. Bu korku bireylerin özellikle onay alamayacakları ortamlardan uzak durmalarına neden olur (Türkçapar, 2008).

2.2.1.4. Sosyal Kaygı Deneyimi

Sosyal kaygı birbirinden farklı ancak aynı zamanda birbiriyle bağlantılı dört deneyimi içermektedir: bilişsel, somatik ya da bedensel, davranışsal ve duygusal. Sosyal kaygı kuruntulu düşünceler ya da bilişler içerir. Kaygılı olduklarında insanlar yaşadıkları olumsuz şeylerle ya da gelecekte yaşama ihtimalleri olan olumsuz şeylerle ilgili düşüncelere sahip olurlar (Green ve diğ., 2016; Çakmak 2018). Örneğin sosyal kaygısı yüksek olan bir birey bir kadınla konuşurken “eminim benim bir aptal olduğumu düşünüyor” ya da “keşke buradan bir an önce gidebilsem” gibi düşüncelere kapılabilir (Leary ve Kowalsky, 1995; Hoffman, 2007).

Sosyal kaygı yaşayan bireyin bilişsel süreçleri sahip olduğu olumsuz beklentiler çerçevesinde şekillenir (Penney ve Abbott, 2014). Bu beklentiler genel olarak sosyal bir ortamda düşük performans gösterme (dilim sürceceği için konuşmam yarım kalacak), başkalarının olumsuz değerlendirmeler yapması (garip biri olduğumu düşünüp benimle alay edecekler), başkaları tarafından mutlaka fark edileceği düşünülen kaygı belirtileri (az sonra terlemeye başladığımı herkes görecektir) içermektedir (Eren- Gümüş, 2006; Yeniçıktı 2010).

Kaygıya somatik semptomlar da eşlik etmektedir. Sosyal kaygı yaşayan bir birey kalp atışlarının hızlanması, avuç içlerinin terlemesi gibi fiziksel tepkiler gösterebilir. Kaygı sempatik sinir sistemi ile ilişkilidir ve sinir sistemi bireyi iyi oluşunu tehdit eden tehlikelere karşı hazırlar. Dolayısıyla sosyal kaygı yaşayan bireyde bu kaygıyla baş edebilmek için solunumun hızlanması, terleme gibi somatik tepkiler meydana gelir. Bireyin sahip olduğu kuruntulu

düşüncelerle bağlantılı olarak fizyolojik uyarılma artar, birey somatik tepkiler vermeye başlar, beklenen olumsuz sonuçlara karşı bu sonuçlar gerçekleşmeyecek olsa bile sürekli tetikte bekler (Eren- Gümüş, 2006).

Sosyal kaygı bireyin davranışlarını da etkiler. Çünkü kaygı yaşayan birey içinde bulunduğu durumdan kurtulmak ya da kaçmak için çeşitli girişimlerde bulunur. Sosyal kaygı yaşayan birey insanlarla etkileşimde bulunacakları ortamlarda daha az bulunmaya ya da hiç katılmamaya gayret ederler (Leary ve Kowalsky, 1995). Başkaları ile etkileşime girmek zorunda olduklarında hareketlerinde önemli ölçüde azalma, suskunluk ya da kendini geri çekme gözlemlenir. Ancak bireyin sosyal ortamlarda var olduğunu düşündüğü tehditler büyük oranda gerçek olmadığı için sergilenen davranışlar büyük oranda gerçekle bağdaşmayan davranışlardır (Gilbert, 2001). Dolayısıyla bireyin yaşadığı kaygıyı azaltmak yerine kaygıyı tetikleyerek bir kısır döngü oluşmasına neden olurlar (Clark ve Wells, 1995).

Sosyal kaygı yaşayan bireyler genellikle sessiz, sakın, çekingen ve içine kapanık bireylerdir. Ancak bazı insanlar sosyal ortamlarda kaygı yaşamasına karşın bunu davranışlarıyla belli etmeyebilir ve ortama uygun davranışlar sergileyebilir. Dolayısıyla çekingen ya da içedönük davranışlar sergileyen bireylerin tamamıyla sosyal kaygı yaşadığına ilişkin bir çıkarım yapmak doğru değildir (Leary, 1991). Sosyal kaygı ayrıca çeşitli hoş olmayan duygusal tepkilere de neden olabilmektedir. Sosyal kaygı yaşayan bireyler genel olarak gerginlik ve endişe hissetmektedir. Yaşadıkları bu gerginlik beraberinde öfke, depresyon ve umutsuzluk gibi olumsuz duygulara da neden olabilmektedir. Özellikle sosyal ortamlardan soyutlanma depresyona neden olarak hayat kalitesine olumsuz etki etmektedir (Smari ve diğ., 2001). Dolayısıyla sosyal kaygı fiziksel ya da psikolojik zarar görmeye ilişkin kuruntular, artan fiziksel uyarılma, kaygı üreten durumdan kaçma ya da kaçınma isteği ve duyuşsal bileşenler içeren olumsuz bir duygusal deneyimdir (Leary ve Kowalsky, 1995).

2.2.1.5. Denetlenemezlik Algısı

Kişinin yönetemediği, kontrol edemediği veya tahmin edemediği olaylara maruz kalmak (örneğin ebeveynlerin ayrılması veya boşanması, aile içi geçimsizlik veya cinsel istismar) sosyal kaygının gelişmesinde önemli bir rol oynar. Kontrol edilemezlik ve öngörülemmezlik algısı, sosyal kaygılı kişilerin itaatkâr ve anlaşılmaz davranış özelliklerine yol açmaktadır. Bu davranış genellikle kontrolden çıkma hissi gerçek sosyal yenilgiye dayandığında ortaya çıkar. Sonuç olarak, sosyal kaygı bozukluğu olan kişilerin yaşam olayları üzerinde kişisel kontrol algısı zayıftır (Butchler ve diğ., 2013).

2.2.2. Çocuklarda Sosyal Kaygı

Çocukların büyük bir kısmı için sosyal ilişkiler olumlu ve zevkli deneyimlerdir. Ancak bazı çocuklar için bu durum farklı olabilir. Sosyal deneyimleri zahmetli, üzüntü verici hatta acı verici deneyimler olarak görebilirler. Bazı çocuklar sosyal ilişkiler kurmakta ya da devam ettirmekte gerçekten zorlanmakta, okula gitmek, bir arkadaşının evinde yatılı kalmak ya da tanımadığı biriyle konuşmak gibi bazı temel etkinlikleri bile yapmakta zorlanmaktadır. Bu çocuklara ilişkin zaman içinde farklı tanımlamalar yapılmasına karşın son dönemde sosyal kaygı yaşadıkları görüşü gündeme gelmektedir (Silverman ve diğ.,1995; Kearney, 2005).

Kaygı sorunları arasında çocukları en çok zorlayan sorun sosyal kaygıdır. Sosyal kaygı sorunu yaşayan çocuklar aşağılanma ya da küçük düşme endişesiyle sosyal ortamlardan (sınıfta görüş ve düşüncelerini paylaşma gibi...) bilinçli bir şekilde uzak durular (Beidel ve Turner, 2007). Sosyal kaygı yaşayan çocuklarda en sık görülen ve önemli düzeyde kaygıya neden olan düşünceler *“Yüzüm kızaracak” ya da “Ellerimin titrediğini fark edecekler.”* gibi düşüncelerdir. Sosyal kaygı yaşayan çocuklar sosyal ortamlarda rahatsız edici fiziksel semptomlar yaşarlar (kalp atışının hızlanması, titreme, terleme, karın ağrısı, ishal, yüz kızarması vb.) Bu fiziksel semptomlar *“tuvalete gitmem gerekir ve zamanında yetişemezsem ne yaparım?”* gibi düşüncelere neden olarak yaşanan kaygıyı arttırmaktadır. Sosyal kaygı yaşayan çocuklar ayrıca çok güvensizdir ve eleştirilmeye karşı aşırı duyarlıdır (Wenar ve Kerig, 2006).

Kaygı problemlerinin tümü hem çocukların hem de ailelerinin işlevsellik düzeyini önemli ölçüde olumsuz etkilemektedir. Sosyal kaygı yaşayan çocuklar yaşadıkları rahatsızlık ve kaygının yanı sıra okula devam, akademik başarı, arkadaşlık ilişkileri kurma, geliştirme ve bu ilişkileri sürdürme gibi kendisi için önemli olan konularda sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca sosyal kaygı çocuğun başka psikolojik sorunlar yaşamasına da zemin hazırlamaktadır. Ciddi bir sorun olmasına karşın, çocuklarda sosyal kaygı, kaygı yaşayan çocuğun farklı davranış problemleri olan çocuklar gibi çevresine zarar vermiyor olması, sosyal ortamlarda geri çekilmenin bir problem olmaktan daha çok *“ağırbaşlılık”* gibi sıfatlarla değerlendirilmesi gibi nedenlere bağlı olarak ihmal edilmektedir (Aydın ve Tekinsav-Sütçü, 2007).

Erken çocukluk döneminde sosyal kaygı kendini aşırı utangaçlık olarak göstermektedir. Çocuk tanıdık olmayan yetişkinlere ve akranlarına aşırı tepki verebilir ve onların yanında gereğinden fazla sıkıntı yaşayarak ağlama, anneye ya da bakım verene sıkı sıkıya sarılma, tepinme ve öfke nöbetleri geçirme ya da konuşmama gibi davranışlarda bulunabilir. Genel olarak grup oyunlarına katılmayı reddederler, sosyal etkinliklerde dışarıda kalmayı tercih ederler ve akranlarıyla birlikte olmaktansa yetişkinlerin yanında kalmayı tercih ederler.

Çocukluğun ilerleyen yıllarında kaygı kaynağı okul olur. Çünkü çocuğun sosyal etkileşime girmesi gereken ya da performans sergilemesi gereken ana ortam okuldur. Birçok çocuk için eğlenceli olan doğu günü partileri, teneffüs, oyun buluşması gibi etkinlikler onlar için birer huzursuzluk kaynağıdır (Wenar ve Kerig, 2006).

Sosyal kaygılı çocuklar kararlı bir şekilde sosyal ortamlarda korku yaşayıp kaçtıkları için bir çeşit kısır döngü içine girerler. Sosyal ortamlardan kaçınmaları onların sosyal ilişkilerinin gelişmesini engeller ve sosyal dengeleri sağlamak için gereken becerileri öğrenmesine de engel olur. Sosyal yönden yaşadıkları bu beceriksizlik ise kendilerine ilişkin olumsuz algılarını güçlendirir ve daha fazla sosyal kaçınma davranışı sergilemelerine neden olur (Ollendick ve diğ., 2000). Akranları bu tarz davranışlar sergileyen çocuklara pek ilgi göstermez ve çoğunlukla akranları tarafından reddedilirler. Öte yandan çocuğun davranışlarının utangaçlıktan ayırt edilebilmesi ve sosyal kaygı olarak adlandırılabilmesi için belirtilen davranışları akranları arasında sergilemesi ve onlarla ilişki kurmaktan kaçınması gerekir. Bu da yaşına uygun sosyal ilişkiler kurabilecek becerilere sahipken yaşadığı yoğun kaygıdan dolayı bu becerileri kullanmakta zorluk yaşadığını göstermektedir (Wenar ve Kerig, 2006). Junttila ve diğ. (2012), ilkökul 4. Sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin yaşamış oldukları sosyal kaygı ve yalnızlık düzeylerinin 5. Ve 8. Sınıflarda yapılan ölçümlerde artarak devam ettiği ve Panayiotou ve diğ., (2016)'nin genç yetişkinler ile yaptığı çalışmada da sosyal kaygı ve yalnızlık arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşması bu alanda yapılacak olan erken müdahale çalışmalarının önemini ortaya koyması açısından önemlidir. Çünkü çocuğun önceki davranışları şimdiki deneyimlerinin güçlü bir belirleyicisidir (Sameroff, 1993).

2.3. YALNIZLIK

İnsan doğduğu andan itibaren sosyal bir varlık olarak var olmaya başlar ve o andan itibaren hem psikolojik hem de fizyolojik gereksinimlerini karşılayabilmek için etrafındaki insanlara ihtiyaç duyar. Her yaş grubunda sağlıklı bir akıl ve ruh sağlığına sahip olmak için bireylerin doyum sağladığı sosyal ilişkilere ihtiyacı vardır (Kafetsios ve Sideridis, 2006). Yalnızlık, bireylerin yakın ilişkiler kurmayı deneyimleyebileceği kişilerin olmaması durumunda hissettiği yabancılık ve ait olmama duygularına neden olan psikolojik bir durumdur (Ünlü, 2015). Yalnızlık, insan yaşamının bir döneminde tüm insanlar tarafından yaşanan bir duygudur. Evden uzun süre uzak kalma veya önem verilen birinin kaybı gibi durumlarda birey yalnızlık yaşayabilir. Yalnızlık duyguları, sevinç, endişe ve üzüntü duyguları gibidir; hiçbir zaman tamamen engellenemez ama yönetilebilir. Tüm insan deneyimleri gibi yalnızlık tam

olarak açıklanamaz ancak gözlem, analiz ve yansıtıcı stratejilerle fark edilebilir. Psikolojik çalışmalar kişiliği yalnızlığa ilişkin bir yatkınlık faktörü olarak ön plana çıkarırken sosyolojik çalışmalar ise genellikle yalnızlığın sosyal ilişkilerdeki sorunlardan kaynaklandığını öne sürmektedir (Sawir ve diğ., 2008).

Yalnızlık hem bireysel hem de çevresel faktörlerin etkileşimi sonucu meydana gelen, bireye acı veren ve hayal kırıklığı yaşamasına neden olan, umutsuzluğunu arttıran, her yaşta hissedilebilen duygusal ve bilişsel zorlanma durumudur (Kandemir, 2019). Birey öz-güven ya da öz-farkındalık eksikliği gibi bireysel etkenlere bağlı olarak yalnızlık yaşayabileceği gibi, göç, boşanma, sosyal etkileşimin yetersiz olması gibi sosyal etkenlere bağlı olarak da yalnızlık yaşayabilir. Ayrıca bu etkenler birbirlerini etkileyerek bireyin yalnızlık hissetmesine neden olabilir (Armağan, 2014).

Öznel ve kişiye özgü bir deneyim olması ve çok farklı etkenlere bağlı olarak ortaya çıkabilmesi gibi nedenlere bağlı olarak yalnızlık karmaşık ve tanımlanması güç bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte ilgili literatürde farklı yaklaşımların ve araştırmacıların yalnızlığın tanımına ilişkin görüşler öne sürdüğü görülmektedir. Genel bir tanımı olmamasına karşın araştırmacıların büyük bir çoğunluğu tarafından benimsenen ve Peplau ve Perlman (1982)'in yapmış oldukları tanıma göre *'yalnızlık kişinin sahip olmayı istediği sosyal ilişkileri ile hali hazırda var olan sosyal ilişkileri arasındaki farklılığa bağlı olarak ortaya çıkan ve hoşlanılmayan bir durumdur'*.

Bireyin diğer insanlarla sağlıklı ve etkili iletişim kurabilecek becerilere sahip olmaması ya da bu becerileri kullanamaması sonucunda diğer insanlarla yakınlık kuramadığından ortaya çıkan yalnızlık bireyin duygularının ve bilincinin üstüne kaparak, çevresi ile bağ kuramaması ve kendi kozasının dışına çıkmakta sorun yaşamasıdır (Armağan, 2014). Bir başka tanıma göre ise yalnızlık; bireyin ihtiyacı olan kişilerarası ilişkileri kuramaması ya da var olan ilişkilerinde içtenlik, duygusallık ve yakınlık olmadığını düşünmesine karşı gösterdiği tepkidir (Weiss, 1973).

Bireyin başkaları ile yakın ilişkiler kurabilme isteğinin bilişsel, davranışsal ve duygusal olarak sentezlenmesi sonucunda hissedilen bir duygu olarak tanımlanan yalnızlık hem geçmişte yaşanan hem de şu an yaşanmakta olan ilişkilere ilişkin bilişsel süreçlerle yorumlanmaktadır. Birey bu yorumlamalar sonucunda çeşitli olumsuz duygular geliştirmekte ve yalnızlığa ilişkin davranış kalıplarına sahip olmaktadır (Rook, 1984). Bireyin psikolojik, biyolojik ve sosyokültürel yapısından etkilenen yalnızlık yaşamın her döneminde yaşanabilen bir duygudur

ve kişilerarası ilişkilerin eksikliği sonucu ortaya çıkar. Yalnızlık bireyin anlaşılmadığını ya da başkaları tarafından reddedildiğini algıladığı durumlarda yaşadığı duygudur (Ünlü, 2015).

Yalnızlığa ilişkin tanımlar incelendiğinde yalnızlığın; (a) somut kavramlarla ifade edilmesi zor olan bir kavram olduğu, (b) sosyal ilişkilerde yetersizlikle yakından ilişkili olduğu, (c) bireyin sosyal yaşamından fazlasıyla etkilenen içsel bir yaşantı olduğu, (d) hoş olmayan ve rahatsız edici bir deneyim olduğu, (e) acı veren, sıkıntı hissettiren, kişinin psikolojik, fiziki, sosyal bütünlük haline karşı bir tehlike olduğu, (f) öznel bir deneyim olduğu (g) anlamlı etkileşim, sosyal destek ve akran ilişkileri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Aksak, 2017).

Yalnızlık kavramı benzer kavramlar olan tek başınalık (aleness) ve yalnızlığı tercih etme, inziva (solitude) gibi kavramlarla karıştırılmamalıdır. Yalnızlık bu kavramdan farklı bir yapıdır. Yalnızlık olumsuz bir duygu olarak değerlendirilmektedir ve bireye acı veren, olumsuz bir durumdur. Tek başınalık ya da inziva ise bireyin kendi isteği ile tercih edebileceği, ona acı vermeyen durumlardır. Dolayısıyla yalnızlık bireyin tek başına olması değil, bu durumdan hoşnut olmaması ve acı çekmesidir. Evde tek başına olan bir birey arkadaşları telefonla konuşarak eğlenceli vakit geçirebilir ve yalnızlık yaşamayabilir. Sanatçılar, yazarlar ya da din adamları inzivaya çekilip tek başına olmayı tercih edebilir (Geçtan, 1999).

2.3.1. Yalnızlığın Boyutları

İnsanların sağlıklı olabilmeleri için diğer insanlarla etkileşim içinde olmaya ihtiyaç duyduğunu ve ihtiyaç giderilmediğinde yalnızlık duygusu yaşandığını belirten Weiss (1973) yalnızlığı, '*duygusal yalnızlık ve sosyal yalnızlık*' olarak iki farklı açıdan ele almıştır. Buna göre yalnızlık, samimi, içten kişisel ve sosyal bağların yokluğunun ya da sosyal ilişkilerin yeterince içten olmamasının bir sonucudur. Kişisel ve sosyal yalnızlığı birbirinden ayırmanın yararı olmasına karşın bu ayrımда çeşitli belirsizlikler vardır. Örneğin erkek ya da kız arkadaşlar her iki kategori ile de ilişkilendirilebilir (Sawir ve diğ., 2008).

Duygusal yalnızlık bağlanma nesnesi olan (sevgili, eş, ebeveyn veya çocuk gibi) ve gerçekten samimi bir bağın olmayışından veya var olanın kaybedilmesinden kaynaklanır (İmamoğlu, 2008). Kişinin bu ilişkileri kaybetmesi durumunda ortaya çıkan yoğun boşluk ve kimsesiz hissetme durumudur. Bazı önemli yaşam olayları sonucu bireyin çok önemli ilişkilerini kaybetmesinin sonucunda oluşur. Kaygı ve endişe duyguları ile karakterizedir. Duygusal yalnızlık tatmin edici bir "bağlanma ilişkisinin" kurulmasıyla giderilebilir (Sawir ve diğ., 2008).

Sosyal yalnızlık kişinin benzer ilgileri ya da dünya görüşünü paylaştığı akranları ile tatmin edici ve hoşnut olduğu bir sosyal ağı ve ilişkilerin olmamasıdır. Sosyal yalnızlığın sıkıntı ve dışlanma hissiyle karakterize olduğu bilinmektedir. Sosyal yalnızlık bireyin sosyal ilişki kuramaması ya da sosyal ilişkilerinin sona ermesi sonucunda meydana gelmektedir (İmamoğlu, 2008). Taşınma, iş değiştirme gibi bireyin sosyal çevresini değiştirmesine neden olabilecek durumlar sonucunda sosyal yalnızlık yaşanabilmektedir (Sawir ve diğ., 2008).

Yalnızlığın kişiye, ortama ve topluma göre farklılık göstereceğini öne süren Özadışık'a (2005) göre yalnızlığın altı boyutu vardır. Bunlar;

- Fiziksel yalnızlık: Bireyin tek başına yaşama biçimi ve etrafta herhangi uyarıcı ya da uyaranın olmamasıdır. Kişinin diğer insanlardan uzak kalması ya da sevdiği birini kaybetmesi sonucunda yaşanabilir.
- Yabancılaşma (Toplumu dışlayanlar): İnsanın yaşadığı topluma karşı yabancılaşması sonucunda ortaya çıkan yalnızlıktır.
- Kınama (Toplum tarafından dışlananlar): Bireyin toplum kurallarını reddetmesi ve yabancılaşması sonucu toplum tarafından verilen dışlama tepkisi sonucunda bireyin toplum tarafından dışlanarak yalnızlığa itilmesidir.
- Asimilasyon: Bir toplumun veya bireyin farklı bir kültürel ortamda istemsiz ve zorlayıcı baskılara boyun eğerek farklı bir yaşam sürecine zorlanmasıdır.
- Kendi tercihi sonucu oluşan yalnızlık: Bireyin sosyal ilişkilerini minimum düzeye indirerek istemli ve bilinçli tercih ettiği yalnızlıktır.
- Gerçek Yalnızlık: Bireyin tüm uyaranlar karşısında anlaşılmamış ve kimsesiz hissettiği psikolojik yalnızlıktır.

Yalnızlığı bir süreç olarak ele alan araştırmacılar ise yalnızlığın herkes tarafından sıklıkla yaşanan, semptomların şiddetli olmadığı, çok kısa bir süre devam eden geçici yalnızlık; daha önce var olan sosyal ya da ikili ilişkilerinden doyum alan bireyin yeni ilişkilerini tatmin edici bulmaması ya da kendisi için önemli birini kaybetmesi sonucu yaşadığı durumsal yalnızlık ve en az iki yıl ya da bundan daha uzun süredir devam eden, semptomları daha şiddetli, bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığını olumsuz etkileyerek işlevsellik kaybına neden olan kronik yalnızlık olmak üzere üç boyutu olduğunu öne sürmektedir (Aksak, 2017).

Jong-Gierveld ve Kamphuls (1985) yalnızlığın üç boyutu olduğunu öne sürmektedir. Birinci boyut bireyin kaybolan ilişkilerinin yoğunluğuna ya da doğasına vurgu yapan yoksunluk türüdür. Yoksunluk türüne ilişkin bilgi edinmek için bireyin önemsendiği ilişkilerin bilinmesi gerekmektedir. İkinci boyut bireyin yalnızlığı geçici olarak mı yoksa sürekli olarak yaşadığına

ilişkin zaman perspektifidir. Üçüncü boyut ise olumlu duyguların yokluğu ile ilişkili duygusal özelliklerdir.

2.3.2. Yalnızlığın Nedenleri

Bireyin yalnızlık yaşamasında çok farklı nedenler etkili olabilmektedir. Yalnızlık yaşanmasında sosyal çevreyle iletişim kuramama ya da var olan etkileşimin kalitesiz olması, aile bireylerinin kaybı ya da aile bireyleriyle nitelikli ilişkiler kuramama, göç, teknolojinin gelişmesi ve şehirleşme sonucu bireyselleşmenin ön plana çıkması ve yaşam biçiminin değişmesi, düşük benlik algısı, toplumsal normlara uymada sorun yaşama, bireylerin kendilerine ve çevrelerine daha az zaman ayırmaya başlaması, başkalarıyla ilişkilerde yaşanan doyumsuzluklar ve hayal kırıklıkları, kişinin kendine ilişkin gerçek dışı algıları, kişisel ve bilişsel etkenler, yalnızlığı tetikleyen duygusal yaşantılar ve bağlanma deneyimleri gibi faktörler etkili olmaktadır (Akt. Aksak, 2017, s.50). Ayrıca bireyin yaşı, cinsiyeti ve kültürel faktörler de yalnızlıkla ilişkilidir (Sawir ve diğ., 2008).

Bireyin sosyal çevresinde yaşanan değişimler, sosyal ağlarda ve kişisel ilişkilerde yaşanan kırılmalar yalnızlığa neden olmaktadır. Örneğin eşin ölümü, boşanma, ayrılık ya da bir arkadaşının kaybı gibi nedenlerle önemli ve samimi ilişkilerin yok olması yalnızlığa neden olmaktadır. Ayrıca bireyin sosyal destek sisteminde değişime neden olan ilişkisel eksiklikler yaşaması ile sonuçlanan taşınma gibi durumlar yalnızlık nedenidir (Sawir ve diğ., 2008).

Bireyin kişisel özellikleri de yalnızlık nedeni olarak değerlendirilmektedir. Sosyal beceri düzeyi ya da iletişim kurma kapasitesi düşük, fiziksel engeli olan, reddedilme korkusu yaşayan bireyler sosyal bağlar oluşturmakta zorlanabilirler. Yalnızlığa eğilimli insanlar genellikle utangaç, içe kapanık, sosyal risk alma konusunda daha az istekli ve daha endişeli, depresif ve nevroiktir. Ayrıca öz-saygı düzeyi düşük olan bireyler daha fazla yalnızlık yaşamaktadır (Peplau ve Perlman, 1982; Solano ve Koester, 1989).

Michela ve diğ., (1982) yalnızlığın 13 nedeni olduğunu belirtmiş ve bu nedenleri içsel-dışsal nedenler ve durağan- değişen nedenler olarak gruplandırmıştır.

Yalnızlığın Nedenleri (Michela ve diğ., 1982, syf. 932)

1. *Kötümserlik*: Kişinin başka birini bulabileceğine ilişkin çok az şansı olduğunu düşünmesi.

2. *Reddedilme korkusu*: Kişinin bir ilişki kurmayı denediği zaman reddedileceğinden korkması.

3. *Yeterince gayret göstermeme*: Bireylerin diğer insanlarla tanışmak için yeteri kadar çaba göstermemesi.
4. *Şanssızlık*: Kişinin diğer insanlarla karşılaşma konusunda şansız olması.
5. *Bilgi eksikliği*: Kişinin bir ilişkinin ya da arkadaşlığın nasıl başlatılabileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması.
6. *Utangaçlık*: Kişinin çok utangaç olması.
7. *Fiziksel açıdan dezavantajlı olma*: Kişinin görünüşünün diğerleri tarafından beğenilmeyecek düzeyde olması.
8. *Diğer Gruplar/İlişkiler*: Diğer insanların daha önceden geliştirmiş oldukları ilişkileri ya da gruplarının olması ve yalnız olan bireye ilgi göstermemeleri.
9. *Diğer insanların korkuları*: Diğer bireylerin ilişki kurmaktan korkuyor olması.
10. *Kişinin seçimi olmayan durumlar*: Kişinin birçok farklı insanla yüzeysel, samimi olmayan ilişkiler içinde olması.
11. *Fırsatının Olmaması*: Bireyin diğer insanlarla tanışacak yeterli fırsatları elde edememesi.
12. *Diğerlerinin yeterli çabayı göstermemesi*: Diğer insanların ilişki kurmak için çaba göstermemesi.
13. *Hoşlanılmayan, itici kişilik yapısı*: Kişinin diğer bireyler tarafından itici ve antipatik bulunması.

2.3.3. Çocuklarda Yalnızlık

Çoğunlukla yetişkinlik ve yaşlılık dönemindeki bireylerle birlikte ele alınan yalnızlık, daha az çalışılmış olmasına karşın çocukluk dönemindeki bireyleri de olumsuz etkileyen bir olgudur. Bireyin yaşamının ilerleyen dönemlerinde farklı sorunlar yaşamasına neden olabilecek çocukluk dönemi yalnızlığının ve arkadaş edinememenin günümüzde artış gösterdiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar çocukların ebeveynleri, diğer aile bireyleri ya da arkadaşları ile olumlu ilişkilere sahip olması beklenirken farklı nedenlere bağlı olarak kendilerini yalnız hissedebildiklerini ortaya koymaktadır. Öte yandan yalnızlık yaşayan ve sağlıklı arkadaş ilişkilerine sahip olamayan çocuklar temel sosyal becerileri geliştirememekte ve yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde sorun yaşayabilmektedir (Duyan ve diğ., 2015). İlkokul öğrencileri ile yapılan çalışmada pasif ve yalnız çocukların akranları tarafından daha fazla reddedildikleri tespit edilmiştir (Rubin ve Mills, 1988). Çocukların akranları tarafından

reddedilmesi, iletişim kurmada başarısız olacaklarına inanmalarına ve sosyal ortamlardan iyice uzaklaşarak iyice yalnızlaşmalarına neden olmaktadır.

Çocukların yaşlılarıyla sağlıklı bir etkileşim içinde olabilmeleri sahip oldukları sosyal becerilerin ve sosyal yetkinlik düzeylerinin önemli göstergelerindendir. Bu etkileşimi kuramayan ve akran ilişkilerinde problem yaşayan çocuklar kendilerini geri çekerek yalnızlık yaşayabilirler (La Greca ve Harrison, 2005). Sosyal ilişkilerde yaşanan doyumsuzluk yalnızlığın temel nedenleri arasındadır. Çocuğun yalnızlık yaşaması çeşitli akademik ve sosyal sorunlara da neden olmaktadır. Yalnızlık yaşayan çocuklar akademik yönden daha fazla başarısızlık yaşamakta ve daha fazla saldırganlık davranışları sergileyebilmektedir (Kaya, 2015).

Çocuklar genellikle arkadaş edinmekte sorun yaşamamakta, oyunlara kolaylıkla katılıp uyum sağlamakta ve arkadaşlarıyla kurduğu ilişkilerden zevk almaktadır. Öte yandan bu durum bazı çocuklar için daha zorlayıcı olabilmektedir. Çocuk akranlarıyla kurduğu ilişkiye bağlı olarak yalnızlık yaşayabilmektedir. Akranları tarafından kabul edilen ya da onlar tarafından dışlanmayan çocuklar doyum verici ilişkiler yaşarken, arkadaşları tarafından reddedilen çocuklar yalnızlık yaşayabilmektedir (Toker, 2008). Yalnızlık çocukların yaşanan olumsuz sosyal deneyimlerden dolayı kendilerini suçlamalarına, kendi becerilerini yetersiz olarak görmelerine ve diğerleri tarafından sevilmediklerini düşünmelerine neden olmakta ve bu durum çocuğun sosyal olarak kendini geri çekmesine ve olumsuz düşünceleri içselleştirmesine neden olabilmektedir (Körler, 2011).

Çocukluk döneminde arkadaşları ile doyum sağlayıcı ilişkileri olmayan kişilerin yetişkinlik dönemine geldiklerinde daha fazla yalnızlık hissettikleri ortaya konulmuştur (Hojat, 1982; Akt. Yıldırım, 1997). Hatta yalnızlık yaşayan çocukların hayatlarının ilerleyen dönemlerinde de uyum problemleri yaşadıkları (suç işleme ve yasadışı işlere karışma riski) bilinmektedir (Parker ve Asher, 1993). Çocukların büyük bir kısmının sosyal statüleri, arkadaş çevreleri ve davranış profillerine bağlı olarak farklı düzeylerde yalnızlık yaşayabildikleri ve ergenlik döneminde yaşanan sosyal başarısızlığın en belirgin sonucunun yalnızlık olduğu söylenebilir (Kaya, 2017). Yaşadıkları yalnızlık duygusu kendilerini dışlanmış hissetmelerine neden olarak benlik saygılarını düşürebilir (Sears ve diğ., 1985; Toker, 2008). Yapılan çalışmalar çocukluk döneminde yalnızlığın başta depresyon olmak üzere ergenlik ve yetişkinlikte çeşitli psikolojik sorunlarla da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Qualter ve diğ., 2010).

Çocukların yalnızlık yaşamalarının temel nedenleri ev ya da okul ortamında karşılaştığı çeşitli sorunlar olabilir. Ailenin farklı bir yere taşınması sonucu çocuğun arkadaşlarından uzaklaşması, çok sevdiği ya da değer verdiği bir nesneyi ya da oyuncuğu kaybetmesi, ebeveynlerinin boşanması, çocuğun değer verdiği birinin ya da sahip olduğu evcil hayvanın ölmesi gibi etkenler çocuklarda yalnızlığı arttırabileceği düşünülmektedir. Ayrıca okul değiştirme, arkadaş ortamlarına kabul edilmeme ya da arkadaşları tarafından reddedilme, akran zorbalığına maruz kalma, nasıl arkadaş edinilebileceğini bilmeme gibi okulla ilgili faktörler ve çekingenlik, öz-saygı eksikliği, yoğun kaygı gibi kişisel etkenler çocuklarda yalnızlığın nedenleri arasındadır (Duyan ve diğ., 2015). Ayrıca günümüzde yüz yüze iletişim, fiziksel etkileşim ve arkadaşlık duygusunu sınırlayan medya ve teknolojinin kullanımının çocuklar arasında da fazlasıyla yaygınlaşması en önemli yalnızlık nedenleri arasındadır (Krause-Parello, 2008).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Crick ve Ladd (1993) tarafından yapılan çalışmada çocukların yalnızlık, sosyal kaygı, sosyal kaçınma ve sosyal sonuçlara ilişkin atıflarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 3 ve 5. sınıfta öğrenim gören 338 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma sonucunda çocukların yalnızlık, sosyal kaygı, sosyal kaçınma duygularının ve sosyal sonuçlara ilişkin atıflarının cinsiyet, sınıf ve akran statüsüne göre değiştiği belirlenmiştir. Akranları tarafından reddedilen çocukların daha fazla yalnızlık yaşadığı ve ilişkilerde yaşadıkları başarısızlıkları daha çok dışsal sebeplere atfetme eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Loudin ve diğ. (2003) tarafından yapılan çalışmada sosyal kaygı, empati ve ilişkisel saldırganlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 19- 25 yaşları arasından olan 300 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda cinsiyetin sosyal kaygı ve empati ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca düşük empatik eğilimin daha fazla ilişkisel saldırganlık davranışı sergileme ile ilişkili olduğu, olumsuz değerlendirilme korkusu ve başkasının bakış açısını alabilmenin ilişkisel saldırganlığı yordadığı belirlenmiştir.

Yüksel (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretim çocuklarında aile faaliyetleri, benlik kavramı ve empati düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırma temel eğitimde öğrenim gören 208 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların empatisi, benlik kavramı ve aile faaliyetlerinin pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wcwhirter ve diğ. (2010)'nin çalışmasında yalnızlık türleri, empati, benlik saygısı ve başa çıkma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. 43'ü erkek, 32'si kız 75 öğrenci üzerinde yürütülen çalışma sonucunda sosyal yalnızlık ve yakın ilişkilerde yalnızlığın benlik saygısı, empati başkasının bakış açısını alma ve baş etme becerileri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca düşük baş etme becerileri ve benlik saygısının yalnızlığın önemli yordayıcılarından olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kandemir- Özdinç (2019) 4. ve 5. Sınıfa devam öğrencilerin ebeveyn kabul-reddi ve empati, problem çözme, ahlaki çözülme ile kardeş ve akran zorbalığı arasındaki ilişkileri incelediği araştırmanın sonunda ebeveyn red algısı yüksek olan öğrencilerin, empati ve problem çözme düzeylerinin düşük olduğu buna karşın ahlaki çözülme düzeylerinin yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Küçükkaragöz ve diğ. (2011), ilkokul 4. ve 5. sınıfta olan 274 öğrenci ile gerçekleştirdikleri ve bazı psiko- sosyal özelliklerine göre empati düzeylerinin incelendiği çalışmada; öğrencilerin empatik becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklı olduğu fakat ailede kimlerle yaşadığı, en uzun süre yaşadığı yer, sınıf, kardeş sayısı, ailesinin çocuğa karşı tutumu ve baştan kaçınıcı çocuk olması durumlarına karşı anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur.

İman (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ergenlik çağındaki bireylerin çocukken yaşamış oldukları olumsuz ve incitici tecrübelerin demografik verilere göre nasıl farklılaştığı ve bu incitici tecrübelerin empatik eğilim ve sosyal sorun çözme becerilerini ne düzeyde öngördüğünün ortaya konulması amaçlanmıştır. 400 öğrenci üzerinde yürütülen çalışma sonuçlarına göre, duygusal istismar, fiziksel istismar ve ihmalin bilişsel empatiyi anlamlı derecede öngörebildiği; duygusal istismar, ihmal ve cinsel istismarın ise duygusal empatiyi anlamlı düzeyde öngördüğü sonucuna varılmıştır. Ayrıca, çalışmanın sonuçlarına göre çocukluk döneminde yaşanan istismarın sosyal sorun çözme becerileri ile negatif bir ilişkili olduğu ve bunu öngördüğü belirlenmiştir.

Çiftçi (2016) tarafından yapılan ilişkisel çalışmada 11 ve 12 yaş aralığındaki çocukların empati becerileri ile benlik saygı düzeyleri ve iki değişken arasındaki ilişki durumu araştırılmıştır. Çalışmaya 478 çocuk katılmıştır. Sonuç olarak empati ve benlik saygısı düzeylerinin çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği ve çocukların empati becerileri ile benlik saygıları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Mousavi (2023) gerçekleştirdiği çalışmada, kabul ve kararlılık temelli psikoeğitim programının hemen ardından deney grubunda sosyal kaygı yaşayan öğrencilerin elde ettikleri

puanların kontrol grubu ile kıyaslandığında anlamlı düzeyde azaldığı sonucuna varılmıştır. Yine bu çalışmada sosyal kaygısı olan öğrencilerin yaşantısal kaçınma ve olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarında anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaya (2017) tarafından yapılan çalışmada sosyal kaygı bozukluğu ve dikkat eksikliği yaşayan hastaların empati ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 28 hasta üzerinde yürütülmüştür. Çalışma sonucunda sosyal kaygı bozukluğu ile birlikte dikkat eksikliği yaşayan hastaların yalnızca dikkat eksikliği yaşayan hastalarla kıyaslandığında empati ve benlik saygısı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Morrison ve diğ. (2016) 32 sosyal kaygılı, 32 sosyal kaygısı olmayan (kontrol grubu), 21-55 yaşları arasından olan katılıncılarla gerçekleştirmiş olduğu çalışmada Sosyal kaygı bozukluğu (SAD) olan bireyler, başkalarının olumlu duygularını paylaşma konusunda diğerlerine göre daha düşük sonuçlar aldılar; bu durumun duygusal netlik eksikliği ve olumsuz kişilerarası algılarla ilişkili olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Fakat sosyal kaygı bozukluğu yaşayan grubun diğer insanların olumsuz duygularını farkedip anlama konusunda herhangi bir problemle karşılaşmadıkları görülmüştür.

Büyükcebeci ve Deniz (2017) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ergenlerde sosyal dışlanma, yalnızlık ve okul öznel iyi oluş arasındaki ilişkide empatik eğilimin aracılık etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 601 ergen üzerinde yürütülen çalışma sonucunda sosyal dışlanmanın, empatik eğilimi ve aynı zamanda yalnızlığın da empatik eğilimi olumsuz yönde etkileyerek ön görebildiği belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca empatik eğilim ile öznel iyi olma arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sahranç ve diğ., (2018) tarafından, 289 çocuk üzerinde gerçekleştirilen çalışmada çocuklarda sosyal kaygı, umut ve sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sosyal desteğin sosyal kaygı ile umut arasındaki ilişkide aracı rol oynayıp oynamadığı araştırılmıştır. Çalışma sonucunda sosyal kaygının çocukların umut düzeyi ile negatif ilişkili olduğu; sosyal desteğin ise umut düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca sosyal desteğin çocukların sosyal kaygı ve umut düzeyleri arasındaki ilişkide aracı rol oynadığı belirlenmiştir.

Koca K., (2020) tarafından ilkokul 4.sınıfa giden ilkokul öğrencilerinin empatik eğilimleri ile aile birliğini önemsemeleri arasındaki ilişkinin incelendiği, 224 ilkokul 4.sınıf öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin empatik eğilimleri ile aile birliğini önemsemeleri, saygı, iletişim alt alanları arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Taner- Derman (2013), tarafından Bursa ilinde yaşları 10 ve 11 olan ve farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki 10 farklı okulda eğitim öğrenimine devam eden, toplam sayısı 3199 olan çocukların empatik beceri düzeyleri ile ailesel etmenler ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan çalışmada; kızların erkeklere göre daha fazla empatik beceriye sahip olduğu, yaramaz olarak adlandırılan çocukların diğer çocuklara göre empati düzeylerinin daha düşük olduğu, saldırgan davranışlara sahip ailede yetişmiş çocukların empati düzeylerinin saldırgan olmayanlara göre daha düşük olduğu, çekirdek ailesi ile yaşayan çocukların ailesinde başka bireylerin yaşadığı çocuklara göre daha empatik olduğu, empatik beceri düzeyinin ailenin boşanmış olması ve sosyoekonomik düzey açısından, anne baba yaşı, kaçınıcı çocuk olduğu ve ailedeki toplam çocuk sayısına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Şahin ve Akbaba (2010), ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlamış oldukları, deney ve kontrol grubunu oluşturan 18 denek ile 10 oturumda gerçekleştirdikleri araştırmada empati eğitim programının etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmanın sonunda, uygulanmış olan programın zorbalık davranışı üzerinde negatif yönlü etkisinin olduğu bulunmakla birlikte, empati programının, deney grubundaki çocukların empati becerilerini yükseltirken, zorbalık davranışını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Endresen ve Olweus (2001), 6-9. sınıfa devam eden, 2286 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, akran zorbalığı ile empatik eğilim arasında olumsuz yönde ve aynı zamanda anlamlı bir ilişki olduğu ve empatik eğilim arttıkça saldırgan tutumların azaldığı tespit edilmiştir.

Gini ve diğ., (2007), orta okul 7. ve 8. sınıfa devam eden 318 öğrenci (142 kız, 176 erkek) ile yaptığı çalışmada empati ile zorbalık davranışı arasında anlamlı ilişki olduğu ve düşük empati becerisinin zorbalık yapma davranışını arttırdığı sonucuna varmıştır. Bulduğu diğer bir sonuç ise, yüksek empati becerisi gösterenlerin mağdur olanlara yardım etmeyi istemeleridir. Çalışma, zorbaların empati düzeyinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Şahin (2007), doktora tezinde ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlamış olduğu, '*Zorbaca Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programı*' ile zorba öğrencilerin empatik becerilerinin arttığı ve uygulanan programın empatik beceri düzeyinde artışa sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kahraman (2007), gerçekleştirdiği çalışmada çalışma uygulanan grubuna aldığı 5-6 yaşlarında toplam 51 kreş öğrencisini 5 kişilik gruplara ayırıp, haftada 3 gün 30 dakika, empatik beceri eğitimi vermiştir. Uygulama grubundaki çocuklara eğitim verilirken kontrol grubundakilere verilmemiştir. Program uygulama sonrasında her iki grubunun empatik beceri

düzeyleri tekrar ölçüldüğünde, uygulanan eğitimin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerini artırdığı bulunmuştur.

Wee ve diğ., (2022) tarafından yapılan çalışmada teması zorbalık olan resimli çocuk kitaplarını okumanın ve buna dayalı rol oynamanın, küçük çocukların empati geliştirmelerine nasıl yardımcı olduğu incelenmiştir. Araştırmaya Güney Kore'de bir anaokulunda 5 yaşındaki 21 çocuk ve öğretmenleri katılmıştır. Uygulama altı hafta boyunca devam etmiş ve bu sürede zorbalık temalı resimli kitaplara dayalı; hikâye okuma ve tartışma, rol oynamaya yönelik planlama, rol yapma-oynama ve yansıtma etkinlikleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, anaokulu öğrencilerinin başlangıçta zorbalık kurbanlarına empati göstermekte zorlandıkları, fakat etkinlikler ilerledikçe çocukların farklı bakış açılarına daha duyarlı oldukları ve zorbalığa uğrayan çocuklarla empati kurmayı başardıkları görülmüştür.

Korkmaz (2020), yaptığı araştırmasında Sürdürülebilirlik için Drama Eğitim Programı (SİDEP)'nin ana okuluna devam etmekte olan 48-60 aylık çocukların zihin kuramı ve empatik becerileri ile sürdürülebilirliğe yönelik görüşlerine dair etki durumunu açıklamayı amaçlamıştır. Çalışmaya Ankara'nın Çankaya ilçesinde bulunan resmi bir anaokulunda öğrenimine devam eden 22 çocuğun deney grubunda, 22 çocuğun kontrol grubunda olduğu; toplam 44 çocuk ve çocukların aile ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada veriler “Çocuklar için Empati Ölçeği”, “Zihin Kuramı Ölçeği” ve “Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucundaki bulgulara göre SİDEP'in uygulandığı deney grubu, kontrol grubuna göre empatik beceriler ve zihin kuramı açısından anlamlı ve kalıcı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Yalçın (2019), gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının empatik bakış alma becerilerinin, çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişki biçimleri ve arkadaşları tarafından tercih edilme düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırma, Kars il merkezinde bulunan devlet okul öncesi eğitime devam etmekte olan 48-60 aylık 210 çocuk ve derslerine giren öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak akranları tarafından kabul edilme düzeyi yüksek olan çocukların, öğretmenleri ile daha yakın ilişkiler kurdukları ve empatik bakış alma senaryolarına doğru cevap veren çocukların ise yaşlıları tarafından daha çok kabul edildikleri bulunmuştur. Aynı çalışmada, empatik bakış alma becerisinin yüksek olmasının sınıf içerisinde kabul görme oranını artırdığı, sınıfa uyumu kolaylaştırdığı ve çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerini olumlu olarak etkilediği bulunmuştur.

Çankaya (2014), 4. sınıfa devam eden 629 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin oynadıkları oyunlarla empati ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi

araştırmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin oynadıkları oyunlarla empati becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca empati ile saldırganlık arasında ters yönde ve anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Köse (2019), anne- baba tutumlarının çocukta benlik saygısı ve empati gelişimi ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapmış olduğu çalışmayı 10-12 yaşları arasında öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda benlik saygısı ile empati arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocuklarda empati gelişim düzeyi ve benlik saygısının ebeveyn tutumları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Aka (2019), ilkokul öğrencilerinin özgüveni ve empatik becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptığı çalışmaya ilköğretim 4. sınıfa devam eden 975 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin özgüveni ve empatik eğilimleri arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özer (2016), hazırlamış olduğu empati eğitim programının anaokuluna devam etmekte olan öğrencilerin empatik ve prososyal becerilerine olan etkisinin incelediği araştırmada anaokullarına devam eden 5 yaş grubunda olan 39 çocuktan (20 deney grubu, 19 kontrol grubu) oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grupları sonuçlarına bakıldığında, uygulanan programın deney grubundaki çocukların empatik becerilerinde olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Sayim (2021), tarafından yapılan çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin sosyal beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi incelenmiştir. Deneysel desenli, deney ve kontrol gruplarının olduğu çalışma 7 hafta boyunca devam etmiş ve sonuçta deney grubunda bulunan öğrencilerin sosyal beceri ve empatik eğilim puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Aslan (2017), yapmış olduğu araştırmada empati eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının bakış alma becerilerine olan etkisini incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ilindeki ilkokullardaki anasınıflarına devam eden, 34 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda uygulanan programın çocukların bakış alma becerilerine yönelik olumlu bir katkı sağladığı bulunmuştur. Bakış alma beceri puanları açısından ön test sonuçlarında deney ve kontrol grupları anlamlı bir farklılık olmadığı fakat son test sonuçlarında deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Yılmaz Yüksel (2003)'ün ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik hazırlamış olduğu empati eğitim programının öğrencilerin empatik becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda empati eğitim programına katılmayan kontrol grubu öğrencilerine

kıyasla programına katılan deney grubu öğrencilerinin empatik becerilerinde anlamlı düzeyde artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Akaydın ve Duman (2016), anasınıfı ve anaokuluna devam eden, en az 6 yaş ve üstü, 206 çocuk ve anneden oluşan katılımcı grubu ile bu yaş grubundaki çocukların duygusal zeka düzeyleri ve empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma sonuçlarına göre duygusal zeka düzeyi ile empati yetenekleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sayın (2010), ilköğretim 1. Kademedeki eğitim öğrenimine devam eden öğrencilerin empatik becerileriyle anne baba tutumları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmanın sonuçlarına göre empatik beceri düzeyleri ile ebeveyn kabul ilgi düzeyi ve ebeveyn tarafından sağlanan psikolojik bağımsızlık düzeyi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, aynı zamanda otoriter ebeveyn olma düzeyi ile empati beceri düzeyi arasında olumsuz yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Brewer and Kerslake (2015), 16-18 yaşlarındaki 90 Britanyalı ergen (51 erkek, 39 kız) ile gerçekleştirdiği çalışmada benlik saygısı, empati ve yalnızlığın siber zorbalık yapma ve siber zorbalığa uğrama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda yalnızlık empati ve öz-saygının siber zorbalığın anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin empati düzeyleri azaldıkça uyumsuz davranış ve siber zorbalık sergileme düzeylerinin arttığı ve empati düzeyleri ile yalnızlık ve benlik saygısı düzeyleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Beadle ve diğ. (2012), yaşları 18 ile 81 arasında değişen 110 yetişkin ile gerçekleştirdiği empati ve yalnızlık arasındaki ilişki konulu çalışmada; empati ve yalnızlık arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ve sosyal beceri faktörünün de empati ve yalnızlık arasındaki ilişkinin en güçlü yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşıldı.

Yavaşlar (2016), ilkokula devam etmekte olan toplam 362 3. Ve 4. Sınıf öğrenci ve anneleri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin mizaç özellikleri, ebeveyn davranışları ve anne empati becerisi ile ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın sonunda annenin bilişsel empatisinin çocukların empati becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kızların bilişsel, duygusal ve davranışsal empati puanlarının da erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tibi-Elhanany ve Shamay-Tsoory (2011), yüksek sosyal kaygılı ve düşük sosyal kaygılı bireyler arasındaki empatik beceri farklarını incelemek amacıyla yaşları 19-53 arasında olan 87 gönüllü ile gerçekleştirdiği çalışmada yüksek sosyal kaygılı bireyler düşük sosyal kaygılı bireylere göre daha yüksek oranda duygusal empati eğilimi göstermektedirler. Genel kaygı

belirtilerinin kontrol altında tutulduğu durumda ise sosyal kaygının bilişsel empati ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hezel ve McNally (2014) yüksek sosyal kaygısı olan bireylerin empati becerilerinin nasıl olduğunu ve diğer insanların zihin durumlarını anlama becerilerini araştırmak üzere 40 sosyal kaygısı düşük, 40 da sosyal kaygısı yüksek toplam 80 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada kendilerine verilen görevleri (zihin kuramı) yerine getirmede sosyal kaygı bozukluğu yüksek olan bireyler, sosyal kaygı bozukluğu düşük olan bireylere göre daha kötü bir performans göstermişlerdir. Araştırma sonuçlarında sosyal kaygısı yüksek olan bireylerin olumsuz duyguları sınıflandırırken hata yapma olasılıklarının sosyal kaygısı düşük olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda sosyal kaygısı yüksek bireyler duygularını daha derin bir biçimde yaşamakta ve diğer insanların ne düşünüp, hissettiklerine daha fazla anlam yüklemektedirler.

Pamukçu ve Meydan (2010), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmada; bireylerin yalnızlık düzeyleri, empatik eğilim ve algılanan sosyal desteğin etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda; empatik eğilimin ve algılanan sosyal desteğin üniversite öğrencileri arasındaki yalnızlığın anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Empatik eğilim ile yalnızlık arasında çok güçlü zıt yönlü bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Allemand ve diğ., (2015)'nin 23 yıl süren boylamsal çalışmalarında ergenlerin empati düzeylerini anlamayı ve açıklamayı amaçlamışlardır. Ergenlikteki empati gelişiminin yetişkinlikteki sosyal yeterlilikleri yordama düzeyinin araştırıldığı çalışmada 12-16 yaş arasındaki ergenlerin empati düzeyleri 5 yıl boyunca ölçülmüştür. Daha sonra bu gruptaki bireyler 35 yaşına geldiklerinde sonuç değişkeninin yordayıcı değişkeni olarak belirlenen; iletişim yeteneği, ilişki tahmini, sosyal bütünleşme ve kişiler arası ilişkilerdeki yeterliliklerine yönelik karşılaştırmalar neticesinde; empatinin ergenlik boyunca artma ve değişme eğiliminde olduğu, kişiler arası empati düzey ve değişimlerinde de anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mehari ve diğ., (2023)'nin, duygusal empati (başka birinin duygularını deneyimleme) ve bilişsel empati (bakış açısı alma) becerisinin, daha sonraki siber zorbalık eylemlerini ne ölçüde öngördüğünü açıklamaya yönelik gerçekleştirdiği çalışmasını 4. ve 5. sınıfa devam etmekte olan 105 Amerikalı öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmasının sonuçlarına göre bu dönemde bilişsel empatiyi teşvik etmenin siber zorbalığı önlemede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler ile ilgili bilgiler açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, farklı ilkokullarda öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile sosyal kaygı ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Genel tarama modellerinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli, iki ya da ikiden fazla değişken arasında birlikte bir değişim olup olmadığını ve bu değişimin derecesini saptamayı amaçlayan temel yaklaşımdır (Karasar, 1999). Bu araştırmada empatik eğilim bağımlı değişken olarak belirlenmişken; sosyal kaygı ve yalnızlık bağımsız değişkenler olarak seçilmiştir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Kocaeli ili, Başiskele ilçesindeki okullarda öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Başiskele ilçesindeki farklı ilkokullarda öğrenim gören ve bu araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 533 (557 öğrenciye uygulama yapıldı fakat 24 veri) ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilirlik (convenient sampling) yönteminden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilirlik yöntemi araştırmacıya hız kazandırmakta ve örneklem seçiminde katılımcıların ulaşılabilir olmalarında etkili olmaktadır (Creswell, 2005). Araştırmanın örneklemini belirlemek için örneklem büyüklüğünün toplam madde sayısının 5 hatta 10 katı olması gerektiğini savunan görüşten hareket edilmiştir (Tavşancıl, 2002). Araştırmanın örneklem grubunda yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 269 kız; 264 erkektir. Araştırma grubu ile ilgili detaylı bilgiler bulgular kısmında verilmiştir.

Ölçekler ile ilgili gerekli izinler mail yolu ile alınmış, Etik Kuruldan ve Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır (Tüm izinler ekler bölümündedir). Okullardaki

rehber öğretmenler vasıtasıyla sınıf öğretmenleri ile iletişime geçilerek velilerden izin belgelerinin alınması sağlanmıştır. Çalışmaya izin vermeyen veli olmadı tespit edildikten sonra araştırmacı tarafından okullara gidilmiştir. Öğrenciler sırayla okullardaki bilgisayar sınıflarına çağırılmış ve araştırmacının gözetiminde Google formlar aracılığı ile öğrencilerden online olarak Şubat 2024 –Mart 2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Öğrencilere Ölçekleri doldurmalarının gönüllülük esasına dayalı olduğu, kimliklerinin gizli olduğu ve istedikleri zaman doldurmaktan vazgeçebilecekleri hatırlatılmıştır. Öğrencilerin ölçekleri doldurma esnasında sordukları sorular bizzat araştırmacı tarafından cevaplanmıştır. Araştırmaya 557 öğrenci katılmıştır. Doldurulan formlardan 24'ünde formun rastgele (hep aynı cevabın verilmesi) doldurulmasından dolayı çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu sebeple çalışma analizleri 533 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.2.1: Katılımcıların demografik özellikleri.

Değişkenler	Kategoriler	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kız	269	50,47
	Erkek	264	49,53
Yaş	9 yaş	198	37,15
	10 yaş	303	56,85
	11 yaş	32	6,00
Okul Öncesi Eğitim Süresi	1 yıl	165	30,96
	2 yıl	223	41,84
	3 yıl	83	15,57
	Hiç gitmedim	62	11,63
Anne Eğitim Durumu	Hiç okula gitmemiş	10	1,88
	İlkokul mezunu	72	13,51
	Ortaokul mezunu	90	16,89
	Lise mezunu	163	30,58
	Üniversite mezunu	162	30,39
	Lisansüstü	36	6,75
Baba Eğitim Durumu	Hiç okula gitmemiş	3	0,56
	İlkokul mezunu	46	8,63
	Ortaokul mezunu	94	17,64
	Lise mezunu	172	32,27
	Üniversite mezunu	174	32,65
	Lisansüstü	44	8,25
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	292	54,78
	Bazı günler çalışıyor	47	8,82
	Yarım gün çalışıyor	61	11,45
	Tam gün çalışıyor	133	24,95
Baba Çalışma Durumu	Çalışmıyor	23	4,32
	Bazı günler çalışıyor	32	6,00
	Yarım gün çalışıyor	100	18,76
	Tam gün çalışıyor	378	70,92

Tablo 3.2.1.'de görüldüğü üzere, çalışma grubunun %50, 47'si (n=269) kız, %49,53'ü (n=264) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Yaş olarak incelendiğinde ise %37,15'i (n=198) 9 yaş, %56,85'i (n=303) 10 yaş, %6.00'ı (n=32) 11 yaş olduğu görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kullanılan veriler “KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Çocuk Formu”, “Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği-Yenilenmiş Biçim” ve “Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgileri elde etmek için “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formu, çalışmaya katılan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, okul öncesi eğitim alıp almadıkları, anne- baba çalışma durumu gibi çeşitli bilgileri elde etmek için sorulmuş olan sorular bulunmaktadır.

3.3.2. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Çocuk Formu (KA-Sİ EEÖ-ÇF)

Öğrencilerin empatik eğilim düzeylerini belirlemek için Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Çocuk Formu (KA-Sİ EEÖ-ÇF) kullanılmıştır. Çocuk ve ergenlerin empatik eğilimlerini değerlendirmek geliştirilen ölçeğin çocuk formu 13 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin “duygusal empati” olarak adlandırılan alt boyutu 7; “bilişsel empati” olarak adlandırılan alt boyutu ise 6 maddeden oluşmaktadır. 4'lü Likert tipte sahip olan ölçek bireyin kendisi hakkında bilgi vermesine dayanan bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek puanlar 13 ile 52 arasında değişmekte ve yüksek puanlar bireyin empatik eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten toplam puan elde edilebildiği gibi alt boyutlara ilişkin puanlar da elde edilebilmektedir. KA-Sİ EEÖ-ÇF'nin iç tutarlık güvenirlik katsayısı duygusal empati alt ölçeği için .79 ve bilişsel empati alt ölçeği için .72, ölçeğin tümü için ise .84 olarak hesaplanmıştır. Bir hafta arayla yapılan test tekrar test güvenirlik katsayısı duygusal empati alt ölçeği için .71 ve bilişsel empati alt ölçeği için .69, ölçeğin tümü için ise .74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin yapısının iki faktörlü olduğunu doğrulamış ve uyum indekslerinin kabul

edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($x^2=76.97$, $sd=64$, $x^2/sd=1.20$, $GFI=.97$, $AGFI=.95$, $CFI=.99$ ve $RMSEA=.02$). Yapılan faktör analizi sonucunda duygusal empati alt boyutuna ait maddelerin faktör yüklerinin .60 ile .67 arasında, bilişsel empati alt boyutuna ait faktör yüklerinin ise .54 ile .73 arasında değiştiği görülmüştür (Kaya ve Siyez, 2010).

3.3.3. Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği- Yenilenmiş Biçim (ÇSAÖ-Y)

Öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini belirlemek için La Grecea ve arkadaşları tarafından (1988) geliştirilen Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği- Yenilenmiş Biçim (ÇSAÖ-Y) kullanılmıştır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Demir ve diğ. (2000) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında bazı maddeler gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Çocukların sosyal anksiyete düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek ilk formunda 10 sorudan oluşmakta iken 1993 yılında tekrar gözden geçirilerek ilk ölçekte yer alan tüm soruları içeren 18 soruluk yeni bir ölçek haline getirilmiştir. Maddeler hazırlanırken sosyal kaygının olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal ortamlarda rahatsız bileşenleri göz önünde tutulmuştur. Ölçek 5'li derecelendirmeye sahip bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek puanlar 18 ile 90 arasında değişmektedir ve yüksek puanlar, yüksek sosyal kaygı yaşandığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test katsayısı ise .81 olarak hesaplanmıştır (Demir ve diğ., 2000).

3.3.4. Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği (ÇYÖ)

Öğrencilerin yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla Asher ve diğ., (1984) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği (ÇYÖ) kullanılmıştır. Çocukluk çağı yalnızlık düzeyini belirleme amacıyla geliştirilen ölçek 10 tanesi olumsuz 6 tanesi olumlu anlam taşıyan ve 8 maddesi dolgu maddesi olan 24 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .90, iki yarı testi sonucu .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Duyan ve diğ., (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçekte ayrıca çocukların hobilerini soran 8 dolgu maddesi yer almaktadır. 5'li Likert tipi (1= Benim için her zaman doğru ve 5= benim için hiçbir zaman doğru değil) derecelendirme sahip olan ölçekten alınabilecek puanlar, 16 ile 80 arasında değişmektedir. 3. ve 4. sınıflarda eğitim gören 287 öğrenci üzerinde yürütülen faktör analizi sonucunda tek boyutlu bir yapı elde edilmiş ve uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($x^2= 319,32$, $sd=104$, $x^2/sd=3.02$ $RMSEA=.049$, $NFI=.90$, $NNFI = 91$, $CFI=.90$, $GFI=.90$, $AGFI=.90$ ve $RMR=.046$). Ayrıca yapılan analiz sonucunda ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .82,

iki hafta arayla yapılan test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .84 olarak hesaplanmıştır (Duyan ve diğ., 2015).

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Online form aracılığıyla toplanan veriler SPSS 26 paket programında analiz edilmiştir. Veriler kontrol edildikten sonra SPSS programına aktarılmıştır. Bu çalışma için anlamlılık düzeyi .05'tir. Veriler düzenlendikten sonra (ters kodlanan maddelerin çevrilmesi ve dolgu maddelerinin çıkarılması gibi) katılımcıların ölçeklerin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. Araştırma 557 öğrenci ile gerçekleştirilmiş olup 24 öğrenci rastgele cevap verdiği için çalışmaya dahil edilmemiş ve çalışma analizlerine 533 öğrenci ile devam edilmiştir. Uç değerlerin olup olmadığına bakmak için Cook's Distance değerleri hesaplanmış ve uç değerlerin olmadığı görülmüştür. Daha sonra katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla frekans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4.1.1.'de gösterilmiştir.

Empatik eğilimin kişisel bilgi formundaki değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Bağımsız Örneklem T Testi, demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumlarına, okul öncesi eğitim alma süresine, anne, baba çalışma süresi) göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak amacıyla Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA), bunun sonucunda anlamlı farklılık olan grupların hangileri olduğunu belirlemek için de post hoc testlerinden LSD analizi kullanılmıştır. Bağımlı değişken ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Empatik eğilim (bilişsel empati ve duygusal empati alt boyutları), yalnızlık ve sosyal kaygı arasındaki ilişkilerin incelenmesi için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları Tablo 4.2.2.1' de belirtilmiştir. 0.00–0.29 arası düşük, 0.69–0.30 arası orta 0.70–1.00 arası ilişki ise yüksek düzeyde korelasyon katsayısı olarak ifade edilmektedir (Taşpınar, 2017, s.194-195).

Regresyon analizi yapabilmek için gerekli olan uç değerlerin olmaması, değişkenlerin normal dağılım göstermesi, değişkenlerin arasındaki ilişkinin doğrusal ve anlamlı olması, tahminlerdeki standart hataların normal dağılması ve hataların birbirinden bağımsız olması değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olması, aynı zamanda bağlantı probleminin olmaması ve de varyansların homojen olması ile ilgili öncü koşulları karşıladığı için (Kılıç, 2013) bilişsel ve duygusal empati eğilimlerinin sosyal kaygı, yalnızlık, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin yordama düzeyini belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Cinsiyet

değişkeninin analize dahil olması için dummy değişken olarak adlandırılan yeni yapay bir değişkene dönüştürülmüştür. Dummy değişkenin oluşturulmasında cinsiyet değişkeni kızlar=1, erkekler= 0 şeklinde kodlanmıştır.

Dağılımın normal olup olmadığına bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasında olduğundan belirtilen aralıkta olduğu için kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik inclemelerine dair değerlerin belirtildiği tablo 3.4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.1: Empatik eğilim (duygusal ve bilişsel empati alt boyutu), Yalnızlık ve Sosyal kaygı Puanlarına ait basıklık ve çarpıklık katsayıları.

Ölçek Puanları	N	X	Min	Mak	SS	Basıklık	Çarpıklık
Duyg. Emp. Topl.	533	20,68	8	28	4,67	-,643	-,255
Biliş. Emp. Topl.	533	18,48	6	24	3,88	-,543	-,347
Yalnızlık Toplam	533	32,43	16	68	11,769	-0,368	0,622
Sosyal Kaygı Topl.	533	43,00	18	76	12,507	-0,580	0,173

Duyg. Emp. Topl.: KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Duygusal Empati Alt Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puan,
Biliş. Emp. Topl.: KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Bilişsel Empati Alt Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puan,
Yalnızlık Toplam: Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puan,
Sosyal Kaygı Topl.: Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeğinden Elde Edilen Toplam Puan olarak belirtilmektedir.

Saçılım grafiklerinde noktaların düz bir çizgi göstermiş olması bir ilişki olduğunu göstermektedir (Schuster ve diğ., 2023). Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında olan ilişkinin doğrusallığını belirlemek için saçılım grafiklerine bakılmış ve değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu görülmüştür. Saçılım grafiklerinde standart hataların doğrusal olduğu ve varyansların homojen olduğu da görülmektedir. Histogram, p-p plot ve scatterplot incelendiğinde verilerin regresyon analizi için gerekli şartları sağladığı görülmektedir. Belirtilen analizlerin SPSS grafikleri Ek-7'de gösterilmiştir. Durbin-Watson değerlerine (Bercu ve Proia (2013)'a göre değerlerin 2' ye yakın olması beklenmekte olup ve 0 ile 4 arasında değişiklik göstermesi de kabul edilmektedir.) standart hataların birbirinden bağımsız olup olmadığını görmek için bakılmış olup, sonucun 1,866 olduğu için standart hataların birbirinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Empatik eğilim (bilişsel ve duygusal empati alt boyutları), sosyal kaygı ve yalnızlık arasındaki ilişkide çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını anlamak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır ve sonuçlar tablo 4.2.1' de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkilerin düşük ve orta düzeyde olduğu

görülmektedir. Bu da bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde korelasyon olması durumunda regresyon analizindeki gerçek ilişkinin tahmin edilmesinin zorluğunun (Kim, 2019) aşıldığını göstermektedir. Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını anlamak için VIF değerlerine de bakılmış ve tüm değerlerin 10'dan düşük olduğu görülmüş (Tablo 4.3.1.1 ve Tablo 4.3.2.1) ve çoklu bağlantı problemi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmalar sonucunda tüm koşulların uygun olması sonucunda çoklu regresyon analizi yapılmış ve analizde enter metodu kullanılmıştır. Enter metodunda bağımsız değişkenler analize aynı anda dahil edilmektedir.

Bu çalışmada öncelikle KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeğinin alt ölçekleri olan duygusal empati alt ölçeği ve bilişsel empati alt ölçeği, Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği ve Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği'nin güvenirliği incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayıları Tablo 3.4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.2: Ölçeklerin Güvenirlik Analizlerine İlişkin Cronbach Alpha Katsayıları.

Ölçek	Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği	Duygusal Empati	7	0.828
	Bilişsel Empati	6	0.779
Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği	-	17	0.859
Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği	-	16	0.892

KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği'nin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik kat sayıları; duygusal empati alt boyutunun 0.828 ve bilişsel empati alt boyutunun 0.779 olarak hesaplanmıştır. Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı ise 0.859 olarak hesaplanmıştır. Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı ise 0.892'dir.

Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterdiği bilinmektedir. Güvenirlik katsayısının 1'e yakın olması yüksek güvenirliği ve maddeler arası iç tutarlılığın yüksekliğini gösterir. 0.70'den yüksek test puanları güvenirlik için yeterli sayılmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2011). Araştırmada kullandığımız ölçme araçlarının güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu gözlenmiştir.

4. BULGULAR

Çalışmaya ilişkin betimsel bulgular ve çalışmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara bu kısımda yer verilmektedir. Bu bölümde, yapılan araştırma neticesinde elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak araştırmaya katılan ilkokul 4. Sınıf öğrencilerden demografik bilgi formuyla elde edilen bilgilerin frekans ve yüzde değerleri belirtilmiştir. Daha sonra empatik eğilim, sosyal kaygı ve yalnızlık düzeylerine dair ölçme araçları ile elde edilen betimsel istatistiki çözümlemeler sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Empatik eğilim ile demografik değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan analiz sonuçları ortaya konulmuştur.

4.1. ÇALIŞMA GRUBUNUN GENEL YAPISINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 4.1.1: Demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kız	269	50,47
	Erkek	264	49,53
Yaş	9 yaş	198	37,15
	10 yaş	303	56,85
	11 yaş	32	6,00
Okul Öncesi Eğitim Süresi	1 yıl	165	30,96
	2 yıl	223	41,84
	3 yıl	83	15,57
Anne Eğitim Durumu	Hiç gitmedim	62	11,63
	Hiç okula gitmemiş	10	1,88
	İlkokul mezunu	72	13,51
	Ortaokul mezunu	90	16,89
	Lise mezunu	163	30,58
	Üniversite mezunu	162	30,39
Baba Eğitim Durumu	Lisansüstü	36	6,75
	Hiç okula gitmemiş	3	0,56
	İlkokul mezunu	46	8,63
	Ortaokul mezunu	94	17,64
	Lise mezunu	172	32,27
	Üniversite mezunu	174	32,65
Anne Çalışma Durumu	Lisansüstü	44	8,25
	Çalışmıyor	292	54,78
	Bazı günler çalışıyor	47	8,82
	Yarım gün çalışıyor	61	11,45
	Tam gün çalışıyor	133	24,95
Baba Çalışma Durumu	Çalışmıyor	23	4,32
	Bazı günler çalışıyor	32	6,00
	Yarım gün çalışıyor	100	18,76
	Tam gün çalışıyor	378	70,92

Uygulanan ölçeklerden elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4.1.1.'de yer almaktadır. Formda öğrencilerin cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, okul öncesi eğitim alıp almadıkları, anne- baba çalışma durumu değişkenlerine ait frekans ve yüzde dağılımları yukarıdaki gibidir.

Tablo 4.1.2: Anne-babaların eğitim durumlarına ait frekans ve yüzde dağılımları.

Eğitim Durumu	Anne		Baba	
	n	%	n	%
Hiç okula gitmemiş (okuma yazma bilmiyor)	10	1,88	3	0,56
İlkokul mezunu	72	13,51	46	8,63
Ortaokul mezunu	90	16,89	94	17,64
Lise mezunu	163	30,58	172	32,27
Üniversite mezunu	162	30,39	174	32,65
Lisansüstü	36	6,75	44	8,25

Uygulanan ölçeklerden elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4.1.2.'de yer almaktadır. Eğitim Durumu, Hiç okula gitmemiş (okuma yazma bilmiyor), İlkokul mezunu, Ortaokul mezunu, Lise mezunu, Üniversite mezunu, Lisansüstü değişkenlerine ait frekans ve yüzde dağılımları yukarıdaki gibidir.

Tablo 4.1.3: Anne-babaların çalışma durumuna ait frekans ve yüzde dağılımları.

Çalışma Durumu	Anne		Baba	
	n	%	n	%
Çalışmıyor	292	54,78	23	4,32
Bazı günler çalışıyor	47	8,82	32	6,00
Yarım gün çalışıyor	61	11,45	100	18,76
Tam gün çalışıyor	133	24,95	378	70,92

Uygulanan ölçeklerden elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4.1.3.'de yer almaktadır. Çalışma Durumu; Çalışmıyor, Bazı günler çalışıyor, Yarım gün çalışıyor, Tam gün çalışıyor değişkenlerine ait frekans ve yüzde dağılımları yukarıdaki gibidir.

4.2. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİ İLE SOSYAL KAYGI DÜZEYLERİ ve YALNIZLIK DÜZEYLERİ ARASINDA İLİŞKİLERİN İNCELENMESİNE BULGULAR

Tablo 4.2.1: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile sosyal kaygı düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında ilişkilerin incelenmesine ilişkin hesaplanan pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları sonuçları.

Ölçek	X	SS	Biliş. Emp.	Duyg. Emp.	Sos.Anks.	Yalnızlık
Biliş. Emp.	20,6811	4,67793	1	,735**	-,066	-,274**
Duyg. Emp.	18,4803	3,88245	,735**	1	-,141**	-,375**
Sos. Anks.	43,00	12,507	-,066	-,141**	1	0,433**
Yalnızlık	32,43	11,769	-,274**	-,375**	0,433**	1

Tablo 4.2.1. incelendiğinde; öğrencilerin bilişsel empati düzeyi ile sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmezken ($r=-,066$, $p>0.05$); duygusal empati düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r=-0,141$, $p<0.01$). Tablo 4.2.1. incelendiğinde; öğrencilerin bilişsel empati düzeyi ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki görülürken ($r=-0,274$, $p<0.01$); duygusal empati düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmektedir ($r=-0,375$, $p<0.01$).

4.3. PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR

4.3.1. Sosyal Kaygı, Yalnızlık ve Demografik Değişkenler (Cinsiyet ve Yaş)'ın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Empati Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, bilişsel empati düzeylerini, sosyal kaygı, yalnızlık ve demografik değişkenlerden cinsiyet ve yaşın birlikte anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına (etkisi üzerine) araştırma yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4.3.1.1. Öğrencilerin bilişsel empati düzeylerinin onların sosyal kaygı, yalnızlık, yaş ve cinsiyete bağlı olarak yordamasına yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonucu

Bağımsız Değişken	Regresyon Katsayısı			t test		%95 Güven Aralığı		VIF
	B	Std. Hata	β	t	p	Alt Sınır	Üst Sınır	
Sabit	20,17	2,63		7,68	0,000***	15,014	25,334	-
Sosyal Kaygı	0,01	0,01	0,02	0,41	0,681	-0,021	0,032	1,233
Yalnızlık	-0,13	0,01	-0,39	-8,92	0,000***	-0,157	-0,100	1,234
Yaş	0,15	0,27	0,02	0,58	0,561	-0,367	0,675	1,005
Cinsiyet	1,52	0,31	0,20	4,96	0,000***	0,917	2,121	1,005
$R=0,424$; $R^2=0,180$; $F_{(4;528)}=28,36$; $p<.001$					Bağımlı Değişken: Bilişsel Empati, *** $p<.001$			

Bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını görmek üzere yapılan ANOVA testi öğrencilerin *bilişsel empati* düzeylerinin, onların sosyal kaygı, yalnızlık, yaş ve cinsiyet değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordamada (tahmin etmede) kullanılabileceğini göstermektedir [$F_{(4; 528)}=28,36$; $p<.001$]. Regresyon katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin sosyal kaygı, yalnızlık, yaş ve cinsiyetinin birlikte, öğrencilerin, *bilişsel empati* düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını ancak *sosyal kaygı* ($\beta=0,02$; $p>.05$) ve yaşın ($\beta=0,02$; $p>.05$) bu yordamada anlamlı bir katkısı olmadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin, yalnızlık ($\beta=-0,39$; $p<.001$) ve cinsiyetlerinin ($\beta=0,20$; $p<.001$) ise anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Yalnızlık düzeyi, öğrencilerin *bilişsel empatisini* negatif yönde etkilerken, cinsiyet ise pozitif yönde etkilemektedir. Öğrencilerin, *bilişsel empati* düzeyinin, bağımsız değişkenlerle açıklanma oranı ise %18,0 ($R^2=0,180$) olarak, pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

4.3.2. Sosyal Kaygı, Yalnızlık ve Demografik Değişkenler (Cinsiyet ve Yaş)'ın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Empati Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.2.1. Öğrencilerin duygusal empati düzeylerinin onların sosyal kaygı, yalnızlık, yaş ve cinsiyete bağlı olarak yordamasına yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonucu

Bağımsız Değişken	Regresyon Katsayısı			t test		%95 Güven Aralığı		VIF
	B	Std. Hata	Beta	t	p	Alt Sınır	Üst Sınır	
Sabit	19,66	3,27		6,02	0,000***	13,243	26,078	-
Sosyal Kaygı	0,02	0,02	0,06	1,24	0,218	-0,012	0,054	1,233
Yalnızlık	-0,12	0,02	-0,31	-6,80	0,000***	-0,157	-0,087	1,234
Yaş	0,32	0,33	0,04	0,97	0,334	-0,329	0,966	1,005
Cinsiyet	2,02	0,38	0,22	5,30	0,000***	1,273	2,771	1,005
$R=0,355$; $R^2=0,126$; $F_{(4;528)}=19,05$; $p<.001$								
Bağımlı Değişken: Duygusal Empati, *** $p<.001$								

ANOVA testi sonucuna göre, öğrencilerin *duygusal empati* düzeylerinin, onların sosyal kaygı, yalnızlık, yaş ve cinsiyet değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordamada (tahmin etmede) kullanılabileceğini göstermektedir [$F_{(4; 528)}=19,05$; $p<.001$]. Regresyon katsayılarına bakıldığında, öğrencilerin sosyal kaygı, yalnızlık, yaş ve cinsiyetinin birlikte, öğrencilerin, *duygusal empati* düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını ancak *sosyal kaygı* ($\beta=0,06$; $p>.05$) ve yaşın ($\beta=0,04$; $p>.05$) bu yordamada anlamlı bir katkısı olmadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin, yalnızlık ($\beta=-0,31$; $p<.001$) ve cinsiyetlerinin ($\beta=0,22$; $p<.001$) ise anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Yalnızlık düzeyi, öğrencilerin *duygusal empatisini* negatif yönde etkilerken, cinsiyet ise pozitif yönde etkilemektedir. Öğrencilerin, *duygusal empati* düzeyinin, bağımsız değişkenlerle açıklanma oranı ise %12,6 ($R^2=0,126$) olarak, pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

4.4. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 4.3.1: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin cinsiyete göre farklılığını anlamaya yönelik yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları.

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Duy.emp.	Kız	264	21,65	4,226	263	4,890	0,000
	Erkek	269	19,72	4,903	268		
Bilş.emp.	Kız	264	19,19	3,711	263	4,290	0,000
	Erkek	269	17,77	3,924	268		

Tablo 4.3.1. incelendiğinde; öğrencilerin Duygusal Empati düzeyi boyutunda, kız öğrenciler ($X_{kız} = 21,65$) ile erkek öğrenciler ($X_{erkek} = 19,72$) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark ($t(531) = 4,890, p < 0.01$) olduğu ve aynı şekilde Bilişsel Empati düzeyi boyutunda da kız öğrenciler ($X_{kız} = 19,19$) ile erkek öğrenciler ($X_{erkek} = 17,77$) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark ($t(531) = 4,290, p < 0.01$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.2: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğiliminin yaşa göre (9,10,11) farklılığını anlamaya yönelik yapılan anova sonuçları.

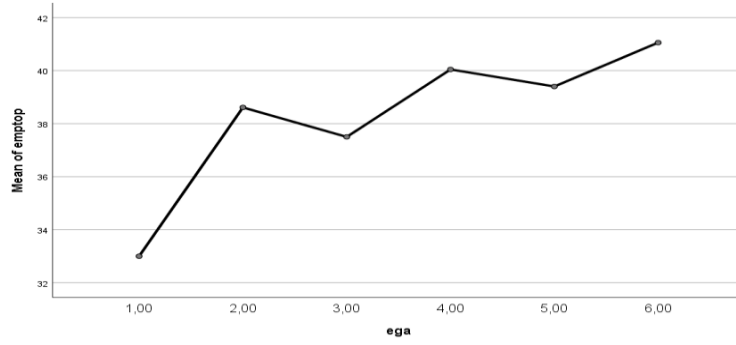
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duy. Emp.	Gruplar arası	29,561	2	14,780	0,675	0,510
	Gruplar içi	11612,218	530	21,910		
	Toplam	11641,779	532			
Bilş. Emp.	Gruplar arası	80,858	2	40,429	2,699	0,068
	Gruplar içi	7938,185	530	14,978		
	Toplam	8019,043	532			

Tablo 4.3.3. incelendiğinde; öğrencilerin Duygusal Empati düzeyleri [$F(2, 530) = 0,675; p > 0.05$] ve Bilişsel Empati düzeylerinde [$F(2, 530) = 2,699; p > 0.05$] yaşa göre anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.3: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğiliminin anne eğitim durumuna göre farklılığını anlamaya yönelik yapılan anova sonuçları.

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duy.top.	Gruplar arası	105,483	5	21,097	0,964	0,439
	Gruplar içi	11536,296	527	21,891		
	Toplam	11641,779	532			
Bilş.top.	Gruplar arası	422,392	5	84,478	5,860	0,000
	Gruplar içi	7596,651	527	14,415		
	Toplam	8019,043	532			

Tablo 4.3.3. incelendiğinde; öğrencilerin duygusal empati düzeyleri bakımından [$F(5, 527) = 0,964; p > 0.05$] anne eğitim düzeyi durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığı fakat bilişsel empati düzeylerinde [$F(5, 527) = 5,860; p < 0.05$] anne eğitim düzeyi durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.



Şekil 4.1: Anne Eğitim Durumuna İlişkin Dağılım (1: hiç okula gitmemiş (okuma yazma bilmiyor) 2: ilkokul mezunu 3: ortaokul mezunu 4: lise mezunu 5: üniversite mezunu 6: lisans üstü).

Tablo 4.3.4: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin anne eğitim durumu değişkenine göre ortalamaları.

Anne Eğitim Durumu	Bilişsel Empati Ortalaması
1. Hiç okula gitmemiş	14,10
2. Annesi ilkokul mezunu	18,19
3. Ortaokul mezunu	17,34
4. Lise mezunu	18,92
5. Üniversite mezunu	18,77
6. Lisans üstü mezunu	19,80

Anne eğitim durumu bakımından gözlemlenen değişikliğin (bilişsel empati) hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Levene istatistik değerlerine bakılmış $p > 0.05$ olduğu için post hoc testlerinden varyansların homojen olduğu varsayıldığı durumda kullanılabilen LSD testi yapılmıştır.

Tablo 4.3.5: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel empati düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılığını anlamaya yönelik lsd testi sonuçları.

	1		2		3		4		5		6	
	fark	p	fark	p	fark	p	fark	p	fark	p	fark	p
1	-	-	-4,094*	,001	-3,244*	,011	-4,820*	,000	-4,671*	,000	-5,705*	,000
2	4,094*	,001	-	-	,850	,157	-,725	,177	-,577	,284	-1,611*	,038
3	3,244*	,011	,850	,157	-	-	-1,575*	,002	-1,427*	,004	-2,461*	,001
4	4,820*	,000	,725	,177	1,575*	,002	-	-	,148	,724	-,885	,206
5	4,671	,000	,577	,284	1,427	,004	-,148	,724	-	-	-1,033	,140
6	5,705*	,000	1,611*	,038	2,461*	,001	,885	,206	1,033	,140	-	-

1: Hiç okula gitmemiş, 2: İlkokul mezunu, 3: Ortaokul mezunu, 4: Lise mezunu, 5: Üniversite mezunu, 6: Lisans üstü mezunu

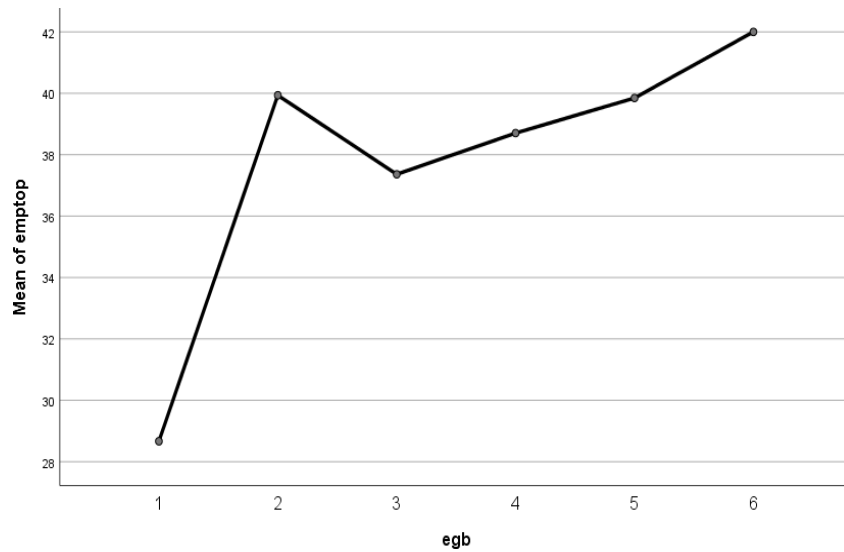
Annesi lisans üstü mezunu olan ($X=19,80$) öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri diğer gruplara göre sırasıyla annesi lise mezunu ($X=18,92$), üniversite mezunu ($X=18,77$), ilkokul mezunu ($X=18,19$), ortaokul mezunu ($X=17,34$) ve hiç okula gitmemiş ($X=14,10$) olanlara göre daha yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0.05$) görülmektedir.

Annesi lise mezunu olan ($X=18,92$) öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri, annesi ortaokul mezunu ($X=17,34$) ve hiç okula gitmemiş ($X=14,10$) olanlara göre daha yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0.05$) görülmektedir.

Tablo 4.3.6: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğiliminin baba eğitim durumuna göre farklılığını anlamaya yönelik anova sonuçları.

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duy.top.	Gruplar arası	242,837	5	48,567	2,245	0,049
	Gruplar içi	11398,942	527	21,630		
	Toplam	11641,779	532			
Bilş.top.	Gruplar arası	348,904	5	69,781	4,795	0,000
	Gruplar içi	7670,139	527	14,554		
	Toplam	8019,043	532			

Tablo 4.3.6., incelendiğinde; öğrencilerin duygusal empati düzeyleri bakımından [$F(5, 527) = 2,245; p<0.05$] baba eğitim düzeyi durumlarına göre ve bilişsel empati düzeylerinde [$F(5, 527) = 4,795; p<0.05$] baba eğitim düzeyi durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.



Şekil 4.2: Baba Eğitim Durumuna İlişkin Dağılım (1: hiç okula gitmemiş (okuma yazma bilmiyor) 2: ilkokul mezunu 3: ortaokul mezunu 4: lise mezunu 5: üniversite mezunu 6: lisans üstü).

Tablo 4.3.7: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin baba eğitim durumu değişkenine göre ortalamaları.

Baba Eğitim Durumu	Duygusal Empati Ortalaması	Bilişsel Empati Ortalaması
1. Hiç Okula Gitmemiş	15,33	13,33
2. İlkokul Mezunu	21,28	18,65
3. Ortaokul Mezunu	20,05	17,30
4. Lise Mezunu	20,37	18,33
5. Üniversite Mezunu	20,92	18,91
6. Lisans Üstü Mezunu	22,00	20,00

Tablo 4.3.8: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin duygusal empati alt boyutunun baba eğitim durumuna göre farklılığını anlamaya yönelik anova sonuçları.

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	242,837	5	48,567	2,245	0,049
Gruplar içi	11398,942	527	21,630		
Toplam	11641,779	532			

Tablo 4.3.8. incelendiğinde; öğrencilerin duygusal empati düzeylerinin baba eğitim durumu bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde değişiklik gösterdiği görülmektedir [F (5, 527) = 2,245; p<0.05].

Baba eğitim durumu bakımından gözlemlenen değişikliğin hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Levene istatistik değerlerine bakılmış p>0.05 olduğu için post hoc testlerinden varyansların homojen olduğu varsayıldığı durumda kullanılabilen LSD testi yapılmıştır.

Tablo 4.3.9: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal empati düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin lsd testi sonuçları.

	1		2		3		4		5		6	
	fark	p	fark	p	fark	p	fark	p	fark	p	fark	p
1	-	-	-5,94*	,032	-4,71	,084	-5,03	,063	-5,59*	,039	-6,66*	,017
2	5,94*	,032	-	-	1,22	,142	,91	,239	,35	,643	-,71	,465
3	4,71	,084	-1,22	,142	-	-	-,31	,593	-,87	,144	-1,94*	,022
4	5,03	,063	-,91	,239	,31	,593	-	-	-,55	,269	-1,62*	,039
5	5,59*	,039	-,35	,643	,87	,144	-55	,269	-	-	-1,07	,171
6	6,66*	,017	,71	,465	1,94*	,022	1,62*	,039	1,07	,171	-	-

1: Hiç okula gitmemiş, 2: İlkokul mezunu, 3: Ortaokul mezunu, 4: Lise mezunu, 5: Üniversite mezunu, 6: Lisans üstü mezunu

Babası lisans üstü mezunu ($X=22,00$) olan öğrencilerin duygusal empati düzeyleri sırasıyla, babası hiç okula gitmemiş ($X=15,33$), babası üniversite ($X=20,92$) ve ilkokul mezunu ($X=21,28$) olanlara göre daha yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0.05$) görülmektedir.

Tablo 4.3.10: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğiliminin bilişsel empati alt boyutunun baba eğitim durumuna göre farklılığını anlamaya yönelik anova sonuçları.

	Sağ	N	X	Ss	Sd	t	p
Duy. Top.	Evet	524	20,73	4,655	523	2,027	0,043
	Hayır	9	17,55	5,222	8		
Bil. Top.	Evet	524	18,54	3,854	523	2,994	0,003
	Hayır	9	14,66	3,807	8		

Baba eğitim durumu bakımından gözlemlenen değişikliğin hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Levene istatistik değerlerine bakılmış $p>0.05$ olduğu için post hoc testlerinden varyansların homojen olduğu varsayıldığı durumda kullanılabilen LSD testi yapılmıştır.

Tablo 4.3.11: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel empati düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin lsd testi sonuçları.

	1		2		3		4		5		6	
	fark	p	fark	p	fark	p	fark	p	fark	p	fark	p
1	-	-	-5,31*	,020	-3,97	,076	-4,99*	,025	-5,58*	,012	-6,66*	,004
2	5,31*	,020	-	-	1,34	,051	0,32	,613	-,26	,673	-1,34	,094
3	3,97	,076	-1,34	,051	-	-	-1,02*	,037	-1,61*	,001	-2,69*	,000
4	4,99*	,025	0,32	,613	1,02	,037	-	-	-,58	,152	-1,66*	,010
5	5,58*	,012	,26	,673	1,61	,001	,58	,152	-	-	-1,08	,094
6	6,66	,004	1,34	,094	2,69	,000	1,66	,010	1,08	,094	-	-
1: Hiç okula gitmemiş, 2: İlkokul mezunu, 3: Ortaokul mezunu, 4: Lise mezunu, 5: Üniversite mezunu, 6: Lisans üstü mezunu												

Bilişsel empati ortalamaları: $X_{\text{hiç okula gitmemiş}}=13,33$, $X_{\text{ilkokul}}=18,65$, $X_{\text{ortaokul}}=17,30$, $X_{\text{lise}}=18,33$, $X_{\text{üniversite}}=18,91$, $X_{\text{lisans üstü}}=20,00$

Babası lisans üstü mezunu ($X=20,00$) olan öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri sırasıyla babası lise mezunu ($X=18,33$), ortaokul ($X=17,30$) ve hiç okula gitmemiş ($X=13,33$) olanlara göre daha yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0.05$) görülmektedir.

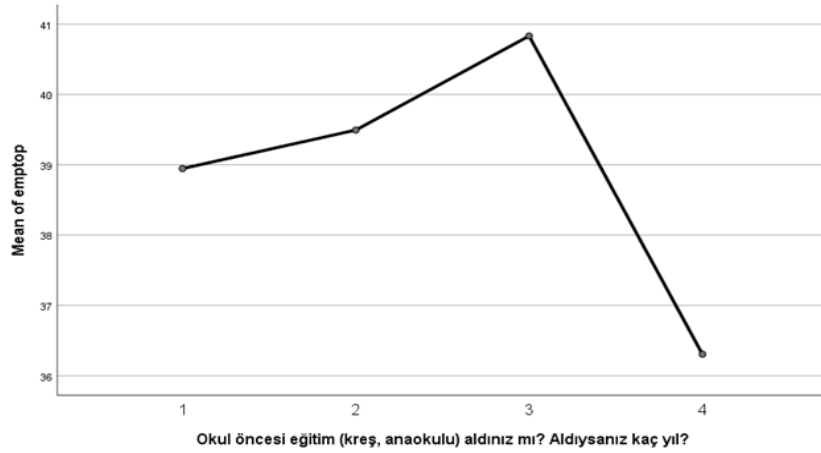
Babası üniversite mezunu ($X=18,91$) olan öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri sırasıyla babası lise mezunu ($X=18,33$) ve babası ortaokul mezunu ($X=17,30$) olanlara göre daha yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0.05$) görülmektedir.

Babası hiç okula gitmemiş ($X: 13,33$) olan öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri sırası ile, babası ilkokul mezunu ($X= 18,65$), lise mezunu ($X= 18,33$), üniversite mezunu ($X= 18,91$) ve lisans üstü mezunu ($X= 20,00$) olanlara göre daha düşük olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0.05$) görülmektedir.

Tablo 4.3.12: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğiliminin okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılığını anlamaya yönelik yapılan anova sonuçları.

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duy.top.	Gruplar arası	185,988	3	61,996	2,863	0,036
	Gruplar içi	11455,790	529	21,656		
	Toplam	11641,779	532			
Bilş.top.	Gruplar arası	200,139	3	66,713	4,514	0,004
	Gruplar içi	7818,904	529	14,781		
	Toplam	8019,043	532			

Tablo 4.3.12 incelendiğinde; öğrencilerin duygusal empati düzeyleri bakımından [$F(3, 529) = 2,863$; $p > 0.05$] okul öncesi eğitim (kreş, anaokulu) alma durumuna göre ve bilişsel empati düzeyleri bakımından [$f(3, 529) = 4,514$; $p < 0.05$] okul öncesi eğitim (kreş, anaokulu) alma durumuna göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.



Şekil 4.2: Okul öncesi eğitim durumuna göre ortalama dağılımı. 1: 1 yıl, 2: 2 yıl, 3: 3 yıl, 4: hiç almayanlar.

Tablo 4.3.13: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim aldıkları süre süre (1: 1 yıl, 2: 2 yıl, 3: 3 yıl, 4: hiç almayan) durumuna göre empati alt boyutlarının ortalamaları.

Okul Öncesi Eğitim Durumu	Duygusal Empati Ortalaması	Bilişsel Empati Ortalaması
1: 1 yıl	20,57	18,36
2: 2 yıl	20,87	18,61
3: 3 yıl	21,43	19,39
4: Hiç almayan	19,24	17,06

KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği'nin alt boyutlarına göre bakıldığında sonuçlar aşağıda belirtilmektedir.

Tablo 4.3.14: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin duygusal empati alt boyutunun okul öncesi eğitim alma durumuna göre anova sonuçları.

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	185,988	3	61,996	2,863	0,036
Gruplar içi	11455,790	529	21,656		
Toplam	11641,779	532			

Tablo 4.3.14. incelendiğinde; Öğrencilerin, okul öncesi eğitim alma durumu bakımından duygusal empati düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F(3, 529) = 2,863; p < 0.05$].

Okul öncesi eğitim durumu bakımından gözlemlenen farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Levene istatistik değerlerine bakılmış $p > 0.05$ olduğu için post hoc testlerinden varyansların homojen olduğu varsayıldığı durumda kullanılabilen LSD testi yapılmıştır.

Tablo 4.3.15: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal empati alt boyutunun okul öncesi eğitim durumuna (1: 1 yıl, 2: 2 yıl, 3: 3 yıl, 4: hiç almamış) göre lsd testi sonuçları.

	1		2		3		4	
	fark	p	fark	p	fark	p	fark	p
1	-	-	-,30317	,526	-,85798	,171	1,33382	,055
2	,30317	,526	-	-	-,55481	,354	1,63699*	,015
3	,85798	,171	,55481	,354	-	-	2,19180*	,005
4	-1,33382	,055	-1,63699*	,015	-2,19180*	,005	-	-
p<0.05	1: 1 yıl, 2: 2 yıl, 3: 3 yıl, 4: Hiç almamış							

Okul öncesi 3 yıl eğitim alan ($X=21,43$) ve 2 yıl okul öncesi eğitim alan ($X=20,87$) öğrencilerin duygusal empati düzeyleri hiç okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden ($X=19,24$) daha yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p < 0.05$) görülmektedir.

Tablo 4.3.16: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin bilişsel empati alt boyutunun okul öncesi eğitim alma durumuna göre anova sonuçları.

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	200,139	3	66,713	4,514	0,004
Gruplar içi	7818,904	529	14,781		
Toplam	8019,043	532			

Tablo 4.3.16. incelendiğinde; Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumu bakımından bilişsel empati düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [F (3, 529) = 4,514; $p < 0.05$].

Okul öncesi eğitim durumu bakımından gözlemlenen farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Levene istatistik değerlerine bakılmış $p > 0.05$ olduğu için post hoc testlerinden varyansların homojen olduğu varsayıldığı durumda kullanılabilen LSD testi yapılmıştır.

Tablo 4.3.17: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel empati alt boyutunun okul öncesi eğitim durumuna (1: 1 yıl, 2: 2 yıl, 3: 3 yıl, 4: hiç almamış) göre lsd testi sonuçları.

	1		2		3		4	
	fark	p	fark	p	fark	p	fark	p
1	-	-	-,24465	,536	-1,02789*	,047	1,30518*	,023
2	-,24465	,536	-	-	-,78324	,114	1,54983*	,005
3	1,02789*	,047	,78324	,114	-	-	2,33307*	,000
4	-1,30518*	,023	-1,54983*	,005	-2,33307*	,000	-	-
p<0.05	1: 1 yıl, 2: 2 yıl, 3:3 yıl, 4: Hiç almamış							

Okul öncesi 3 yıl eğitim alan (X=19,39), 2 yıl okul öncesi eğitim alan (X=18,61) ve 1 yıl okul öncesi eğitim alan (X=18,36) öğrencilerin bilişsel empati düzeyleri hiç okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin (X=17,06) empatik eğilimlerine göre daha yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p < 0.05$) görülmektedir.

3 yıl okul öncesi eğitim alan (X=19,39) öğrencilerin bilişsel empatilerinin, 1 yıl okul öncesi eğitim alan (X=18,36) öğrencilerin empatilerinden daha yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p < 0.05$) görülmektedir.

Tablo 4.3.18: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin anne çalışma durumuna göre anova sonuçları.

Varyans Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duy.top.	Gruplar arası	108,327	3	36,109	1,656	0,175
	Gruplar içi	11533,451	529	21,802		
	Toplam	11641,779	532			
Bilş.top.	Gruplar arası	134,894	3	44,965	3,017	0,030
	Gruplar içi	7884,149	529	14,904		
	Toplam	8019,043	532			

Tablo 4.3.18. incelendiğinde; öğrencilerin duygusal empati düzeyleri bakımından [$f(3, 529) = 1,656$; $p > 0.05$] annenin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı fakat bilişsel empati düzeylerinde [$f(3, 529) = 3,017$; $p < 0.05$] annenin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bilişsel empati bakımından gözlemlenen farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Levene istatistik değerlerine bakılmış $p > 0.05$ olduğu için post hoc testlerinden varyansların homojen olduğu varsayıldığı durumda kullanılabilen LSD testi yapılmıştır.

Tablo 4.3.19: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel empati alt boyutunun anne çalışma durumuna ilişkin lsd testi sonuçları.

1		2		3		4		
fark	p	fark	p	fark	p	fark	p	
1	-	-	0,266	,660	0,766	,159	-0,874*	,031
2	-0,266	,660	-	-	0,499	,505	-1,141	,082
3	-0,766	,159	-0,499	,505	-	-	-1,641*	,006
4	0,874*	,031	1,141	,082	1,641*	,006	-	-
p<0.05	1: Çalışmıyor, 2: Bazı Günler Çalışmıyor, 3: Yarımlık Çalışıyor, 4: Tam Gün Çalışıyor							

Tablo 4.3.20: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne çalışma durumuna göre empati alt boyutlarının ortalamaları.

Anne Çalışma Durumu	Bilişsel Empati Ortalaması
Çalışmıyor	18,37
Bazı Günler Çalışmıyor	18,10
Yarım Gün Çalışıyor	17,60
Tam Gün Çalışıyor	19,24

Tablo 4.3.19. ve Tablo 4.3.20. incelendiğinde; Annesi tam gün çalışanların (X=19,24) bilişsel empati düzeyleri ile annesi çalışmayanların (X=18,37) bilişsel empati düzeylerinden daha yüksektir ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ($p<0.05$) göstermektedir.

Annesi tam gün çalışanların (X=19,24) bilişsel empati düzeyleri ile annesi yarım gün çalışanların (X=17,60) bilişsel empati düzeylerinden daha yüksektir ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ($p<0.05$) göstermektedir.

Tablo 4.3.21: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerinin baba çalışma durumuna göre anova sonuçları.

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duy.top.	Gruplar arası	50,886	3	16,962	0,774	0,509
	Gruplar içi	11590,893	529	21,911		
	Toplam	11641,779	532			
Bilş.top.	Gruplar arası	55,335	3	18,445	1,225	0,300
	Gruplar içi	7963,708	529	15,054		
	Toplam	8019,043	532			

Tablo 4.2.21. incelendiğinde; öğrencilerin duygusal empatilerinin babanın çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [F (3, 529) = 0,774; $p>0.05$].

Öğrencilerin bilişsel empatilerinin babanın çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [F (3, 529) = 1,225; $p>0.05$].

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde İlkokul 4. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin empatik eğilimleri ve de bu ölçeğin ölçtüğü empatinin alt boyutları olan duygusal empati ve bilişsel empati ile sosyal kaygı ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiye dair bulgular, konuya ilişkin diğer çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmış ve tartışılmıştır. Aynı zamanda İlkokul 4. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin empatik eğilimleri araştırmaya konu olan demografik değişkenler açısından da yorumlanıp, tartışılmıştır.

5.1. SOSYAL KAYGI, YALNIZLIK VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER (CİNSİYET VE YAŞ)'IN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞSEL EMPATİ DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ YORDAYICI ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI

Bilişsel empati, karşımızdaki kişinin yaşamış olduğu olayları onun perspektifinden değerlendirebilme (Smith, 2006; akt. Salı, 2012) ve karşımızdaki kişinin rolüne girerek onun hislerini olduğu gibi anlamlandırma sürecidir (Gürtunca, 2013). Çocukların sosyal ilişkilerini de olumlu etkileyen empati; sosyal uyum, iş birliği, yardım etme davranışı, arkadaş kabulü gibi kavramlarla yakından ilişkili olmakla birlikte, çocuğun öğretmenleri ve akranları ile sağlıklı sosyal ilişkiler yoluyla etkileşim içinde olmasını sağlamaktadır (Robert ve Strayer, 1996). Saldırganlık, utangaçlık, çekingenlik ve sosyal ilişkilerde geri çekilme gibi davranışlar çocukların empatik eğilim düzeylerinden etkilenmektedir (Findlay ve diğ., 2006). Bu çalışmalara bakıldığında bilişsel empatinin sosyal kaygı ile yakından ilişkili olduğu düşünülmüştür. Yalnızlık, yalnız olmayı istemekten farklı bir durum olmakla birlikte her yaş grubunda yaşandığında bireyi mutsuz eden bir duygudur. Çünkü tüm bireylerin başkalarıyla etkileşim içinde olmaya ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmaya ihtiyacı vardır (Kafetsios ve Sideridis, 2006). Yapılan çalışmalar yalnızlık düzeyi yüksek olan çocukların daha düşük benlik saygısına sahip olduğunu (Rubin ve Mills, 1988), daha fazla saldırganlık eğilimi gösterdiklerini, zorbalık davranışı sergiledikleri ve zorbalığa da maruz kaldıkları, akademik başarıların daha düşük olduğunu ve yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde uyum sorunları yaşayabildiklerini ortaya koymaktadır (Asher ve Wheler, 1985; Swearer ve diğ., 2012). Ayrıca arkadaşları tarafından dışlanan çocuklar, diğer çocukları yeterince anlayamamaktadır

(McWhirter, 1990; Kaya, 2005). Bu bilgilerden yola çıkarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel empatik eğilimlerinin demografik değişkenler (yaş ve cinsiyet), sosyal kaygı ve yalnızlık gibi değişkenlerden etkilenebileceği düşünülmüş ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda öğrencilerin *bilişsel empati* düzeylerinin, onların sosyal kaygı, yalnızlık, yaş ve cinsiyet değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı görülmüş ve tüm bu değişkenlerin birlikte bilişsel empatik eğilimdeki toplam varyansın %18'ini açıkladığı görülmüştür. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına bakıldığında ise yordayıcı değişkenlerin bilişsel empati üzerindeki önem sırasının sırayla yalnızlık ve cinsiyet olduğu görülmüştür. Sosyal kaygı ve yaşın bu yordamada anlamlı bir katkısı olmadığı görülmüştür. (Sosyal kaygı ve bilişsel empati arasındaki korelasyon ilişkisine bakıldığında da aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.) Bunun ise empatik eğilimin çok büyük bir yapı olması ve çalışılan grubun yaşının küçük olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yalnızlık düzeyi bilişsel empatiyi negatif yönde etkilerken, cinsiyetin pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Yaş ve cinsiyet değişkenleri analize kontrol değişkeni olarak dahil edilmiştir. Bilişsel empati ile yaş cinsiyet arasındaki ilişkilere demografik değişkenlere ilişkin alt problemler başlığı altında tartışılacağından dolayı bu kısma dahil edilmemiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde empatinin çok köklü bir kavram olmasının yanında ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile bilişsel empati, sosyal kaygı ve yalnızlık konusunda çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı bulgular benzerlik gösteren araştırmalarla birlikte ele alınarak tartışılmıştır.

Yalnızlığın bilişsel empatiyi negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin azalması bilişsel empati eğilimlerini artıran bir unsurdur. Yalnızlık ölçeğinin içeriğini çoğunlukla sosyal yalnızlığı anlamaya yönelik sorular oluşturduğu ve bilişsel empatinin de kişinin kendini karşısındakinin bakış açısından değerlendirerek onun rolüne girip hislerini anlamlandırma ile ilgili bir durum olması aradaki ilişkinin anlamlı olmasını açıklamaktadır.

Yalnızlık düzeyi yüksek olan bireylerin, benlik saygılarının düşük olduğu ve yaşadıkları sosyal kaygının etkisiyle etraflarındaki insanlar tarafından olumsuz değerlendirileceklerini düşündüklerinden dolayı da tepki vermeme kendine güvensizlik ve çekingenlik benzeri özellikler sergilemeye yatkın oldukları görülmüştür (Brehm ve diğ., 2002). Crick ve Ladd (1993) tarafından 3. ve 5. Sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada akranları tarafından reddedilen çocukların daha fazla yalnızlık yaşadığı görülmüştür. Mehari ve diğ., (2023)'nin, 4. ve 5. sınıfa devam etmekte olan 105 Amerikalı öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada bilişsel empatideki

artışın kişinin yalnızlık yaşmasına ve sosyal uyumunu olumsuz etkilemesine sebep olabilecek olan siber zorbalık davranışını önlemede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda bahsi geçen çalışmalara baktığımızda hepsinin empatik eğilime sahip insanların göstermesi beklenen davranışlara benzemediği görülmektedir. Karşıdaki kişinin rolüne girerek onun hislerini olduğu gibi anlamlandırma süreci olarak değerlendirilen bilişsel empati (Gürtunca, 2013) karşıdaki kişilerle daha etkili ve derin ilişkiler kurmaya yardımcı olduğu için yalnızlık düzeyinin azalmasına yardımcı olabilir. Bu durum, bilişsel empati düzeyi yüksek olan öğrencilerin, başkalarının duygularını daha iyi anlayabildikleri için daha az yalnızlık hissettiklerini göstermektedir. Aradaki ilişkinin düşük düzeyde kalması öğrencilerin yaşları, diğer kişisel ve sosyal faktörlerin etkisiyle açıklanabilir.

Çünkü bu yaş döneminde yalnızlığın etkilerinin ilerleyen yaşlara oranla daha az olduğu çalışma sonuçlarında da görülmektedir. Her yaş düzeyinde bireyin hayatını olumsuz etkileyen yalnızlığın (Arslantaş ve Ergin, 2011), erken yaşlarda başlamış olmasıyla birlikte hayatının ilerleyen dönemlerindeki etkisinin de artarak devam ettiği bilinmektedir (Sameroff, 1993). Pamukçu ve Meydan (2010) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada da empatik eğilim ile yalnızlık arasında çok güçlü zıt yönlü bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Beadle ve diğ. (2012), yaşları 18 ile 81 arasında değişen 110 yetişkin ile gerçekleştirdikleri çalışmada empati ve yalnızlık arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar da bize empatik eğilim ile yalnızlık arasındaki negatif yönlü ilişkinin zamanla artma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki sonuçlardan hareketle sosyal kaygı ve yalnızlığın empatik eğilimin bilişsel boyutu üzerindeki etkisini daha iyi anlamak için daha çok araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

5.2. SOSYAL KAYGI, YALNIZLIK VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER (CİNSİYET VE YAŞ)'İN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL EMPATİ DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ YORDAYICI ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULARTARTIŞILMASI

Dökmen (2002), “Empati karşımızdaki gibi hissetmektir” ifadesi ile empatinin duygusal yönünü vurgulamıştır. De Kemp, vd., (2005), duygusal empatiyi, bireyin karşısındaki kişinin duygusunu hissedebilmesi ve ona en uygun tepkiyi verebilmesi olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda duygusal empati, karşımızdaki kişinin hoşnut olduğu veya hoşnut olmadığı durumlardaki duyguları onunla birlikte deneyimlemeyi kapsar (Lishner ve diğ. 2015).

Doğumdan itibaren bebeklerde empatik tepkilerin olduğu ve bunların daha çok duygu durumuna yönelik verilen tepkiler olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (Malatesta ve Haviland, 1982; Dondi ve diğ., 1999; Bayhan ve Artan, 2005; Trawick-Smith, 2013). Tüm bu çalışmalar ilk empatik tepkilerin duygusal olduğunu ortaya koymaktadır. Yani bebeklik ve ilk çocukluk döneminde zihinsel olarak karşındakini anlamasalar bile duygusal olarak hissedebilirler (Şakar, 2020). Duygusal empati doğumla başlamasına rağmen, bilişsel empati çocukluk çağındaki rol alma becerisinin artmasıyla birlikte gelişir (Smith, 2006; akt. Salı, 2012). Bu bilgilerden yola çıkarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygusal empatik eğilimlerinin demografik değişkenler (yaş ve cinsiyet), sosyal kaygı ve yalnızlık gibi değişkenlerden etkilenebileceği düşünülmüş ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda öğrencilerin *duygusal empati* düzeylerinin, onların sosyal kaygı, yalnızlık, yaş ve cinsiyet değişkenleri tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı görülmüş ve tüm bu değişkenlerin birlikte bilişsel empatik eğilimdeki toplam varyansın %12'ini açıkladığı görülmüştür. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına bakıldığında ise yordayıcı değişkenlerin duygusal empati üzerindeki önem sırasının sırayla yalnızlık ve cinsiyet olduğu görülmüştür. Sosyal kaygı ve yaşın bu yordamada anlamlı bir katkısı olmadığı görülmüştür. (Sosyal kaygı ve bilişsel empati arasındaki korelasyon ilişkisine bakıldığında da aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.) Bunun ise empatik eğilimin çok büyük bir yapı olması ve çalışılan grubun yaşının küçük olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Yalnızlık düzeyi bilişsel empatiyi negatif yönde etkilerken, cinsiyetin pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Yaş ve cinsiyet değişkenleri analize kontrol değişkeni olarak dahil edilmiştir. Duygusal empati ile yaş ve cinsiyet arasındaki ilişkilere demografik değişkenlere ilişkin alt problemler başlığı altında tartışılacağından dolayı bu kısma dahil edilmemiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde empatinin çok köklü bir kavram olmasının yanında ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile duygusal empati, sosyal kaygı ve yalnızlık konusunda çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı bulgular benzerlik gösteren araştırmalarla birlikte ele alınarak tartışılmıştır.

Yapılan çalışmalar empatik eğilimin çocukların bilişsel gelişimi arasında paralellik Hoffman (1989) olduğunu ve de çocukların bilişsel gelişimine paralel olarak empatik eğilimlerinin de artacağı kabul edilir. Bilişsel gelişimin artmasıyla birlikte doğuştan getirilen duygusal empatik eğilim de artacağı ön görülebilir. Bu araştırmada sosyal kaygının duygusal empatik eğilimi yordamamasına karşın Gambin ve diğ., (2018) yaşları 12 ile 17 arasında olan

403 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada duygusal empatinin sosyal kaygı ile negatif yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Turan (2021)'in üniversite öğrencileri ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada sosyal kaygı ile yakından ilişkili olduğu bilinen olumsuz değerlendirilme korkusunun (Birk ve diğ., 2019), empatiyi anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Empatik eğilim ve kaygı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılan birçok çalışma vardır ve bunların ortak özellikleri çocukluğunun üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olmalarıdır (Pinto- Gouveia ve diğ., 2006; Hezel ve McNally, 2014; Pişkin, 1991). Yapılan benzer çalışmalarda da görüldüğü gibi empatik eğilim ile sosyal kaygı arasında bir ilişkinin olduğu ve bu ilişkinin negatif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu ortadadır. Bu çalışmada sosyal kaygının modeldeki yordayıcı gücünün düşük düzeyde bulunmasının nedeni çocukların yaşları ve içerisinde bulundukları sosya kültürel çevre olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgular empati ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin yaşa, örnekleme ve ölçüm araçlarına bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca sosyal kaygı ile duygusal empati ilişkisini inceleyen az sayıda araştırmaya rastlanmıştır ve özellikle ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile bu konuda yapılmış çalışmaların azlığı dikkat çekmiştir.

Bulgulara göre, yalnızlığın bilişsel empatik eğilimi yordama düzeyinin ($R^2=0,180$) duygusal empatik eğilimi yordama düzeyine ($R^2=0,126$) kıyasla biraz daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, yalnızlığın bu yaş grubundaki öğrencilerin karşısındaki kişilerin rolüne girerek onun hislerini olduğu gibi anlamlandırma (Gürtunca, 2013) ve perspektif alma (Smith, 2006; akt. Salı, 2012) süreci olarak tanımlanan bilişsel empatik eğilim düzeyini daha fazla yordadığını göstermektedir. Bu da yalnızlığın duygusal süreçlerden çok bilişsel empati ile ilgili süreçleri açıkladığını çocukların artan bilişsel becerileri ile birlikte hissetmiş oldukları yalnızlığın bilişsel empati kurmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu durumda, yalnızlığın bu yaş grubunda gerek duygusal empatik eğilim gerekse bilişsel empatik eğilimi düşük düzeyde yordadığı görülmüştür. Fakat yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, örneğin Junttila ve diğ. (2012)'nin 4. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada sosyal kaygı ve yalnızlığın, 5. ve 8. Sınıflarda da yapılan ölçümlerde artarak devam ettiği görülmüştür. Yapılan benzer çalışmalarda da görüldüğü gibi empatik eğilim ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büyükcebeci ve Deniz, 2017; Jiao ve Wang, 2015).

Yalnızlık yaşayan ve sağlıklı arkadaş ilişkilerine sahip olamayan çocuklar temel sosyal becerileri geliştirememekte ve yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde sorun yaşayabilmektedir (Duyan ve diğ., 2015). Yalnızlık yaşayan çocuklar akademik yönden daha fazla başarısızlık

yaşamakta ve daha fazla saldırganlık davranışları sergileyebilmektedir (Kaya, 2015). Yalnızlık çocukların yaşanan olumsuz sosyal deneyimlerden dolayı kendilerini suçlamalarına, kendi becerilerini yetersiz olarak görmelerine ve diğerleri tarafından sevilmediklerini düşünmelerine neden olmakta ve bu durum çocuğun sosyal olarak kendini geri çekmesine ve olumsuz düşünceleri içselleştirmesine neden olabilmektedir (Körler, 2011). Alan yazına bakıldığında yalnızlığın çocuklar üzerinde olumsuz etkilerini araştıran birçok araştırma olduğu görülmektedir (Parker ve Asher, 1993; Sears ve diğ., 1985; Toker, 2008; Qualter ve diğ., 2010). Tüm bu çalışmalara bakıldığında bu yaş grubunda özellikle yalnızlığa yapılacak olan erken müdahaleler yalnızlığın azaltılması ile empatik eğilimin ve empatik eğilim alt boyutlarında artırılması için faydalı olacağı düşünülmektedir. Hem bilişsel hem de duygusal empatik eğilimi yüksek olanların psikolojik ve sosyal uyum sağlama becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür (Kaya ve Siyez, 2010). Bireylerin önceki davranışlarının şimdiki deneyimlerinin güçlü belirleyicileri olmaları açısından (Sameroff, 1993) bu dönemde yapılacak olan çalışmaların çok önemli olduğu düşünülmektedir. Tüm bu sonuçlardan hareketle sosyal kaygı ve yalnızlığın empatik eğilimin duygusal boyutu üzerindeki etkisini daha iyi anlamak için daha çok araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

5.3. İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER İLE İLİŞKİSİNE DAİR BULGULARIN TARTIŞILMASI

5.3.1. Cinsiyet

Empatik Eğilim Ölçeği'nin alt boyutlarına bakıldığında; duygusal empati düzeyleri ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde elde edilen puanların istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Kız öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin duygusal alt boyutundan aldığı puanların ortalaması, erkek öğrencilerin aldıkları puanların ortalamasından yüksek olduğu aynı zamanda empatik eğilimin bilişsel empati alt boyutu ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde elde edilen puanların kızlar lehine daha yüksek ve istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Bu çalışma sonuçlarına benzer olarak, Yavaşlar (2016)'ın ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada kızların duygusal ve bilişsel empati puanlarının erkeklerden daha fazla olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Kızların empatik becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olmasının sebebi olarak içinde bulundukları yaş grubuna özgü bir durum olabileceği düşünülmektedir. Çünkü bu dönemde kız çocukları, empatik becerilerin babalara

göre daha fazla yüksek olduğu anneleri ile daha fazla özdeşleştikleri (Ceyhan, 1993, ss. 1-11) ve bu dönemdeki yakın ilişkiden dolayı empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Chodorow ve Gilligan, 1985; akt. Ünal, 2007). Literatürde bakıldığında empatik eğilimin cinsiyete göre farklı sonuçlarının olması, çalışılan grubun yetişmiş olduğu sosyal çevre, eğitim geçmişleri, ebeveyn tutumları gibi değişkenlerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlara göre empatik eğilimlerinin cinsiyet bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Kız öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması, erkek öğrencilerin aldıkları puanların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir. Çocuk yetiştirmeyle ilgili kültürlerarası farklılıkların olduğu bilinmektedir (Recebov, 2000). Mesela ABD’ de yapılan çalışmalarda kız ve erkek çocukların empati becerilerinde farklılık olmadığı fakat Türkiye gibi bir Akdeniz ülkesi olan Yunanistan’ da da kızların empati becerilerinin, erkeklerin empati becerilerinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Roe, 1977; akt. Dökmen, 1987 s. 189-190).

Bireyler daha dünyaya gelmeden, ebeveynleri tarafından sahip oldukları cinsiyete göre bir bekleyiş ve ön kabul ile karşılaşır. Bu ön kabuller erkek çocuklara duygularını daha az yansıtmaları yönündeyken kız çocuklarda tam tersi yöndedir (Köksal, 2005; Rehber, 2007). Bu durumun sonucu olarak kız çocuklarının empati becerilerinin daha erken yaşlardan itibaren geliştiği düşünülebilir. Yukarıdakilere ek olarak kızların empatik becerilerinin, erkeklere göre daha yüksek bulunduğu farklı araştırma bulguları da bulunmaktadır (Kalliopuska, 1991; Aydın, 1996; Krevans ve Gibbs, 1996; Karakaya, 2001; Çetin, 2008; Sayın, 2010; Küçükkaragöz ve diğ., 2011; Uyaroğlu, 2011; Dereli ve Aypay, 2012; Taner Derman, 2013; Köseoğlu, 2013; Yavaşlar, 2016). Fakat Cotton (1992) kızlar ile erkekler arasında olan bu farklılığın empati eğitimi ile azaldığını söylemiştir. Bu da bize kızların empati puanlarının fazla olmasında yetiştirilme tarzlarının önemli olduğunu göstermektedir. Cinsiyet açısından bakıldığında genellikle yapılan araştırma bulguları bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olmasına karşın bazı çalışmalarda kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. (Tanrıdağ, 1992; Köksal, 1997; Mete, 2005; Kahraman ve Akgün, 2008; Akaydın ve Akduman, 2016; Doğanay Koç ve Gültekin Akduman, 2017; Eraslan, 2016; Özer, 2016; Panfile ve Laible, 2012). Bunun örneklem grubunun çeşitli özelliklerinden veya kullanılan ölçeklerin farklılıkları gibi çeşitli nedenleri olabilir.

5.3.2. Yaş

Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlara göre empatik eğilimleri ve hem bilişsel empati hem de duygusal empati alt boyutlarına bakıldığında; yaş (9, 10 ve 11) bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında Avcı (2017)'nin çalışmasında da benzer şekilde 9,10 ve 11 yaş çocuklarının empati becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu yaş grubu için yaş değişkeninin empatik eğilimle ilgili bir değişikliğe neden olmadığı söylenebilir. Sayın (2010)'ın ilkökul 4. ve 5.sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışma bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Yine Akaydın ve Akduman (2016)'ın okul öncesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada da anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Fakat yapılmış olan diğer çalışmalarda; Alkaya (2004) lise 2. Sınıfa devam etmekte olan (15- 17 yaş arası) öğrenciler ile yaptığı çalışmada yaş değişkeninin empati becerisi üzerinde anlamlı etkisi olduğu, Eraslan (2016)'ın yaşları 14-19 arasında olan öğrencilerle ile yapmış olduğu çalışmada yaş ile birlikte empatik eğilimin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Kalliopuska (1987)' da 8 ile 16 yaş grubundaki çocuklarla yaptığı çalışmada yaş ile birlikte empatinin de anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Kaya ve Siyez (2010)' de çocuk ve ergenler arasındaki yaş farkının anlamlı olduğundan yola çıkarak her iki yaş grubu için de farklı ölçme araçları geliştirmişlerdir. Tüm bu sonuçlara bakıldığında bireylerin yaşları küçüldükçe empatik eğilimleri arasındaki farkın azaldığı hatta bu çalışmadaki gibi istatistiksel açıdan hiç olmadığı fakat yaş büyüdükçe aradaki farkın daha da arttığı söylenebilir. Ayrıca empati becerisini artırmak amacıyla yapılan eğitim çalışmaları göstermiştir ki (Kalliopuska, 1983) küçük çocuklara empati eğitimi verildiğinde, bu çocukların empati düzeyleri kendilerinden daha yaşlı olanlara göre daha fazla artmaktadır. Cotton (1992), empatinin yaşla birlikte arttığını fakat empati eğitimi verilmesi ile birlikte küçük çocuklar ve büyük çocuklar arasındaki farkın azaldığını ifade etmiştir. Bu çalışmalar da empati eğitiminin küçük yaşlarda verilmesinin empatik becerilerin artırmasını sağladığını göstermesi açısından önemlidir.

5.3.3. Anne Eğitim Durumu

Annesi hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin empatik eğilim ölçeği bilişsel empati alt boyutu puanları; annesi ilkökul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu, üniversite mezunu ve lisans üstü mezunu olan öğrencilere göre daha düşük olduğu; annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerin empatik eğilimin bilişsel empati alt boyutu puanları; annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre daha düşük olduğu ve annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin empatik eğilimin bilişsel empati alt boyutu puanları; annesi lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan

öğrencilere göre istatistiksel açıdan daha düşük olduğu bulunmuştur. Fakat öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar bakımından empatik eğilimlerinin duygusal empati alt boyutunun anne eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırmanın sonucuna göre çocukların bilişsel empatileri anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterirken, duygusal empati alt boyutuna göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında, annelerin eğitim düzeyinin yükseldikçe çocuklarına daha fazla bilişsel uyarımda bulunmuş, daha zengin bir dil ve problem çözme fırsatı sağlamış olabileceği, bu durumun da çocukların perspektif alma, başkalarının düşüncelerini anlama gibi bilişsel becerilerinin gelişmesini desteklemesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Duygusal empati düzeyinin farklılaşmaması ise bu boyutun daha çok anne çocuk ilişkisi ve duygusal iletişim ile şekillendiği, bunun da eğitim düzeyinden bağımsız olduğunu düşündürmektedir. Tüm bu bulgular ise anne eğitim düzeyinin çocukların gelişiminde önemli rol oynadığını fakat bunun empati alt boyutlarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Durlanık (2019)'ın 5. ve 6. Sınıfa devam eden 412 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışması da bu bulguları desteklemektedir. Taner Derman ve diğ., (2020)'nin ebeveyn tutumları ile çocukların empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucuna göre annenin eğitim durumunun çocukların bilişsel ve duygusal empati düzeylerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Buna göre lisans mezunu annelerin çocukları diğerlerine göre daha empatik bulunmuştur. Çatalçam (2021)'in yaptığı çalışmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin empatik eğilimin bilişsel alt boyutuna göre annesi ortaokul mezunu olanların puanlarının annesi daha üst öğrenimden mezun olanlardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim seviyesindeki artışın etkilerinin çocukların empatik eğilimlerinin bilişsel empati boyutuna olumlu yansıdığı görülmektedir. Yavaşlar (2016), 3. Ve 4. Sınıf öğrenci ve anneleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında annenin bilişsel empatisinin çocukların empati becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüzde kadınların eğitimlerine daha çok özen gösterilmesi, kadını eve hapseden anlayışın terk edilmesi ve evde iş bölümünün yapılması, kadınların kendilerini daha çok geliştirmeleri için alan açmıştır. Tüm bu sonuçlar göstermektedir ki anne eğitim durumu yükseldikçe bu çocukların empati becerisine de olumlu yansımaktadır. Ayrıca çocuklara karşı duyarlı, açıklayıcı ve sorumluluk bilinci gelişimini önemseyen ve davranışlarının neden-sonuçlarını anlamalarına ve değiştirmelerine fırsat veren ebeveynlik özellikleri eğitim seviyesi ile doğrudan ilişkilidir (Applegate ve diğ., 1985; akt. Hortaçsu, 2003).

5.3.4. Baba Eğitim Durumu

Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlara göre empatik eğilimin duygusal empati alt boyutundan elde edilen puanlar, baba eğitim durumu bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde değişiklik gösterdiği görülmektedir. Babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin duygusal empati alt boyutundan aldıkları puanlar ile, babası ilkokul mezunu, üniversite mezunu ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır ve babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin puan ortalamaları; sırasıyla ilkokul, üniversite ve lisansüstü mezun olanlara göre daha düşüktür. Babası lisans üstü mezunu olan öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin duygusal empati alt boyutundan aldıkları puanlar; sırasıyla babası hiç okula gitmemiş, ortaokul mezunu ve lise mezunu olan öğrencilerin aldıkları puanlardan daha yüksektir. Bu çalışma ile paralel olarak değerlendirilebilecek bir çalışma olan Liman (2020)'ın 66-77 aylık okul öncesi çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada, duyguları tanıma ve duygu düzenleme becerilerinin babanın eğitim düzeyi ile doğru orantılı olarak arttığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat Taner-Derman ve diğ., (2020) 5-6 yaş grubu öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada baba eğitim düzeyi ile duygusal empati arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucunun farklı olmasının sebebi olarak çalışmada kullanılan ölçekler ve çalışılan örneklem grubunun özellikleri dikkate alınabilir.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarına daha fazla duygusal farkındalık ve empatik anlayış kazandırdıkları düşünülmektedir. Bu durumun en önemli sebebi olarak ta eğitim seviyesi yüksek babaların çocuklarının duygusal ve sosyal becerilerini desteklemek için daha fazla bilgiye ve kaynağa sahip olmuş olabilecekleri düşünülmektedir. Babaların eğitim düzeyleri arttıkça çocuklarıyla daha yakından ilgilenir ve daha demokratik bir tutum sergilerler (Güngörmüş-Özkardeş,2010).

Bilişsel empati alt puanlarına bakıldığında ise babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin aldıkları puanlar; babası ilkokul mezunu, lise mezunu, üniversite mezunu ve lisans üstü mezunu olan öğrencilerin aldıkları puanlardan sırasıyla daha düşüktür ve arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin bilişsel empati alt boyutundan aldıkları puanlar; babası lise mezunu ve üniversite mezunu olan öğrencilerin aldıkları puanlardan daha düşüktür ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Babası lisansüstü mezunu olan öğrencilerin empatik eğilim ölçeğinin bilişsel empati alt boyutundan aldıkları puanlar; babası hiç okula gitmemiş, ortaokul mezunu ve lise mezunu olan öğrencilerin aldıkları puanlardan daha yüksek

ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kıran- Akça (2023)'nın 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara devam eden 8- 14 yaş arasında olan 460 öğrenci ile gerçekleştirmiş olduğu çalışması da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Buntürk (2023)'ün 36-72 aylık 501 okul öncesi eğitim almakta olan çocuk ile gerçekleştirdiği empati düzeyleri ve duygu ifade etme düzeylerine ilişkin çalışmanın sonucuna göre baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların bilişsel empati düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Tural (2022)'in 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında empatik eğilim, bilişsel empati ve duygusal empati alt boyutları puanlarında baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Babaların eğitim düzeyindeki artış, çocukların daha fazla entelektüel uyarana maruz kalmasına neden olmaktadır. Yükselen eğitim seviyesiyle birlikte bu uyarıcıların miktarında ve kalitesindeki artışın da çocukların başkalarının bakış açılarını anlamalarına ve empatik eğilimlerinin artmasına neden olduğu düşünülmektedir. Geleneksel Türk kültüründe gördüğümüz çocuk bakımını anneye bırakan anlayışın eğitim seviyesi arttıkça azaldığı (Akbaş, 2013), babanın ev içerisinde ve çocuk bakımı konusunda daha çok sorumluluk aldığı (Çağdaş, 2003) ve bu durumun sonuçlarının çocukların empatik eğilimlerine de olumlu yansıdığı görülmektedir. Eğitimli insanların yeni bilgiler öğrenme, sorgulama ve merak ederek araştırma yönünden daha açık oldukları ve bununda bilişsel empatiyi geliştirici bir yönü olduğu düşünülmektedir. Aynı zaman da çocuklarla geçirilen zamanın kalitesi bakımından daha eğitilmiş olan grubun çocukları ile geçirdikleri zamanın kalitesine özen gösterdiği ve bunun da hem bilişsel hem de duygusal empatiyi geliştirdiği düşünülmektedir.

Eğitim ve gelir düzeyi gibi faktörlerin yükselişine bağlı olarak ev işleri, çocuk bakımı gibi konularda eşlerinin sorumluluğunu paylaşan babaların sayısı da her geçen gün artmaktadır (Akbaş, 2013). Bu çalışmada, öğrencilerin bilişsel ve duygusal empati düzeylerinin baba eğitim seviyelerine göre farklılaştığı fakat anne eğitim seviyesine göre empatik eğilimin duygusal empati alt boyutunun farklılaşmadığı, bu sonucun da anneliğin duygusal boyutunun doğasından kaynaklı bir durum olduğu düşünülmektedir. Yani ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe hem genel empati hem de bilişsel ve duygusal empati düzeylerinde yükselme olması fakat anne eğitim seviyesinin duygusal empati alt boyutunda farklılaşma olmamasının nedeninin anneliğin duygusal olarak her eğitim seviyesinde aynı işlevi yürütmesi ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

5.3.5. Okul Öncesi Eğitim (Kreş, Anaokulu) Alma Durumu

Okul öncesi eğitim hiç almayan öğrencilerin empatik eğilime ilişkin ölçeğin duygusal empati alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalaması okul öncesi eğitim alan öğrencilerin (2 ve 3 yıl) ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Hiç okul öncesi eğitim almayan grubun empatik eğilime ilişkin ölçeğin duygusal empati alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalaması, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin (2 yıl ve 3 yıl) ortalamalarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Empati becerisinin gelişmesine kaynaklık eden temel becerilerden olan duygularını ifade etme (İlgar ve Akbaba 2017) ve duygu tanıma becerileri (Arı ve Seçer, 2004) bakımından da anne eğitim düzeyi yüksek olan çocukların daha avantajlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel empati alt boyutundan elde edilen puanların da istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bilişsel empati alt boyutuna göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin toplam puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve hiç okul öncesi eğitim almayan grubun bilişsel empati alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamasının okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ortalamalarından daha düşük olduğu; 1 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin empatik eğilimin bilişsel alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının ile 3 yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ortalamalarından daha düşük olduğu bulunmuştur.

Anaokulu eğitimi çocukların gelişimine her açıdan katkı sağlamaktadır. Bu dönemdeki zenginleştirilmiş yaşantılar çocukları gelecek dönemlerdeki bilişsel performansları dahil tüm gelişim alanlarına olumlu katkı sağlamaktadır (Clarke-Stewart ve diğ., 1994; akt., Bee ve Boyd, 2009). Bu katkının gelişimin her aşamasına olumlu etki ettiği herkes tarafından kabul görmüş bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Annenin eğitim durumu arttıkça çocuklarla geçirilen zamanın kalitesinin de arttığı bilinmektedir. Anne ile geçirilen zamanın kalitesinin de çocukların güvenli bağlanmalarını artırdığı ve kurmuş oldukları bağlardan dolayı onay alma ve kabul görme davranışlarının arttığı, bunun da empati becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı belirtilmiştir (Eisenberg 2000; akt. Çelik, 2015). Çalışmada annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin hem duygusal hem bilişsel empatik eğilimlerinin artmasının eğitimle birlikte daha fazla demokratik tutuma sahip olan annelerin çocuklarını yetiştirirken de bu tutumu sergilediğini göstermektedir. Çocuk yetiştirme tarzları ile çocukların empatik eğilimleri arasında anlamlı ilişki vardır ve annenin empati becerisi arttıkça çocukların da empati becerileri artmaktadır (Roberts ve Strayer 2004). Literatürde çalışmanın bulgularını destekleyecek

şekilde annelerin eğitim durumları arttıkça çocuklarında empatik eğilim düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Ural, 2010; Sayın, 2012; Çetin ve Güngör-Aytar, 2012; Köseoğlu 2013; Dereli ve Aypay, 2012; Özdemir, 2017; Köse, 2019; Durlanık, 2019; Yolcu, 2020; Tatal, 2022). Taner-Derman (2013)'ın yaşları 10 ve 11 olan çocuklarla gerçekleştirdiği araştırmasında annesi yüksek lisans ve babası doktora yapan çocukların empatik beceri düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Çetin (2008)'in 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada empati becerileri daha düşük olan çocukların annelerinin eğitim düzeyinin de daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında bu bulguların tersini destekleyecek nitelikte de çalışmalar vardır. Örneğin; Doğanay Koç (2017)' un yaptığı çalışmada anneleri okur yazar olmayan gruptaki çocukların empati puanları anneleri lise ve üniversite mezunu olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Bazı çalışmalarda ise anne eğitim durumunun çocukların empati becerileri ile ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Karamuk, 2015; Özer, 2016; Avıç, 2017; Alyüz, 2018; Köse, 2019; Koca,2020; Çatalçam, 2021).

5.3.6. Anne Çalışma Durumu

Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar bakımından empatik eğilimlerinin duygusal empati alt boyutunun annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı fakat bilişsel empati alt boyutunun annenin çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Annesi tam gün çalışanların bilişsel empati puanları, annesi çalışmayanların bilişsel empati puanlarından, aynı zamanda annesi tam gün çalışanların bilişsel empati puanları, annesi yarım gün çalışanların bilişsel empati puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buntürk (2023)'ün 36-72 aylık anaokuluna devam etmekte olan çocuklarla gerçekleştirdiği çalışması da buradaki bulguları desteklemektedir. Yakupoğulları (2018), annesi çalışan çocukların sorumluluk bilinci yüksek ve iş birliği yapmaya yatkın olduklarını ifade etmiştir. Bu da çalışma hayatının getirmiş olduğu düzen ve disiplinin öğrencilerdeki bilişsel empati düzeylerine olumlu etki ettiği söylenebilir. Ayrıca annesi tam gün çalışan çocukların bilişsel empati puanlarının daha yüksek olması çalışan annelerin çocuklarıyla daha nitelikli vakit geçirebildikleri, bu zaman dilimini çalışma hayatının gerektirdiği düzeni sağlayacak şekilde planladıkları düşünülmektedir. Çünkü araştırmanın yapıldığı bölgenin daha çok memur ve fabrikada çalışanların yoğunluklu bir bölge olması ve

bundan dolayı çalışan annelerin mesleklerinin eğitim gerektiren ve daha nitelikli meslekler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bunun öğrencilerin bilişsel empati puanına olumlu yansıdığı düşünülmektedir.

5.3.7. Baba Çalışma Durumu

Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar bakımından empatik eğilimlerinin duygusal empati ve bilişsel empati alt boyutunun babanın çalışma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Burada babaların çalışma süreleri çocuklarla geçirdikleri zaman ile ilişkili olarak düşünülmüştür. Fakat yapılan çalışmada baba çalışma süreleri ile çocukla geçirilen vakit arasında bir ilişki olup olmadığı bilinmemektedir. Ancak burada babaların çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamanın süresi yerine niteliğine odaklanılması gerektiği düşünülebilir. Yavuzer (2011) babaların çocuklarıyla geçirdikleri zamanın nitelikli olmasının, çocuklarıyla geçirdikleri vaktin süresinden daha önemli olduğunu belirtmektedir. Burada bir farklılık olmamasının sebebi olarak Türk kültüründe babaların çalışmadıkları zamanlarda, evde vakit geçirdikleri sırada çocuk bakımı konusunu annenin görevi olarak tanımlamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Çocukların empatik eğilimlerindeki farklılığı daha çok ilişkilerin kalitesi, duygusal sıcaklık ve desteğin sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında babaların çocuklar ile yeterince ilgilenme ve etkili zaman geçirme konusunda sınırlılıklarının olduğu düşünülebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR

1. Sosyal kaygının empati üzerindeki yordayıcılık etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Yalnızlığın ise duygusal empati ve bilişsel empati ile düşük düzeyde bir yordayıcılık ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Empatik eğilim ile sosyal kaygı arasında anlamlı ve negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel empati alt boyutu ve sosyal kaygı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır fakat duygusal empati alt boyutu ile sosyal kaygı arasında anlamlı negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

3. Empatik eğilim ile yalnızlık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel empati alt boyut düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ve duygusal empati düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

4. Kız öğrencilerin duygusal empati ve bilişsel empati eğilimlerinin erkek öğrencilerin duygusal empati ve bilişsel empati eğilimlerine göre daha yüksek olduğu olduğu bulunmuştur.

5. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin empatik eğilimlerinin duygusal empati alt boyutu bakımından farklılaşmadığı fakat bilişsel empati boyutu farklılaştığı buna göre de; annesi hiç okula gitmemiş öğrencilerin bilişsel empati alt boyut puanlarının annesi ilkökul, ortaokul, lise, üniversite ve lisansüstü mezunu öğrencilere göre daha düşük olduğu; annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerin puanlarının, lisansüstü mezunu olanlara göre daha düşük olduğu; annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin puanlarının, lise, üniversite, lisansüstü mezun olanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. Öğrencilerin baba eğitim durumlarının empatik eğilimin duygusal empati boyutuna göre farklılık gösterdiği, babası hiç okula gitmeyen öğrencilerin duygusal empati alt boyutundan aldıkları puanların, babası ilkökul, üniversite veya lisansüstü mezunu olan öğrencilerin aldıkları puanlara göre daha düşük olduğu; babası lisansüstü mezun olan öğrencilerin aldıkları puanların, babası hiç okula gitmemiş, ortaokul veya lise mezunu olan öğrencilerin aldığı puanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin baba eğitim durumlarının empatik eğilimin bilişsel empati alt boyutuna göre farklılık gösterdiği,

buna göre; babası hiç okula gitmemiş olan öğrencilerin aldıkları puanların, babası ilkokul, lise, üniversite veya lisansüstü mezun olan öğrencilere göre daha düşük olduğu, babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin aldıkları puanların sırasıyla, babası lise ve ya üniversite mezunu öğrencilerin aldıkları puanlardan daha düşük olduğu, babası lisansüstü mezun olan öğrencilerin aldıkları puanların, babası hiç okula gitmemiş ortaokul ve ya lise mezunu olan öğrencilerin aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

7. Öğrencilerin anaokulu eğitimi almaları ile empatik eğilim ölçeğinin duygusal empati alt boyutundan almış oldukları puanlar anlamlı bir şekilde farklılaştığı, buna göre; hiç okul öncesi eğitim almayan grubun aldığı puanlar sırasıyla; 2 yıl veya 3 yıl anaokuluna giden öğrencilerin aldığı ortalamalardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin anaokulu eğitimi almaları ile empatik eğilim ölçeğinin bilişsel empati alt boyutundan almış oldukları puanlar anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır, buna göre; hiç okul öncesi eğitimi almayan grubun puanlar sırasıyla; 1 yıl, 2 yıl veya 3 yıl anaokulu eğitimi alan öğrencilerin ortalamalarından daha düşük olduğu; bir yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ortalamalarının da 3 yıl okul öncesi eğitim almış öğrencilerin ortalamalarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Anne çalışma durumuna göre duygusal empati alt boyut puanlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı fakat empatik eğilim ölçeğinin bilişsel empati alt boyutundan elde edilen sonuçlara bakıldığında annesi tam gün çalışanların puanlarının, hiç çalışmayanlara ve yarım gün çalışanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

9. Baba çalışma durumuna göre empatik eğilim puanlarının (bilişsel empati ve duygusal empati alt boyutlarında da) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2.ÖNERİLER

Bu araştırma ilköğretim 4. sınıfa devam eden öğrencilerle, öğrencilerin empatik eğilimlerinin sosyal kaygı ve yalnızlık düzeyleri ve aynı zamanda demografik bilgi formunu oluşturan bazı değişkenlerle ilişkisinin önemini ortaya koymak için yapılmıştır. Empatik eğilimin gelişimi için erken yaşlarda atılacak olan adımların bireylerin ruhsal ve toplumsal iyilik hallerine olumlu yansıtacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Kocaeli ili Başiskele ilçesinde eğitim öğretim gören 4. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırmanın Türkiye genelindeki 4. sınıf seviyesindeki tüm öğrencilere genellenebilir olması için daha geniş bir örneklem grubu ile çalışmalar yapılarak ülkenin durumunu daha geniş kapsamlı betimleyecek araştırmalar yapılabilir.
2. Literatür incelendiğinde empatik eğilim ile sosyal kaygı ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca bu yaş grubunda empatik eğilim konusunda yapılan çalışmaların da sınırlı olduğu görülmektedir. Bundan dolayı empatik eğilim sosyal kaygı ve yalnızlık ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.
3. Bu araştırma nicel yöntemler kullanarak gerçekleştirilmiştir. Literatüre bakıldığında deneysel çalışmaların sayısının az olduğu dikkat çekmektedir. Bundan dolayı empatik eğilim ile ilgili gelecek zamanlarda yapılacak olan araştırmalarda deneysel ve nitel desenli araştırmaların da yapılmasının literatüre önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.
4. Bu araştırma sadece ilkököl 4. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. İleride yapılacak çalışmalara 1., 2., ve 3. Sınıf düzeyinden öğrencilerin katılması sağlanılarak araştırmanın kapsamı genişletilebilir.
5. Araştırma sadece 4. Sınıfa devam eden öğrencilerle 2023-2024 yılında bir kez gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın daha sonraki yıllarda tekrarlanması ile boylamsal bir boyut kazandırılabilir ve böylece yıllar içerisinde meydana gelen değişimler ve gelişimler takip edilerek daha sağlıklı sonuçların alınması sağlanabilir.
6. İlkööl 4. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada sosyal kaygının empati üzerindeki yordayıcılık etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Yalnızlığın ise empati ile düşük düzeyde bir yordayıcılık ilişkisi olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın daha geniş bir örnekleme uygulanarak daha sağlıklı ve genellenebilir sonuçların alınması sağlanabilir.
7. Türkiye’deki çeşitli üniversitelerle Millî Eğitim Bakanlığı ar-ge birimi iş birliği içerisine girip lisans veya yüksek lisans programları aracılığıyla daha fazla sayıda araştırma yapılmasına yönelik çalışmalar yapılarak geniş kapsamlı bulgulara ulaşılması sağlanabilir.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Çalışmanın içeriğinde de belirtildiği gibi empatik eğilim, eğitim ile geliştirilebilecek bir beceridir. Bundan dolayı eğitim öğretim faaliyetlerinin içerisine erkenden dahil edilmesi sağlanabilir.

2. Okullarda erken yaşta verilecek olan empatik eğilimi geliştirmeye yönelik uygulamaların, sosyal kaygı ve yalnızlık gibi kişinin hayat kalitesini olumsuz etkileyen bir etkenin azalmasına hatta ortadan kalkmasına destek olacağından bu konular ile ilgili etkinliklerin sayısı artırılabilir. Bu bağlamda öğrencilere sosyal kaygı ve yalnızlıkla başa çıkma stratejilerinin öğretilmesi, empatik eğilim düzeylerini koruma ve geliştirmeleri açısından da faydalı olabilir.
3. Kız öğrencilerin empatik eğilimleri erkek öğrencilerin empatik eğilimlerine göre daha yüksek olduğu sonucundan hareketle erkek öğrencilere yönelik empatik eğilimi geliştirici faaliyetler planlanarak eğitim sürecine entegre edilebilir.
4. Anne baba eğitim durumu değişkenine bakıldığında, anne babanın eğitim durumu arttıkça öğrencilerin empatik eğilimlerinin de arttığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle veli eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerin tespit edilerek empatik eğilimlerini artırmaya yönelik çalışmalar planlanabilir. Bu velilere yönelik de seminerler ya da bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
5. Anne baba eğitim durumu değişkenine bakıldığında, anne babanın eğitim durumu arttıkça öğrencilerin empatik eğilimlerinin de arttığı sonucundan hareketle eğitim politikaları ve Aile ve sosyal politikalar bakanlığına bağlı sosyal çalışmacıların aile destek programları, ebeveynlerin eğitim düzeyini artırmayı ve ebeveynlerin çocuklarına empatik beceriler kazandırma kapasitesini güçlendirmeyi hedefleyici çalışmalar yapılabilirler.
6. Anaokuluna devam etme süresi arttıkça öğrencilerin empatik eğilimlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitimin mecburi tutulması ve yaygınlaştırılması yönünde çalışmalar yapılabilir. Bu konudaki bilinçlenmenin sağlanması için çeşitli bakanlıklar (aile sosyal politikalar bakanlığı, sağlık bakanlığı, diyanet işleri bakanlığı gibi) iş birliği yapılabilir.
7. Her türden eğitim kademesinde bulunan rehberlik ve psikolojik danışmanlık servislerinde öğrencilerin empatik eğilimlerini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir ve bu konudaki becerileri zayıf olan öğrencilere yönelik programlar geliştirilip uygulanabilir.
8. Sınıf öğretmenlerine ve diğer branşlardaki öğretmenlere yönelik hem kendilerinin hem de hitap ettikleri öğrencilerin empatik eğilimlerini geliştirici becerilerin yer aldığı hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
9. Her türden okul kademesinde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Servisleri tarafından velilere hem kendilerinin hem de çocuklarının empatik eğilimlerini anlayabilmelerine ve geliştirmelerine fayda sağlayacak eğitim seminerleri, broşürler, veli bültenleri ve benzeri çalışmalar yapılabilir.

10. Konu ile ilgili olarak toplumsal farkındalık sağlanması açısından milli eğitim bakanlığı ve diğer bakanlıkların yanında, RTÜK başta olmak üzere tüm TV. kanalları çeşitli kamu spotu vs. araçlarla toplumsal bilgilendirme ve duyarlılık kazandırma çalışmalarında rol alması sağlanabilir.
11. Araştırma sonucunda anne baba eğitim durumunun çocukların empati gelişimi üzerindeki olumlu katkısı dikkate alınarak, bu konuda veli bilgilendirme çalışmalarına hem milli eğitim bakanlığında çalışan rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar hem de aile sosyal politikalar bakanlığına bağlı çalışan sosyal çalışmacı ve psikologlar tarafından çeşitli çalışmalar planlanabilir.



KAYNAKLAR

- Aka, M., 2019, *İlkokul öğrencilerinin özgüveni ve empatik eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Akar, A., 2014, *PDR ve psikoloji programı öğrencilerinin empati düzeyleri ve narsisistik kişilik özelliklerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi.
- Akaydın, D., ve Akduman, G. G., 2016, 6 yaş grubu çocukların duygusal zeka düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1353-1360. <https://doi.org/10.35233/oyea.1137521>.
- Akbaş, Ö. Z., 2013. Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 3(2), 297-328.
- Akkoyun, F., 1982, Empatik anlayış üzerine, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 63-69. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000891.
- Akkoyun, F., 1987, Empatik eğilim ve ahlâki yargı, *Psikoloji Dergisi*, 21, 91-98. DOI: 10.7827/TurkishStudies.14009.
- Aksak, M., 2017, *Farklı lise türlerine devam eden lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi.
- Aktan, E., 2018, Sosyal medya ve sosyal kaygı: Sosyal medya kullanıcıları üzerine bir araştırma, *Selçuk İletişim*, 11(2), 35-53. <https://doi.org/10.18094/josc.397272>.
- Allemand, M., Steiger, A. E., Helmut, A., 2015, Emphaty development in adolescence predicts social competencies in adulthood, *Journal of Personality*, 83(2), 229-241. <https://doi.org/10.1111/jopy.12098>
- Alkaya, Y., 2004, *Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerilerinin sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Alyüz, Z., 2018, *Evcil hayvanı olan ve olmayan 10-12 yaş çocukların empatik eğilim, ahlaki yargı ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Amerikan Psikiyatri Birliği ,1994, *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı*, 4. baskı (DSM-IV) (Çev.ed.: E Köroğlu) Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Apak, E., ve Yaman, Ö. M., 2019, Üniversite öğrencilerinde nomofobi yaygınlığı ve nomofobi ile sosyal fobi arasındaki ilişki: Bingöl Üniversitesi örnekleme, *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6(3), 611-629. DOI 10.15805/addicta.2019.6.3.0078.
- Arı, R., ve Seçer, Z. Ş., 2004, Okulöncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerinin empati becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 67-84.
- Armağan, A., 2014, Yalnızlık ve kişilerarası iletişim ilişkisi: Öğrenciler üzerinde bir araştırma, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(30), 27-43. <https://doi.org/10.15869/itobiad.267166>.

- Arslandaş, H. ve Ergin, F., 2011, 50-65 yaş arasındaki bireylerde yalnızlık, depresyon, sosyal destek ve etki eden faktörler, *Turkish Journal of Geriatrics*, 14 (2), 135-144. e-ISSN: 1307-9948.
- Asher, S. R., and Paquette, J. A., 2003, Loneliness and peer relations in childhood, *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01233>.
- Asher, S. R., Hymel, S., and Renshaw, P. D., 1984, Loneliness in children, *Child Development*, 55(4), 1456-1464. <https://doi.org/10.2307/1130015>.
- Asher, S. R. and Wheeler, V. A., 1985, Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status, *Journal of consulting and clinical psychology*, 53(4), 500. doi.org/10.1037/0022-006X.53.4.500.
- Aslan, D., 2017, *Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine empati eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Avcı, E., 2017, *Anne-babaların tutumları ile ilköğretim kademesindeki çocukların empati ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Aydın, A., 1996, *Empatik becerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi.
- Aydın, A., 2011, *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, Pegem Akademi, Ankara.
- Aydın, A., ve Tekinsav-Sütcü, S., 2007, Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (eskö) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89.
- Bacanlı, H., 1999, *Sosyal beceri eğitimi*, Nobel Yayın. DOI:10.14527/9786053643739.
- Barnett, M. A., 1990, *Empathy and related responses in children empathy and its development*, Eisenberg N, Strayer J. (Editörler), Cambridge University Press, 147- 157.
- Batson, C. D., 2011, *Altruism in humans*, Oxford University Press, New York.
- Bayhan, P., ve Artan, İ., 2005, *Çocuk gelişimi ve eğitimi*, Morpa Yayınları, İstanbul.
- Beadle, J. N., Keady, B., Brown, V., Tranel, D., and Paradiso, S., 2012, Trait empathy as a predictor of individual differences in perceived loneliness, *Psychological Reports*, 110(1), 3-15. <https://doi.org/10.2466/07.09.20.PR0.110.1.3-15>
- Bee, H., ve Boyd, D., 2009, *Çocuk Gelişim Psikolojisi*, (O. Gündüz, Çev.), Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Beck, A. T., Emery, G., and Greenberg, R. L., 1985, Anxiety disorders and phobias: *A cognitive approach*, 300-368.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., and Dancu, C. V., 1985, Physiological, cognitive and behavioral aspects of social anxiety, *Behaviour Research and Therapy*, 23(2), 109-117. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(85\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0005-7967(85)90019-1).

- Beidel, D. C., and Turner, S. M., 2007, Clinical presentation of social anxiety disorder in children and adolescents, In D. C. Beidel & S. M. Turner (Eds.), *Shy children, phobic adults: Nature and treatment of social anxiety disorders* (2nd ed., pp. 47-80), *American Psychological Association*. DOI:10.1037/11533-000.
- Bekmezci, H., Yurttaş, Ç., ve Özkan, H., 2015, Ebelik bölümü öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 2(1), 46-54. <https://doi.org/10.17681/hsp.30843>
- Birk, S. L., Horenstein, A., Weeks, J., Olino, T., Heimberg, R., Goldin, P. R., and Gross, J. J., 2019, Neural responses to social evaluation: The role of fear of positive and negative evaluation, *Journal of Anxiety Disorders*, 67, 102-114. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2019.102114>.
- Blote A.W., Duvekot, J., Schalk, R. D.F., Tuinenburg E. M. and Westenberg P. M., 2007, [Socially anxious adolescents' perception of treatment by classmates](#), *Behaviour Research and Therapy*, 45, 189-198. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9463-3>.
- Brehm, S. K. S., and Fein, S., 2002, *Social psychology* (5th ed.), Houghton Mifflin Company, Boston. ISBN-13: 978-0618129645.
- Brewer, G., and Kerslake, J., 2015, Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness, *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.073>.
- Buckman, R., Tulskey, J. A., and Rodin, G., 2011, Empathic responses in clinical practice: intuition or tuition?. *Cmaj*, 183(5), 569-571.
- Buntürk, T., 2023, *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Empati Bölümü Düzeyleri İle Duygu İfade Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Butchler, J. N., Mineka, S., and Hooley, J. M., 2013, *Anormal psikoloji*, Kaknüs Yayınları, İstanbul, ISBN: 978-975-256-375-9.
- Büyükcibeci, A., ve Deniz, M., 2017, Ergenlerde sosyal dışlanma, yalnızlık ve okul öznel iyi oluş: empatik eğilimin aracılık rolü, *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 723-737.
- Ceyhan, A. A., 1993, *Ana-Babaların Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Clark, A., 2010, Empathy and sympathy: Therapeutic distinctions in counseling, *Journal of Mental Health Counseling*, 32(2), 95-101. <https://doi.org/10.17744/mehc.32.2.228n116thw397504>.
- Clark, D. M., and Wells, A., 1995, A cognitive model of social phobia, *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), (pp. 69-133). New York: Guilford Press. DOI: 10.4236/ajibm.2018.85078.
- Choi, D. H., and Kim, J., 2003, Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model, *Early Childhood Education Journal*, 31, 41-46. DOI: [10.1023/A:1025184718597](https://doi.org/10.1023/A:1025184718597).

- Coplan, A., 2014, Understanding empathy: Its features and effects, In A. Coplan and P. Goldie (Eds.), *Empathy: Philosophical and psychological perspectives* (pp. 3-18), New York: *Oxford University Press*. ISBN 978-01-995-3995-6.
- Cotton, K., 1992, Developing empathy in children and youth, *Northwest Regional Educational Laboratory*.
- Creswell, J. W., 2005, Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (Second edition), *Pearson Education*. DOI: 10.4236/ajc.2015.34011.
- Crick, N. R., and Ladd, G. W., 1993, Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance, *Developmental Psychology*, 29(2), 244-254. ISSN-0012-1649.
- Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., and Howat, D. J., 2016, Empathy: A review of the concept, *Emotion Review*, 8(2), 144-153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>.
- Cüceloğlu, D., 2012, *Yeniden insan insana* (45. Basım), Remzi Kitabevi, İstanbul, ISBN 978-625-7631-52-5.
- Çağdaş, A., 2003, *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
- Çakmak, V., 2018, *İletişim Kaygısı ve Sosyal Medya*, Eğitim Yayınevi, Konya, ISBN:9789752475502.
- Çankaya, B., 2007, *Lise I. ve II. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Çankaya, G., 2014, *Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi*, Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Çatalçam, S., 2021, *10-14 yaş ortaöğretim öğrencilerinin hoşgörülü olma ve empati kurma becerisinin obez akranlarına yönelik tutumlarına etkisinin değerlendirilmesi*, Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Çelik, E., 2008, *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Çetin, C. N., 2008, *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Çetin, C. N. ve Güngör-Aytar, A., 2012, İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumlarının incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 473-488. ISBN: 0009-0007-5684-026X.
- Çiftçi, H. D., 2016, The study of relationship between 11-12 year-old secondary school students' empathy skills and self-esteem levels, *Educational Research International*, 5(3), 16-29. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1216167>.
- Dereli, E., ve Aypay, A., 2012, Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve iş birliği yapma karakterlerinin insani değerlerini yordaması ve bu özelliklerinin incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1249-1270.

- De Kemp, R. A., Overbeek, G., De Wied, M., Engels, R. C., and Scholte, R. H., 2007, Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior, *The Journal of Genetic Psychology*, 168(1): 5-18. doi: 10.3200/GNTP.168.1.5-18.
- Derman, M. T., Türen, Ş., ve Buntürk, T., 2020, Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 336-368. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042188>.
- De Waal, F. B., 2008, Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy, *Annual Reviews Psychology*, 59, 279-300. DOI: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093625.
- De Wied, M., Goudena, P. P., and Matthys, W., 2005, Empathy in boys with disruptive behavior disorders, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 867-880. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2004.00389.x.
- De Wied, M., Branje, S. J., and Meeus, W. H., 2007, Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents, *Aggressive Behavior*, 33(1), 48-55. DOI: 10.1002/ab.20166.
- Demir T., 1997, *Çocuk ve ergenlerde sosyal fobi: Epidemiyolojik bir çalışma*, Tıpta Uzmanlık Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Tıp Fakültesi, Çocuk Psikiyatrisi Ana Bilim Dalı.
- Demir, T., Eralp-Demir, D., Türksoy, N., Özmen, E., ve Uysal, Ö., 2000, Çocuklar için sosyal anksiyete ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği, *Düşünen Adam*, 13(1), 42-48.
- Dilbaz, N., 1997, Sosyal fobi, *Psikiyatri Dünyası*, 1(1), 18-24.
- Dilekmen, M. H., 2005, *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Doğanay Koç, E., ve Gültekin Akduman, G., 2017, Okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üzeri çocukların anne bağlanma stillerinin; duygusal beceri düzeylerine etkisi. *journal of international social research*, 10(51).
- Doğanay, D. ve Gültekin-Akduman, G., 2016, 6 yaş grubu çocukların duygusal zeka düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1353-1360. DOI: 10.16992/ASOS.1024.
- Dondi, M., Simion, F., and Caltran, G., 1999, Can newborns discriminate between their own cry and the cry of another newborn infant?, *Developmental Psychology*, 35(2), 418-426. DOI: 10.1037//0012-1649.35.2.418.
- Dökmen, Ü., 1987, Empati kurma becerisiyle sosyometrik statü arasındaki ilişki, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), 183-207. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001059.
- Dökmen, Ü., 1988, Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 155-190. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000199.
- Dökmen, Ü., 1990, Yeni bir empati modeli ve empatik becerinin iki farklı yaklaşımla ölçülmesi, *Psikoloji Dergisi*, 7 (24); 45-50. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000999.

- Dökmen, Ü., 2008, *İletişim çatışmaları ve empati*, 38. Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul, ISBN 54 001-57 000.
- Dökmen, Ü., 2015, *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*, 53. Basım, Remzi Kitapevi, İstanbul, ISBN 9789751413215.
- Durlanık, H. K., 2019, *Orta çocukluk döneminde algılanan ebeveyn tutumları, aile aidiyeti ve empatik eğilimler arasındaki ilişkiler ve bunların bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Duyan, V., Var, E. Ç., ve Kılıç, E., 2015, Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin türkçeye uyarlama çalışması, *Turkish Journal of Family Medicine & Primary Care*, 9(2), 40-45. doi: 10.5455/tjfmmpc.180061.
- Eisenberg, N., and Fabes, R. A., 1990, Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior, *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149. doi: 10.5455/tjfmmpc.180063.
- Eisenberg, N. I., Lieberman, M. D., and Williams, K. D., 2003, Does rejection hurt?, *Science*, 302, 290-292. DOI: 10.1126/science.1089134.
- Endresen I. M., and Olweus, D., 2001, Self-reported empathy in Norwegian adolescents: sex differences, age trends, and relationship to bullying, Eds: A Bohart, D Stipek, constructive & destructive behavior: implications for family, school, society, *American Psychological Association*, 45(2), 147-65. <https://doi.org/10.1037/10433-007>
- Engen, H. G., and Singer, T., 2013, Empathy circuits, *Current Opinion in Neurobiology*, 23(2), 275-282. DOI: 10.1016/j.conb.2012.11.003.
- Eraslan, M., 2016, Gençlerde duygusal zekâ ve empatik eğilim düzeylerinin yaş, cinsiyet ve spor yapma değişkenlerine göre incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4) 1839-1852.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., and Bierman, K. L., 2007, Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 405-416. DOI: 10.1007/s10802-007-9099-2.
- Ercoşkun, M. H., Dilekmen, M., ve Nalçacı, A., 2006, Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerinin aile içi değişkenler açısından incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 177-197.
- Eren-Gümüş, A., 2006, *Sosyal kaygı ile başa çıkma*, Nobel Yayıncılık, Ankara, ISBN: 9789755919683.
- Erkan, Z., 2002, Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana baba tutumlarına ilişkin nitel bir çalışma, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10) 570-579.
- Eroğlu, F., 1996, *Davranış bilimleri*, 16. Basım, Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Ersoy, E. G., ve Köşger, F., 2016, Empati: tanımı ve önemi, *Osmangazi Journal of Medicine*, 38, 1-9.
- Ertürk, Y.D., 2010, *Halkla ilişkilerin iletişim öznesi: Empati*, Derin Yayıncılık, İstanbul. ISBN: 9789944250863.

- Espelage, D. L., 2002, Bullying in early adolescence: The role of the peer group, *Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, 1-7.
- Flanagan, K. S., Erath, S. A., and Bierman, K. L., 2008, Unique associations between peer and social anxiety in early adolescence, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(4), 759-769. <https://doi.org/10.1080/15374410802359700>
- Gambin M, and Sharp C., 2018, Relations between empathy and anxiety dimensions in inpatient adolescents, *Anxiety, Stress, & Coping*, 31(4), 447-58. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1475868>.
- Geçtan, E. (2005). *Psikanaliz ve sonrası*, Metis Yayınları, İstanbul, ISBN:13978-975-342-463-9.
- Green, T., Wilhelmsen, T., Wilmots, E., Dodd, B. and Quinn, S., 2016, Social anxiety, attributes of online communication and self-disclosure across private and public Facebook communication, *Computers in Human Behavior*, (58), 206-213. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.066>.
- Gilbert, P., 2001, Evolution and social anxiety: The role of attraction, social competition, and social hierarchies, *Psychiatric Clinics of North America*, 24, 723- 751. DOI: 10.1016/s0193-953x(05)70260-4.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. and Altoe, G., 2007, Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?, *Aggressive Behavior*, 33, 467-476. doi: 10.1002/ab.20204
- Goldie, P., 2000, *The emotions: a philosophical exploration*, Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199253048.001.0001>.
- Gülseren, Ş., 2001, Eşduyum (Empati), tanımı ve kullanımı üzerine bir gözden geçirme, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(2), 133-145. DOI: <http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993>.
- Güngör, A., ve Çetin, C. N., 2007, İlköğretim dördüncü sınıf çocuklarının empatik beceri düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumlarının incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 473-488.
- Güngörmüş-Özkardeş, O., 2010, *Baba Olmak*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Gürtunca, A. (2013). *Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği Türkiye geçerlik ve güvenirlik çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hasta, D., Güler, M., 2013, Saldırganlık: kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 64-104. https://doi.org/10.1501/sbeder_0000000051.
- Hasgöl, E., 2013, *Sosyal hizmet uygulamalarında empatinin önemi ve yardım ilişkisine etkisi*, Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Hezel, D. M. and McNally, R. J., 2014, Theory of mind impairments in social anxiety disorder, *Behavior Therapy*, 45(4), 530–540. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2014.02.010>.

- Hızarcı Bulut, S., 2021, *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda duygusal yüz ifadelerini tanıma, sosyal-empati becerileri ve bunların ebeveyn sosyal beceri ve depresyon düzeyleri ile ilişkisi*, Yüksek lisans tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Hinrichsen, H., Waller, G., and Dhokia, R., 2007, Core beliefs and social anxiety in the eating disorders, *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 12(1), 14-18. DOI: 10.1007/BF03327776.
- Hoffman, L. M., 2003, *Empathy and moral development*, New York: Cambridge University Press. ISBN 0 521 58034 X. doi.org/10.5926/arepj1962.35.0_157
- Hoffman, L. M., 1982, *Development of prosocial motivation: Empathy and guilt*, Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*, New York: Academic Press In N., 10(2), 281-313. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-234980-5.50016-X>.
- Hoffman, M. L., 1989, Empathic emotions and justice in society, *Social Justice Research*, 3(4), 283-311. <https://doi.org/10.47130/bitlissos.1205773>.
- Hofmann, S. G., 2007, Cognitive factors that maintain social anxiety disorder: A comprehensive model and its treatment implications, *Cognitive Behaviour Therapy*, 36(4), 193-209. doi: 10.1080/16506070701421313.
- Holopainen, L., Junttila, N., Lappalainen, K., and Savolainen, H., 2012, The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (2), 199–212. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581683>.
- Holt, C. S., Heimberg, R. G., Hope, D. A., and Liebowitz, M. R., 1992, Situational domains of social phobia, *Journal of Anxiety Disorders*, 6(1), 63-77. [https://doi.org/10.1016/0887-6185\(92\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0887-6185(92)90027-5).
- Hope, D. A., Heimberg, R. G., and Turk, C. L., 2006, *Managing social anxiety: A cognitive behavioral therapy approach*, Oxford University Pres. ISBN: 0113 824 4843.
- Hortaçsu, N., 2003, *Çocuklukta ilişkiler: Ana Baba, Kardeş ve Arkadaşlar*, İmge Kitabevi, İstanbul. ISBN: 9789755333700.
- Hudson, J. L. and Rapee, R. M., 2000, The origins of social phobia, *Behavior Modification*, 24 (1) 102-130. DOI: 10.1177/0145445500241006.
- İlgar, L. ve Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 491- 520.
- İman, E. D., 2015, Ergenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile empatik eğilim, sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişki, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(3), 235.
- Ingles, J. C., Hidalgo, M., D. and Mendez, X., F., 2005, Interpersonal diffucielts in adolescence: a new self- report measure, *European Journal of Psychological Assesment*, 21(1), 11- 22. DOI:10.1027//1015-5759.21.1.11.
- Işık, E., ve Taner, Y. L., 2006, *Çocuk, ergen ve yetişkinlerde anksiyete bozuklukları*, Golden Print, İstanbul.

- Ioannidou, F., and Konstantikaki, V., 2008, Empathy and emotional intelligence: What is it really about?, *International Journal of Caring Sciences*, 1(3), 118. ISBN: 6947-685 535.
- İmamoğlu, S., 2008, *Genç Yetişkinlikte Kişilerarası İlişkilerin Cinsiyet, Cinsiyet Roller ve Yalnızlık Algısı Açısından İncelenmesi*, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi.
- Jiao, J. J., and Wang, J., 2015, Loneliness and moral identity, *AP-Asia-Pacific Advances in Consumer Research*, 11, 161-162.
- Junttila, N., Vauras, M., Niemi, P. M., and Laakkonen, E., 2012, Multisource assessed social competence as a predictor for children's and adolescents' later loneliness, social anxiety, and social phobia, *Journal for Educational Research Online*, 4(1), 73-98. DOI: 10.25656/01:7052.
- Jolliffe, D., and Farrington, D. P., 2006, Development and validation of the basic empathy scale, *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. DOI: 10.1016/j.adolescence.2005.08.010.
- Kagan, J., 2010, *Emotions and temperament*, Handbook of cultural developmental science, In M. H. Bornstein (Ed.), *Psychology Press, New York*. <https://doi.org/10.4324/9780203805497>.
- Kahraman, H., 2007, *Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi*, Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi.
- Kahraman, H. ve Akgün, S., 2008, Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15 (1), 15-23. <https://doi.org/10.30964/auabfd.1114493>.
- Kalliopuska, M., 1983, Empathy in school students, *University of Helsinki Department of Psychology*.
- Kalliopuska, M., 1987, The relation of empathy and self esteem with active sporting, *Biennial Meeting of The International Society for The Study of Bahavioral Development* (July 12-16 1987). Tokyo. Japan.
- Kalliopuska, M., 1991, Empathy among children in music, *Perceptual and Motor Skills*. (72). DOI:10.2466/PMS.1991.72.2.382.
- Kandemir, E., 2019, *Eğlence mekanlarında çalışan kadınların iş doyumları, tükenmişlik düzeyleri, benlik saygıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi.
- Kandemir Özdiñç, N., 2019, *Sibling bullying and peer bullying relations to empathy, moral disengagament, problem solving, and parental acceptance-rejection*, Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Karagüven, M. H. Ü., 2015, Empati ve sosyal zeka, *International Journal of Social Science*, 34, 187 197. DOI:10.9761/JASSS2813.
- Karamuk, A., 2015, *10-13 yaş grubu çocuklarının empati düzeyinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi.
- Karaoğlu, N., Avşaroğlu, S., ve Deniz, M. E., 2009, Yalnız mısın? Selçuk Üniversitesi öğrencilerinde yalnızlık düzeyi ile ilgili bir çalışma, *Marmara Medical Journal*, 22(1), 19-26.

- Karasar, N., 1999, *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yayınları.
- Karakaya, D. A., 2001, *Akdeniz Üniversitesi'ndeki Hemşirelik Öğrencilerinin Empati Becerileri*, Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Kaya, D., 2017, *Sosyal anksiyete bozukluğu hastalarında, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu eş tanı varlığı ile empati ve benlik saygısı ilişkisi*, Tıpta uzmanlık tezi, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kaya, Ş., 2017, *Ergenlerde ana-babaya bağlanma örüntüsünün benlik saygısı ve yalnızlık ile ilişkisi*, Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Kaya, A., 2005, Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 19, 220-237.
- Kaya, A., ve Siyez, D. M., 2010, KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 35(156). <https://doi.org/10.17681/hsp.407313>.
- Kearney, C. A., 2005, *Social anxiety and social phobia in youth*, Springer, New York.
- Kafetsios, K., and Sideridis, G. D., 2006, Attachment, social support and well-being in young and older adults, *Journal of Health Psychology*, 11(6), 863-875. DOI: 10.1177/1359105306069084.
- Kılıç, S., 2013, Doğrusal regresyon analizi, *Journal of Mood Disorders*, 3(2), 90-92.
- Kılıçarslan, S., ve Parmaksız, İ., 2020, Ergenlerde şiddet eğiliminin yordayıcıları olarak sosyal kaygı ve duygusal özerklik, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-14. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.680237>.
- Kıran Akça, B., 2023, *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Kırık, A., ve Sönmez, M., 2017, İletişim Mutluluk İlişkisinin İncelenmesi, *İnif E- Dergisi*, 2(1),15-26.
- Koca, A., 2020, *60-72 Aylık okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerileri ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Koca, K., 2020, *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empati eğilimleri ile aile birliğini önemsemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Kohut, H., 2010, On empathy. *International Journal of Psychoanalytic Self Psychology*, 5(2), 122-131. DOI:10.1080/15551021003610026.
- Kohut, H., 1982, Introspection, empathy and the semi-circle of mental health, *The International Journal of Psycho-analysis*, 63, 395. DOI: 10.4236/oalib.1105696.
- Korkmaz, A., 2020, *Sürdürülebilirlik için drama eğitim programının 48-60 aylık çocukların zihin kuramı ve empatik becerilerine etkisi*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Köknel, Ö., 2014, *Kaygıdan korkuya*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Köksal, A., 1997, *Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Köksal Akyol, A., ve Körükçü, Ö., 2004, Çocuklarda empati gelişimi ve bilişsel gelişimin incelenmesi, *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, İstanbul: Ya-Pa Yayınları*.149-165.
- Köksal, A., 2005, Erken çocukluk döneminde empati gelişimi, *Çocuk Çocuk Dergisi*, 51, 12-13.
- Körler, Y., 2011, *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme beceri arasındaki ilişkiler*, Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Köse, D., 2019, *Anne baba tutumlarının, çocukta benlik saygısı ve empati gelişimi ile ilişkisinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Köseoğlu, A., 2013, *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn kabul-red düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi.
- Krause-Parello, C. A., 2008, Loneliness in the school setting, *The journal of School Nursing*, 24(2), 66-70. <https://doi.org/10.1177/10598405080240020301>.
- Krevans, J., and Gibbs, J. C., 1996, Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior, *Child Development*, 67(6), 3263-3277. <https://doi.org/10.2307/1131778>.
- Kumcağız, H., Yılmaz, M. Çelik, S. B., ve Avcı, İ.A., 2011, Hemşirelerin İletişim Becerileri: Samsun İl Örneği, *Dicle Tıp Dergisi*, 38(1), 49-56. <https://doi.org/10.5798/diclemedj.0921.2012.04.0184>.
- Kuyucu, Y., 2012, *Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Küçük, P., 2016, *Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygı düzeyi ile benlik saygısı düzeyi ilişkisinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi.
- Küçükkaragöz, H., Akay, Y., ve Canbulat, T., 2011, Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011, 4/2, 89-101. DOI:10.12780/UUSBD93.
- La Greca, A. M., Dandes, S. K., Wick, P., Shaw, K., and Stone, W. L., 1988, Development of the Social Anxiety Scale for Children: Reliability and concurrent validity, *Journal of Clinical Child Psychology*, 17(1), 84-91. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1701_11.
- La Greca, A. M., and Harrison, H. M., 2005, Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression?, *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 34(1), 49-61. DOI: 10.1207/s15374424jccp3401_5.

- Lam, C. B., Solmeyer, A. R., and McHale, S. M., 2012, Sibling relationships and empathy across the transition to adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1657-1670. doi:10.1007/s10964-012-9781-8.
- Larrieu, J., and Mussen, P., 1986, Some personality and motivational correlates of children's prosocial behavior, *Journal Of Genetic Psychology*, 147(2), 529-542. <https://doi.org/10.1080/00221325.1986.9914528>.
- Leary, M. R., 1991, *Social anxiety, shyness, and related constructs*, Measures of personality and social psychological attitudes, In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), (pp. 161-194), Academic Press, New York. DOI:10.1080/00223891.2017.1388808.
- Leary, M. R., 2001, *Social anxiety as an early warning system: a refinement and extension of the self-presentational theory of social anxiety*, In From Social Anxiety to Social Phobia: Multiple Perspectives, ed. S. G. Hofmann, PN DiBartolo, 321-334, MA: Allyn & Bacon, Boston. DOI:10.1016/B978-0-12-375096-9.00018-3.
- Leary, M. R., and Kowalsky, R. M., 1995, *Social Anxiety*, Guilford Press, New York.
- Liman, B., 2020, Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Düzeyinin 66-77 Aylık Okul Öncesi Çocukların Duyguları Tanıma Ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 209-222.
- Loudin, J., Loukas, A., and Robinson, S., 2003, Relational aggression in college students: Examining the roles of social anxiety and empathy, *Aggressive Behavior*, 29, 430-439. DOI:10.1002/ab.10039.
- Malatesta, C. Z., and Haviland, J. M., 1982, Learning display rules: The socialization of emotional expression in infancy, *Child Development*, 53, 991-1003. <https://doi.org/10.2307/1129139>.
- Manassis, K., 2001, *Child-parent relations: Attachment and anxiety disorders*, Anxiety disorders in children and 91 adolescents: research, assessment, and intervention Silverman, W.K. ve Treffers, P.D.A. (Ed.) (ss. 255-272), Cambridge University Press, Cambridge.
- Mansell, W., and Clark, D. M., 1999, How do I appear to others? Social anxiety and processing of the observable self, *Behaviour Research and Therapy*, 37(5), 419- 434.
- Marshall, S. L., Ciarrochi, J., Parker, P. D., and Sahdra, B. K., 2019, Is self-compassion selfish? the development of self-compassion, empathy, and prosocial behavior in adolescence, *Journal of Research on Adolescence*, 30, 472-484. doi:10.1111/jora.12492.
- Mausavi, S. E., 2023, *Sosyal kaygı yaşayan öğrencilerde kabul ve kararlılık temelli psikoeğitim sosyal kaygı belirtileri, yaşantısal kaçınma ve olumsuz değerlendirme korkusu üzerine etkisi*, Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi.
- McWhirter, B. T., 1990, Loneliness: A review of current literature, with implications for counseling and research, *Journal of Counseling and Development*, 68, 417-422. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb02521.x>.
- Mcwhirter, B. T., Besett-Alesch, T. M., Horibata, J., and Gat, I., 2002, Loneliness in high risk adolescents: The role of coping, self-esteem, and empathy, *Journal of Youth Studies*, 5(1), 69-84. <https://doi.org/10.1080/13676260120111779>.

- Mehari, K. R., Beulah, B., Paskewich, B., Leff, S. S., and Waasdorp, T. E., 2023, Cyberbullying and empathy among late-elementary school children. *International journal of bullying prevention*, 5(1), 79-87.
- Menesini, E., Camodeca, M., and Nocentini, A., 2010, Bullying among siblings: The role of personality and relational variables, *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 921-939. doi:10.1348/026151009X479402.
- Mete, B., 2005, *Lise son sınıf öğrencilerinin empatik becerileri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Mete, S. ve Gerçek, E., 2005, PDÖ yöntemiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerinin incelenmesi, *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2), 11-17. DOI: 10.46483/deuhfed.984305.
- Michela, J. L., Peplau, L. A., and Weeks, D. G., 1982, Perceived dimensions of attributions for loneliness, *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 929. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.5.929>.
- Mitchell, J. P., 2008, Contributions of functional neuroimaging to the study of social cognition, *Current Directions in Psychological Science*, 17(2), 142-146. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00564.x>.
- Morgan, C. T., 2000, *Psikolojiye giriş*, 18. Basım, Eğitim Akademi Yayınları, Konya. ISBN: 9789758890705.
- Morrison, A. S., Mateen, M. A., Brozovich, F. A., Zaki, J., Goldin, P. R., Heimberg, R. G. And Gross, J. J., 2016, Empathy for positive and negative emotions in social anxiety disorder, *Behaviour Research and Therapy*, 87(1), 232–242.
- Nedim-Bal, P., ve Bilge, Y., 2016, Empati becerisi psiko-eğitim programının üstün zekâlı ergenler üzerindeki etkisi, *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 23-36.
- Neumann, M., Edelhäuser, F., Tauschel, D., Fischer, M. R., Wirtz, M., Woopen, C., and Scheffer, C., 2011, Empathy decline and its reasons: A systematic review of studies with medical students and residents. *Academic Medicine*, 86(8), 996-1009. DOI: 10.1097/ACM.0b013e318221e615.
- Ollendick, T. H., Vasey, M. W., and King, N. J., 2000, *Operant conditioning influence in childhood anxiety*, The developmental psychopathology of anxiety, In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), 231-252. ISBN: 0-19-512363-8.
- Önder, A., ve Gülay, H., 2007, Ebeveyn-kabul red teorisi ve bireyin gelişimi açısından önemi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 20-28.
- Özalp, B., 1993, *Nevrotik ve normal kadın ve erkeklerin empatik becerilerinin karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Özer, G., 2016, *Empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Özbay, Y., ve Şahin, M., 2000, Empatik sınıf atmosferi tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 104-113.

- Özbay, M. H., ve Canpolat, B. I., 2003, Psikoterapide empati-nesnellik ikilemi, *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 6(1), 39-45. <https://doi.org/10.31682/ayna.921699>.
- Özdemir, A. N., 2017, *Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç tarzı ve empatik becerilerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özodaşık, M., 2005, *Yalnızlık*, Tablet Kitapevi, Konya.
- Öztürk, A., 2014, Sosyal kaygıyı açıklayan yaklaşımlar, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 15-26. <https://doi.org/10.17755/esosder.86289>.
- Pamukçu, B. ve Meydan, B., 2010, The role of empathic tendency and perceived social support in predicting loneliness levels of college students, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 905-909. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.07.208.
- Panayiotou, G., Panteli, M., and Theodorou, M. (2016). Predictors of Loneliness in a Sample of College Men and Women in Cyprus: The Role of Anxiety and Social Skills. *Psychology Community & Health*. DOI:10.5964/pch.v5i1.142
- Panfile, T. M., and Laible, D. J., 2012, Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation, *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 1-21. DOI:10.2307/23098060.
- Parker, J. G. and Asher, S. R., 1993, Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction, *Developmental psychology*, 29(4), 611. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>.
- Penney, E. S. and Abbott, M. J., 2014, Anticipatory and post-event rumination in social anxiety disorder: a review of the theoretical and empirical literature, *Behaviour Change*, 31(02), 79-101. doi: 10.1007/s10802-021-00837-6.
- Peplau, L. A. and Perlman, D., 1982, Perspectives on loneliness, In L. A. Peplau and D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A Sourcebook of current theory, Research And Therapy*, pp. 1-18.
- Peters, D., and Calvo, R., 2014, Compassion vs. empathy: designing for resilience, *Interactions*, 21(5), 48-53. DOI:10.1145/2647087.
- Pinto-Gouveia, J., Castilho, P., Galhardo, A. and Cunha, M., 2006, Early maladaptive schemas and social phobia, *Cognitive Therapy and Research*, 30(5), 571- 584. <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9027-8>.
- Pişkin, M., 1991, Empati, kaygı ve çatışma eğilimi arasındaki ilişki, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 775-784. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001419.
- Preusche, I., and Lamm, C., 2015, Reflections on empathy in medical education: What can we learn from social neurosciences?, *Advances in Health Sciences Education*, 1-15. DOI: 10.1007/s10459-015-9581-5.
- Poole, C., Miller, S. A., and Church, E. B., 2005, How empathy develops: effective responses to children help set the foundation for empathy, *Early Childhood Today*, 20(2), 21-25.
- Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P., and Rotenberg, K. J., 2010, Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study, *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(6), 493-501. DOI: 10.1007/s00787-009-0059-y.

- Recebov, R., 2000, *Algılanan ana-baba davranışları (kültürlerarası bir karşılaştırma)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Rehber, E., 2007, *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Rehber, E., ve Atıcı, M., 2009, İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 233-342.
- Reinecke, J., 2006, Longitudinal analysis of adolescents' deviant and delinquent behavior. *Methodology*, 2(3), 100-112. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.2.3.100>
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., and Gallese, V., 2006, Mirrors in the mind, *Scientific American*, 295(5), 54-61. DOI: 10.1038/scientificamerican1106-54.
- Sayın, K. B., 2010, *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin empati becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi.
- Schuster, N. A., Rijnhart, J. J. M., Bosman, L. C., Twisk, J. W. R., Klausch, T., & Heymans, M. W., 2023, Misspecification of confounder-exposure and confounder-outcome associations leads to bias in effect estimates, *BMC Medical Research Methodology*, 23 (1).
- Selçuk, Z. ,2012, *Eğitim Psikolojisi*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Shantz, C. U., 1975, Empathy in relation to social cognitive development, *The Counseling Psychologist*, 5(2), 18-21. <https://doi.org/10.1177/001100007500500205>.
- Shapiro, L.E. (2000). *Anne ve Babalar İçin Duygusal Zeka Rehberi*, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Slavin, R. E., 2019, *Eğitim Psikolojisi – Kuram ve Uygulama*, Çev. Ed. G. Yüksel, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Rubin, K. H., and Mills, R. S. L., 1988, The many faces of social isolation in childhood, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, (56), 916-924. DOI: 10.1037//0022-006x.56.6.916.
- Roberts, W., and Strayer, J., 1996, Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior, *Child Development*. 67, 449- 470. <https://doi.org/10.2307/1131826>.
- Roberts, W. and Strayer, J., 2004, Childrens Anger Emotional Expressiveness and Empathy: Relations With Parents Empathy Emotional Expressiveness and Parenting Practices. *Social Development*, 13; 229-255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000265.x>
- Rogers, C. R., 1983, Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir, Çev. Akkoyun, F. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16, 103-124. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000929.
- Rook, K., 1984, Promoting social bonding: Strategies for helping the lonely socially isolated, *Americen Psychologist*, 39, 1389-1402. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.39.12.1389>.

- Sahranç, Ü., Çelik, E., ve Turan, M. E., 2010, Mediating and moderating effects of social support in the relationship between social anxiety and hope levels in children, *Journal of Happiness Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9855-0>.
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., ve Gaertner, B. M., 2009, Assessment of preschoolers' positive empathy: Concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy, *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 223-233. doi: 10.1080/17439760902819444.
- Salı, G., 2012, The development of empathy in early childhood period and the role of the family, *International Journal of Early Childhood Education Research*, 1 (1), 63-92. DOI: 10.21764/maeuefd.371072.
- Sameroff, A. J., 1993, *Models of development and developmental risk*, Handbook of Infant Mental Health, In C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), pp. 3-19. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107932>.
- Santrock, J., W., 2012, *Yaşam Boyu Gelişim*, Nobel Yayıncılık, Ankara. ISBN 978-605-133-152-2.
- Sayın, K. B., 2010, *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin empati becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi.
- Sayim, M., 2021, *Yaratıcı drama etkinliklerinin empatik eğilim ve sosyal beceri düzeyine etkisi*, Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi.
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., and Ramia, G., 2008, Loneliness and international students: An Australian study, *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 148-180. <https://doi.org/10.1177/10283153072996>.
- Schlenker, B. R., and Leary, M. R., 1982, Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model, *Psychological Bulletin*, 92, 641-669. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.92.3.641>.
- Schoenherr, D., Strauss, B., Stangier, U., and Altmann, U., 2021, The influence of vocal synchrony on outcome and attachment anxiety/avoidance in treatments of social anxiety disorder, *Psychotherapy*, 58(4), 510. <https://doi.org/10.1037/pst0000393>.
- Sears, D. O., Freedman, J. L., and Peplau, L. A., 1985, *Close relationship*, *Social Psychology*, 5th ed., Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey.
- Sertelin-Mercan, Ç., 2007, *Bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi*, Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Silverman, W. K., La Greca, A. M., and Wasserstein, S., 1995, What do children worry about? Worries and their relationship to anxiety, *Child Development*, 66, 671-686. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00897.x.
- Sinclair, S., Beamer, K., Hack, T. F., McClement, S., Raffin Bouchal, S., Chochinov, H. M., and Hagen, N. A., 2017, Sympathy, empathy, and compassion: A grounded theory study of palliative care patients' understandings, experiences, and preferences, *Palliative Medicine*, 31(5), 437-447. DOI: 10.1177/0269216316663499.

- Solano, C. H., and Koester, N. H., 1989, Loneliness and communication problems: Subjective anxiety or objective skills?, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 126-133. <https://doi.org/10.1177/0146167289151012>.
- Stein, J. S., and Book H. E., 2003, *EQ duygusal zekâ ve başarının sırrı*, Özgür Yayınları, İstanbul.
- Stueber, K. R., 2013, Empathy, In *Encyclopedia of sciences and religions, Netherlands: Springer*, 723-727.
- Swearer, SM, Collins, A and Berry, B 2012, Bullying. in *Encyclopedia of Human Behavior: Second Edition*. Elsevier Inc., pp. 417-422. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00077-X>
- Şahin, M., 2007, *İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması*, Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Şahin, M., Akbaba, S., 2010, İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331-42.
- Şakar, G. N., 2020, Supporting empathy development in children, *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 201-223.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S., 2013, *Using multivariate statistics* (6th ed.), MA: Pearson, Boston.
- Tagay, Ö., Önen, Ö., ve Polat, İ. C., 2018, Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri ile güvengelik ve özsaygıları arasındaki ilişki, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 261-269. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.398991>.
- Taner Derman, A., 2013, Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 1365-1382.
- Taner Derman, M., Türen, Ş., ve Buntürk, T., 2020, Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 336-368. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042188>
- Tanrıdağ, Ş. R., 1992, *Ankara'daki ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Taşpınar M., 2017, Sosyal Bilimlerde SSPS Uygulamalı Nicel Veri Analizi, Pegem Akademi, 194-195.
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Telci, H. T., 2019, *Liselerde akran zorbalığının yaygınlığı ve mağdurların sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Thornton, S. F., 2003, *Religious practice as a predictor of empathy in juvenile delinquents*, Doctorate thesis, Chicago: Faculty of The Chicago School of Professional Psychology.

- Tibi-Elhanany, Y., and Shamay-Tsoory, S. G., 2011, Social Cognition in Social Anxiety: First Evidence for Increased Empathic Abilities, *Isr J Psychiatry Relat Sci.*, 48 (2), 98-106. ISBN 0000-0002-3591-9397.
- Trawick-Smith, J. W., 2013, Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı, *Nobel Akademik Yayıncılık*.
- Turan, M. E., 2021, Olumsuz değerlendirilme korkusu ve duygusal dışavurum ilişkisi: empatinin aracılık ve düzenleyici etkisi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1446-1469. <https://doi.org/10.15869/itobiad.832238>.
- Tutal, A. K., 2022, *Ortaokul öğrencilerinin empati ve öz saygı düzeylerinin okul aidiyet durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi.
- Türkçapar, H. M., 2008, Bilişsel Açıdan Anksiyete, Başka Psikiyatri ve Düşünce Dergisi, 1(1): 69-81.
- Ulus, L., 2015, *Annelere uygulanan empati eğitim programının bağışlama ve empati düzeylerine etkisi*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Ural, S. N., 2010, *İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum ve empatik eğilim düzeylerine sosyal bilgiler dersinin etkisi*, Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Uyaroğlu, B., 2011, *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencilerinin empati becerileri ve duygusal zeka düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Ünal, C., 1972, İnsanları anlama kabiliyeti, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(5), 75-93. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000383.
- Ünal, F., 2007, Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi, *Milli Eğitim*, Sayı 176, Güz, ss. 134-148
- Ünal, F., 2003, *Empatik iletişim eğitiminin okulöncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Verhulst, F. C., van der Ende, J., Ferdinand, R. F., & Kasius, M. C. ,1997, The prevalence of DSM-III-R diagnoses in a national sample of Dutch adolescents. *Archives of general psychiatry*, 54(4), 329-336. doi:10.1001/archpsyc.1997.01830160049008
- Vetlesen, A. J., 1994, *Perception, empathy, and judgment: An inquiry into the preconditions of moral performance*, Master Thesis, State University Press.
- Voltan- Acar, N., 1994, *Terapötik İletişim: Kişilerarası ilişkiler*, Şafak Matbaası, Ankara.
- Wee, S. J., Kim, S. J., Chung, K. and Kim, M., 2022, Development of children's perspective-taking and empathy through bullying-themed books and role-playing, *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 96-111. doi: 10.1080/02568543.2020.1864523
- Weiss, R. S., 1973, *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*, MIT Press, Cambridg.
- Wenar, C. and Kerig, P., 2006, *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence*, McGraw-Hill, New York.

- White, B. A., 2014, Who cares when nobody is watching? Psychopathic traits and empathy in prosocial behaviors, *Personality and Individual Differences*, 56, 116-121.
- Yakupoğulları, A., 2018, *Anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocukların değer düzeyleri ile anne ve babalarının empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi.
- Yalçın, M., 2019, *Çocukların empatik bakış açısı alma becerisinin akran kabulü ve öğretmenleri ile olan iletişimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, İstanbul gelişim üniversitesi.
- Yavaşlar, Y., 2016, *Empathy skills in middle childhood: the role of child's temperament, parenting practices, and mother's empathy*, Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Yavuzer, H., 2011, *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Yeniçiktı, N. T., 2010, *Halkla ilişkiler sürecinde sosyal kaygı düzeylerinin sosyal sorumluluk projeleri ile giderilmesi*, Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Yetişen, A., 2018, *Üniversite öğrencilerinde empatik eğilim düzeyi ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi.
- Yıldırım, İ., 1997, Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirliği ve Geçerliği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yılmaz-Yüksel, A., 2003, *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi.
- Yolcu, M. N., 2020, *8-9 yaş grubu çocukların empatik eğilim, yaşam doyumu ve ebeveynlerinin kapsayıcılık işlevlerinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Yüksel, A., 2009, İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 153-165.
- Yüksel, A., 2004, Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.
- Zaki, J., and Ochsner, K. N., 2012, The neuroscience of empathy: progress, pitfalls and promise, *Nature Neuroscience*, 15(5), 675-680. DOI: 10.1038/nn.3085.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Welsh, J. D., and Fox, N. A., 1995, Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with problem behaviors, *Development and Psychopathology*, 7, 27-48. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006325>
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., and Chapman, M., 1992, Development of concern for others, *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>.

EKLER

EK-1 Öğrenci Onam Formu

T.C. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (Öğrenci İçin)

Sizi Dr. Öğretim Üyesi Cengiz POYRAZ danışmanlığında Dilek ÖZKÖKLÜ tarafından yürütülen “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilimlerinin Sosyal Kaygı ve Yalnızlık Düzeyleri ile İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilimlerinin Sosyal Kaygı ve Yalnızlık Düzeyleri ile İlişkisinin İncelenmesidir. Araştırmada “KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Çocuk Formu”, “Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği-Yenilenmiş Biçim” ve “Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği” ve Demografik Kayıt Formu adlı ölçekler ve veri toplama araçları kullanılacaktır. Araştırma için tahminen 20 dakika ayırması beklenmektedir. Araştırmaya siz dahil 550 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece sizin izninizle bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Araştırmada toplanan tüm veriler ise tamamıyla gizli tutulacak ve araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Dijital ortamda saklanan veriler şifreleme yöntemi ile korunacak; kağıt ortamında yer alan veriler ise kilitli bir dolapta saklanacaktır. Toplanan tüm veriler çalışmanın tamamlanmasının ardından 2 sene içerisinde geri döndürülemeyecek şekilde imha edilecektir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya e-posta adresi ve numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Ses ve video kaydı yapılacaksa bilgilendirme: -

Veriler on-line toplanacaksa bilgilendirme: veriler Google formlar aracılığıyla online olarak toplanacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı:

İmzası:

İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; ☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası:

EK-2 Veli Onam Formu

T.C. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU (Veli İçin)

Çocuğunuzu Dr. Öğretim Üyesi Cengiz POYRAZ danışmanlığında Dilek ÖZKÖKLÜ tarafından yürütülen “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilimlerinin Sosyal Kaygı ve Yalnızlık Düzeyleri ile İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilimlerinin Sosyal Kaygı ve Yalnızlık Düzeyleri ile İlişkisinin İncelenmesidir. Araştırmada “KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği-Çocuk Formu”, “Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği-Yenilenmiş Biçim” ve “Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği” ve Demografik Kayıt Formu adlı ölçekler ve veri toplama araçları kullanılacaktır. Araştırma için tahminen 20 dakika ayırması beklenmektedir. Araştırmaya çocuğunuz dahil 550 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece sizin iznimize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Araştırmada toplanan tüm veriler ise tamamıyla gizli tutulacak ve araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Dijital ortamda saklanan veriler şifreleme yöntemi ile korunacak; kağıt ortamında yer alan veriler ise kilitli bir dolapta saklanacaktır. Toplanan tüm veriler çalışmanın tamamlanmasının ardından 2 sene içerisinde geri döndürülemeyecek şekilde imha edilecektir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya e-posta adresi ve numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Ses ve video kaydı yapılacaksa bilgilendirme: -

Veriler on-line toplanacaksa bilgilendirme: Veriler Google formlar aracılığıyla toplanacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve çocuğumun katılması istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın çocuğumun katılmasını kabul ediyorum.

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası:

EK-3 DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrencimiz;

Bu anket; İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilimlerinin Sosyal Kaygı ve Yalnızlık Düzeyleri ile İlişkinin İncelenmesi üzerine araştırma yapmak amacıyla hazırlanmıştır.

Ankette yer alan soruların hepsini dikkatli bir şekilde eksiksiz doldurmak gerekmektedir. Elde edilen bilgiler toplu halde sisteme veri olarak girilecektir. Araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi

Dilek ÖZKÖKLÜ

1- Cinsiyet: () Kız () Erkek

2- Yaşınız: () 9 () 10 () 11

3- Annenizin Eğitim Durumu: () Hiç okula gitmemiş (okuma yazma bilmiyor) () İlkokul Mezunu () Ortaokul Mezunu () Lise Mezunu () Üniversite Mezunu () Lisans Üstü

4- Babanızın Eğitim Durumu: () Hiç okula gitmemiş (okuma yazma bilmiyor) () İlkokul Mezunu () Ortaokul Mezunu () Lise Mezunu () Üniversite Mezunu () Lisans Üstü

5- Okul öncesi eğitim (kreş, anaokulu) aldınız mı? :

() Hiç Gitmedim () 1 yıl gittim () 2 yıl gittim () 3 yıl gittim

6- Anne ve babanın çalışma durumu ("X" koyarak işaretleyiniz.)

	Anne	Baba
Tam Gün Çalışıyor	()	()
Yarım Gün Çalışıyor	()	()
Bazı Günler Çalışıyor	()	()
Çalışmıyor	()	()

EK-4 ÇOCUKLAR İÇİN YALNIZLIK ÖLÇEĞİ

Aşağıda birtakım ifadeler verilmiştir. Bu ifadelerin sizin için ne kadar doğru olduğunu ya da doğru olmadığını karşısında uygun yere (X) işareti koyarak belirtiniz.

Benim için;

	Benim için her zaman doğru ()	Benim için çoğunlukla doğru ()	Benim için bazen doğru ()	Benim için doğru değil ()	Benim için hiç doğru değil ()
1-Okulda yeni arkadaşlar edinmem kolaydır.					
2- Kitap okumayı severim.					
3- Konuşabileceğim kimse yok.					
4- Diğer çocuklarla birlikte çalışma konusunda iyiyimdir.					
5- Televizyonu çok fazla izlerim.					
6- Arkadaş edinmek benim için zordur.					
7- Okulu seviyorum.					
8- Çok arkadaşım var.					
9- Kendimi yalnız hissediyorum.					
10- İhtiyacım olduğunda bir arkadaş bulabilirim.					
11- Çok fazla spor yaparım.					
12- Beni seven başka bir çocuk bulmam zordur.					
13- Fen bilgisini severim.					
14- Birlikte oynayabileceğim kimse yok.					
15- Müzik dinlemeyi severim.					
16- Diğer çocuklarla iyi geçinirim.					
17- Diğer çocukların beni içlerine almadıklarını düşünüyorum.					
18- Yardıma ihtiyaç duyduğumda yanına gidebileceğim kimse yok.					
19- Resim yapmayı ve boyamayı severim.					
20- Diğer çocuklarla iyi geçinemem.					
21 Yalnızım.					
22- Sınıftaki arkadaşlarım beni çok sever.					
23- Masa başında oynanan oyunları severim.					
24- Hiç arkadaşım yok.					

EK- 5 KA-Sİ EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ ÇOCUK FORMU

AÇIKLAMA: Sevgili öğrenciler aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarınızın kimseyle paylaşılmayacağından emin olun. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın.

		Bana Hiç Uygun Değil	Bana Biraz Uygun	Bana Oldukça Uygun	Bana Tamamen Uygun
1	Bir arkadaşım sınavlardan kötü not aldığında onun duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4
2	Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim.	1	2	3	4
3	Bir arkadaşım mutlu olduğu zaman ben de kendimi mutlu hissederim	1	2	3	4
4	Herhangi bir olay karşısında kendimi arkadaşlarımdan yerine koyabilirim.	1	2	3	4
5	Yakınını kaybeden bir insanın duygularını anlayabilirim.	1	2	3	4
6	Bir arkadaşım başından geçen üzücü bir olay anlattığında ben de kendimi üzgün hissederim.	1	2	3	4
7	Arkadaşlarımdan canını sıkıran bir şeyler olduğunda onlar söylemeseler de hal ve hareketlerinden anlarım.	1	2	3	4
8	Arkadaşlarımla anlaşma konusunda başarılı olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4
9	Karşımda ağlayan birini gördüğümde benim de gözlerim dolar.	1	2	3	4
10	Bir arkadaşım bir başarısından dolayı ödül aldığında onun sevincini ben de hissederim.	1	2	3	4
11	Yalnız kalan bir arkadaşımın neler hissettiğini anlayabilirim.	1	2	3	4
12	Bir arkadaşım haksızlığa uğradığında üzülürüm.	1	2	3	4
13	Üzgün ve morali bozuk bir arkadaşımı gördüğümde benim de moralim bozulur.	1	2	3	4

EK-6 ÇOCUKLAR İÇİN SOSYAL ANKSİYETE ÖLÇEĞİ

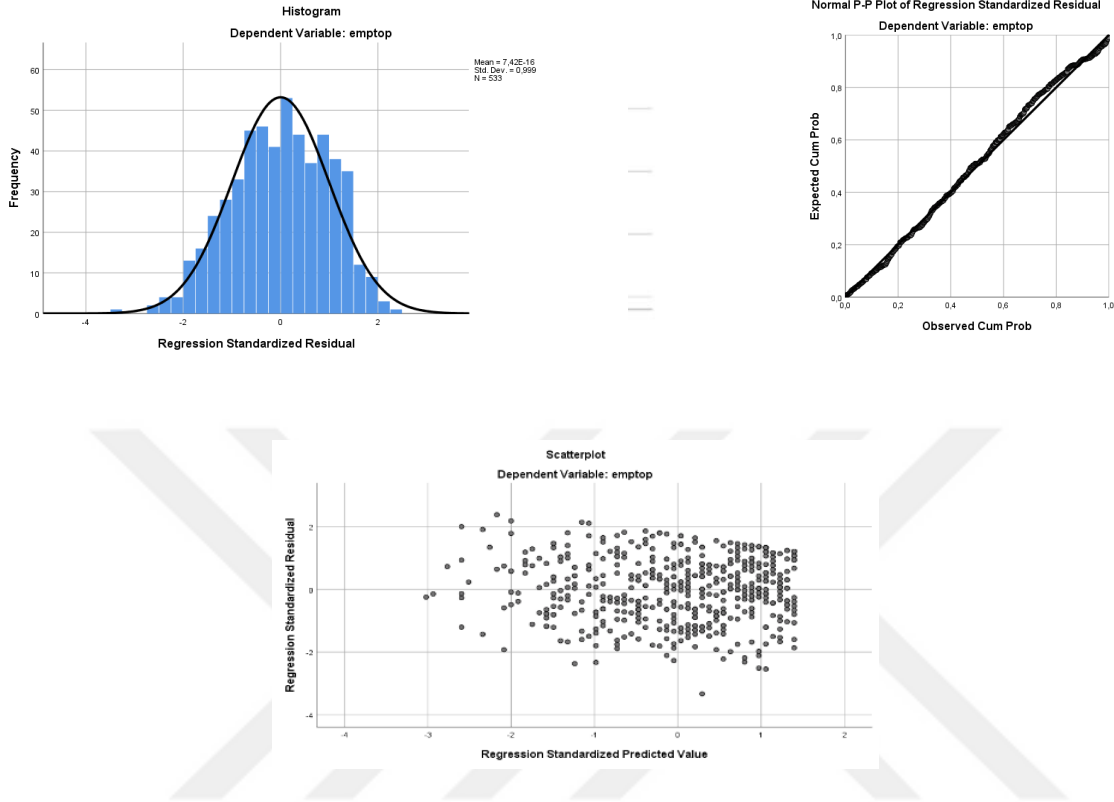
Aşağıda bazı cümleler ve yanlarında da bazı seçenekler verilmiştir. Her cümleyi okuduktan sonra, son bir ayı düşünerek bu cümle için size en uygun gelen seçeneği işaretleyin.

Cümlelerin size uygunluğuna göre o cümleye 1-5 arasında bir puan verin.

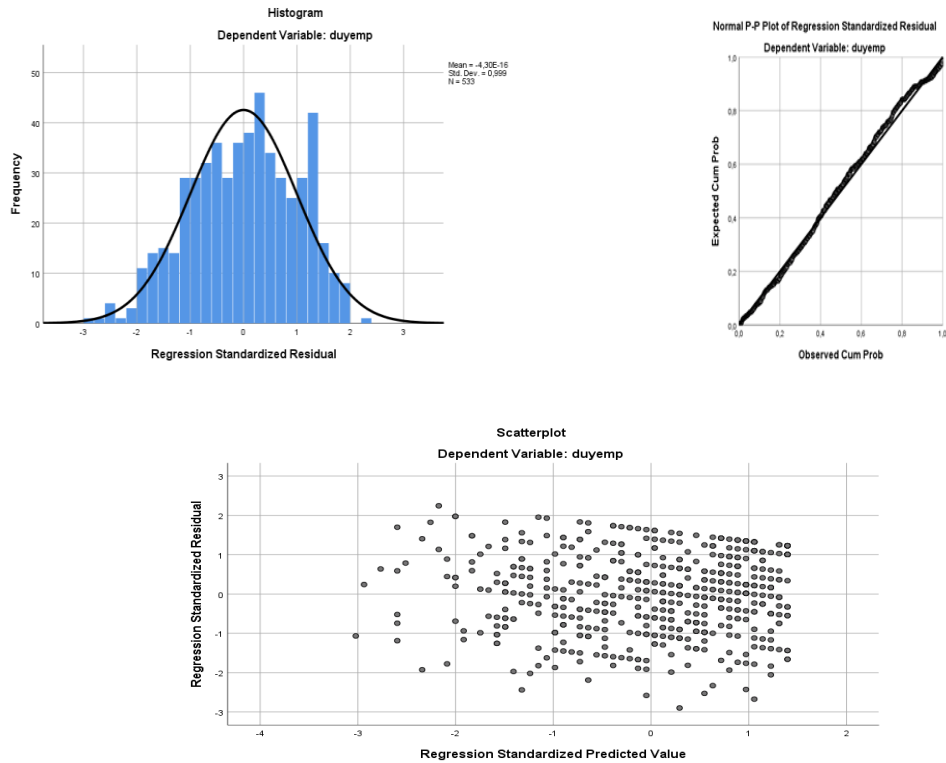
Cümledeki ifade size hiç uymuyorsa 1, çok az uyuyorsa 2, bazen uyuyorsa 3, çoğu zaman uyuyorsa 4, daima uyuyorsa 5'i işaretleyin.

	1=hiçbir zaman	2=çok az	3=bazen	4=çoğu zaman	5=daima
1. Başka çocukların önünde yeni bir şey yapmaktan rahatsız olurum.					
2. Bana şaka yapılmasından rahatsız olurum.					
3. Tanımadığım çocukların yanında utanırım.					
4. Diğer çocuklar arkamdan konuşuyorlar diye düşünürüm.					
5. Yalnızca iyi tanıdığım çocuklarla konuşurum.					
6. Diğer çocuklar benim hakkımda ne düşünüyorlar diye endişelenirim.					
7. Diğer çocukların benden hoşlanmayacağından korkarım.					
8. İyi tanımadığım çocuklarla konuşurken rahatsız olurum.					
9. Diğer çocuklar benim hakkımda ne diyecekler diye endişelenirim.					
10. Yeni tanıştığım çocuklarla konuşurken rahatsız olurum.					
11. Diğer çocuklar benden hoşlanmıyorlar diye üzülürüm.					
12. Bir grup çocukla birlikteyken sessiz kalırım.					
13. Diğer çocuklar benimle alay ediyor diye düşünürüm.					
14. Başka bir çocukla tartışırsam, onun benden hoşlanmayacağından korkarım.					
15. Başkalarını evime çağırmaktan çekinirim, çünkü hayır diyebilirler.					
16. Bazı çocukların yanındayken rahatsız olurum.					
17. İyi tanıdığım çocukların yanındayken bile utanırım.					
18. Başka çocuklarla birlikte oynamayı teklif etmek bana zor gelir.					

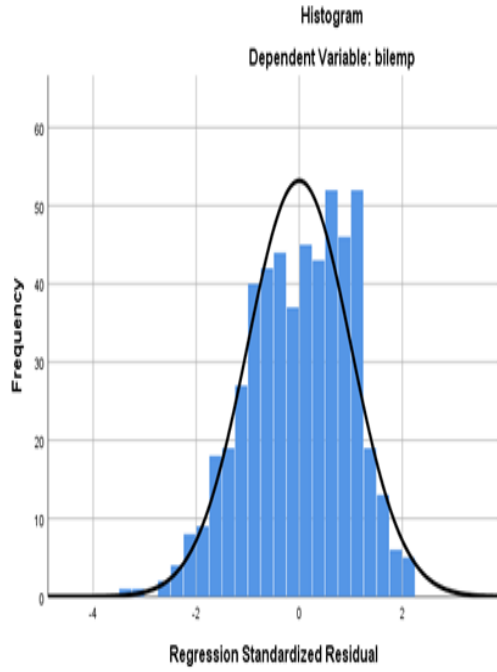
EK-7 REGRESYON ANALİZİNDE SOSYAL KAYGI VE YALNIZLIĞIN EMPATİYİ YORDAYICILIK İLİŞKİSİNE DAİR BULGULAR



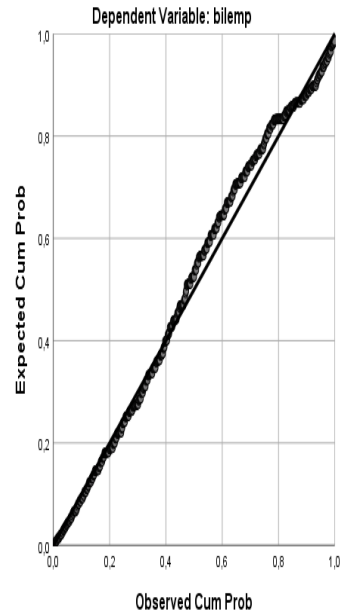
Duygusal Empati Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi



Bilişsel Empati Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi

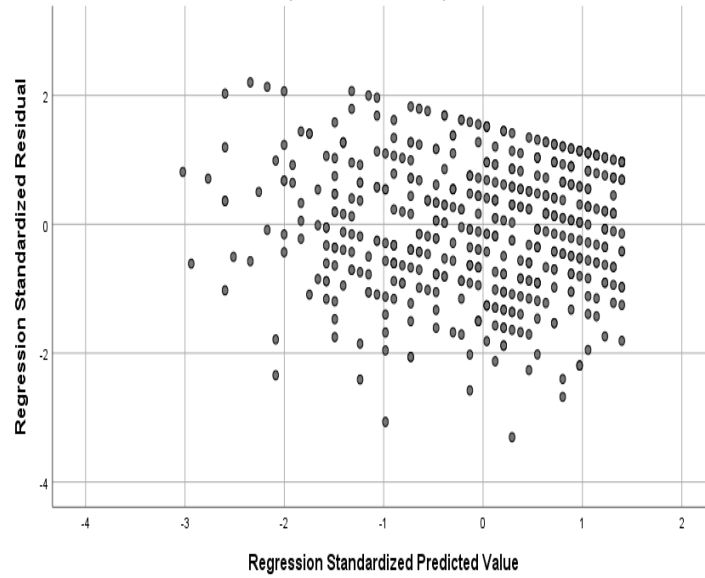


Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Scatterplot

Dependent Variable: bilemp



İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

Dilek Özköklü

ORIGINALITY REPORT

16%

SIMILARITY INDEX

13%

INTERNET SOURCES

12%

PUBLICATIONS

4%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	acikbilim.yok.gov.tr Internet Source	2%
2	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Student Paper	1%
3	dergipark.org.tr Internet Source	1%
4	acikarsiv.aydin.edu.tr Internet Source	<1%
5	doczz.biz.tr Internet Source	<1%
6	www.pdrkongre2019.org Internet Source	<1%
7	dspace.yildiz.edu.tr Internet Source	<1%
8	ejercongress.org Internet Source	<1%
9	burkonturizm.com Internet Source	<1%

ETİK KURUL İZİN YAZISI

Uyarı: Canlı denekler üzerinde yapılan tüm araştırmalar için Etik Kurul Belgesi alınması zorunludur.

- ☒ Etik Kurul izni gerekmektedir.
- ☐ Etik Kurul izni gerekmemektedir.

Dilek ÖZKÖKLÜ
(İmza)



KURUM İZNİ YAZILARI

Uyarı: Canlı ve cansız deneklerle yapılan tüm çalışmalar için kurum izin belgelerinin eklenmesi zorunludur. Gizlilik ve mahremiyet içeren durumlarda kurum adı kapatılmalıdır.

- ☒ Kurum izni gerekmektedir.
- ☐ Kurum izni gerekmemektedir.

Dilek ÖZKÖKLÜ
(İmza)

