

**T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN EMPATİK EĞİLİMLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Aysel ÇAĞDAŞ

Hazırlayan
Esmâ ÇELİK

Konya-2008

Ö N S Ö Z

Yeryüzünün en değerli varlığı insandır. İnsanın çevresindeki değişmelere uyum sağlaması, bazen de etkide bulunması onun kaçınılmaz özelliğidir. Arzu edilen huzur ve mutluluğu başarı ve gelişmeyi gerçekleştirmede olumsuzlukları gidermede belli yeterliliğe ulaşmada eğitimin önemi büyüktür (Çağlayan, 2003, s. 59).

Okul öncesi eğitim, doğumdan, ilköğretimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1997, s. 2).

Okul öncesi dönem olarak tanımlanan 0-6 yaşlar insan yaşamının ileriye dönük etkileri yönünden en önemli dönemlerinden biridir. Bu dönemdeki yaşantılar yaşamın daha sonraki yıllarında hayatı kolaylaştırabileceği gibi, yaşamın ileriki yıllarındaki bazı sorunların da temelini oluşturabilir. Zengin uyaranlarla dolu bir erken çocukluk eğitimi, sağlıklı ve mutlu çocukluk ve gençlik devresi için iyi bir hazırlık ve alt yapı oluşturacaktır (Oktay,1999, s.45).

Araştırmalar, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların, daha sosyal, daha bağımsız, daha güvenli, dili kullanabilme ve anlayabilme, problem çözme, anlama, kavrama, dikkat, düşünme, akıl yürütme, el-göz koordinasyonu sağlama, ayırt etme, genelleme ve mekânsal olayları kavrama bakımından daha başarılı olduklarını göstermektedir. Okul öncesi eğitim, çocuğun daha iyi bir bakım görmesi için olduğu kadar, daha zengin bir çevrede mevcut zekâ potansiyeli ve öğrenme yeteneğinin geliştirilmesi açısından da önemlidir (Oktay, 1993, ss. 176-180).

Bu eğitimin verilmesindeki temel öğeler “okul” ve “öğretmen” ‘dir. Çocuğun okul öncesi eğitim kurumunu sevmesi, çocukta sorumluluk duygusunun gelişmesinin yanı sıra, benimseyeceği değer yargıları, tutumları açısından da öğretmenin rolü büyüktür (Yavuzer, 1994, s. 166). Öğretmen, eğitim sektörü ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüdeki bir kişidir (Alkan, 1998, s. 12).

Atatürk “ Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır” derken öğretmenlerin eğitim sürecindeki önemini vurgulamıştır.

Eğitim sisteminin başarısı öğretmenlerin sahip oldukları özellikler ile yakından ilişkilidir. Etkili öğretmenler genel kültür açısından yeterli, alanlarında gerekli bilgi ve becerilere sahip ve ayrıca öğretmenlik meslek bilgi ve becerisi ile de donanmış öğretmenler

olarak kabul edilmektedir (Erişen ve Şen, 2002, s. 114). Eğitimin temeli okul öncesi eğitim olduğu için, çocuğa okulu ilk sevdirecek kişiler de okul öncesi eğitim öğretmenleridir. Bu nedenle okul öncesi eğitim öğretmenleri; çocukları sevmeli, onlarla birlikte olmaktan mutluluk duymalı, sabırlı, yapıcı, yaratıcı, yetenekli, sorumluluklarının bilincinde, neşeli ve güler yüzlü olmalı, çocukların bakış açısından çevreyi ve dünyayı algılama çabası içinde olmalıdır. En önemlisi de çocuklara dostça davranıp, onlarla iyi bir şekilde sözlü iletişim kurabilmeli, onların duygu ve düşüncelerine değer vermelidir (Güler, 1994, ss. 8-9).

İnsan ilişkileri toplumsal yaşamın ana ögesini oluşturmaktadır. Bir topluluk içinde yaşayan bireylerin birbirleri ile iletişim kuramaları olanaksızdır. Sağlıklı iletişimin temel koşulları empati, saygı ve saygınlıktır.

Empati, kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 2002, s. 135).

Empati, çocukluktan itibaren başlayan gelişim sürecinde başkasının rolünü alabilme becerileri ile gelişir. Çocukların duygularını anlama, kabul, bilgi verme öğretmenlerin iletişime geçmesiyle ve çocuğa empatik yaklaşımları ile mümkündür. Anlaşıldığını hisseden birey rahatlar, huzur duyar, kendisini olduğu gibi ortaya koyar (Dökmen, 2002, s. 136). Böylece toplumumuzda kendine güvenen, yapıcı, yaratıcı bireyler yetişmiş olur.

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin empatik eğilimleri; mesleki kıdem, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenci sayısı, medeni durum, çalıştıkları kurum (Anaokulu/Ana sınıfı/Kreş), sahip oldukları çocuk sayısı, mesleği isteyerek seçip seçmeme, mesleği sevip sevmeme, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimi değişkenleri açısından incelenmiştir.

Konu ile ilgili bilgileri vererek merakımı uyandıran, beni teşvik eden, araştırmanın her aşamasında zamanını, rehberliğini, yardımını esirgemeyen tez danışman hocam Sayın Yrd. Doç Dr. Aysel ÇAĞDAŞ 'a, araştırmanın başında zamanını esirgemeyip bana önerilerde bulunan Sayın Prof. Dr. Üstün DÖKMEN 'e, çalışmamı destekleyen Sayın hocam Prof. Dr. Ramazan ARI 'ya, araştırma süresince istatistiksel analizlerle ilgili katkılarını esirgemeyen Sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman TOZLUCA 'ya, araştırma sırasında uyguladığım ölçek ve bilgi formuna içtenlikle cevap veren okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ve çalışmalarım boyunca benden desteklerini esirgemeyen Anneme ve Eşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
TABLolar LİSTESİ	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
KISALTMALAR	XI

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	5
Alt Amaçlar	5
Araştırmanın Önemi	6
Sayıtlılar	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	8

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	10
1. Okul Öncesi Eğitim	10
1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı.....	10
1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi	11
1.3. Okul Öncesi Eğitim kurumları	14
1.4. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları	16
1.5. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri	17
1.6. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Çalışmaları	18
1.6.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem	19
1.6.2. Cumhuriyet Dönemi.....	20
1.6.2.1. Milli Eğitim Şûralarında Okul Öncesi Eğitim	21
1.6.2.2. Kalkınma Plânlarında Okul Öncesi Eğitim	24
1.7. Okul Öncesi Eğitim İle İlgili Yasal Düzenlemeler	29
1.8. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Hizmeti Veren Kurumlar.....	33
1.9. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları.....	35
1.9.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem	35
1.9.2. Cumhuriyet Dönemi	35

1.10. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Nitelikleri	39
2. Empati	48
2.1 Empatinin Tanımı	48
2.2. Empatinin Tarihçesi	50
2.3. Empatik Olmak ve Empati Kurmada Dikkate Alınacak Noktalar	51
2.4. Empati İle Karıştırılan Kavramlar	54
2.4.1 Empati ve Sempatı	54
2.4.2. Empati ve Özdeşleşme	55
2.4.3. Empati ve İçtenlik	55
2.4.4. Empati ve Sezgisel Tanı	56
2.5. Empati Kavramı ile İlgili Kuramsal Görüşler	56
2.5.1. Çıkarsama (inference) Kuramı	56
2.5.2. Rol Oynama Kuramı	57
2.5.3. Heyecan Yayılması Olarak Empati	57
2.6. Empatinin Bileşenleri	58
2.6.1. Empatinin Bilişsel Bileşeni	58
2.6.2 Empatinin Duygusal Bileşeni	58
2.6.3. Empatinin Bildirişimsel Bileşeni	59
2.6.4. Empatinin Algısal Bileşeni	59
2.7. Ben-Merkezcilik (Ego-Santrizm) ve Empati	60
2.8. Empati ile Ana-Baba, Çocuk ve Yetişkin Benlik Durumlarının İlişkisi	61
2.9. Empatik Tepki Basamakları	63
2.9.1. Onlar basamağı	65
2.9.2. Ben basamağı	65
2.9.3. Sen basamağı	66
2.9.4. Biz basamağı	66
2.10. Günlük Yaşamda Empatinin Önemi	67
2.11 Empati Eğitimi	69
2.11.1. Didaktik eğitim tekniği	69
2.11.2. Yaşantısal eğitim tekniği	70
2.11.3 Rol oynama tekniği	70
2.11.4 Modelden öğrenme tekniği	70
2.12. Empatinin Ölçülmesi	70

3. Empati ile İlgili Yurtiçi ve Yurt Dışı Araştırmaları	72
3.1. Empati ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	72
3.2. Empati ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	87
BÖLÜM III	
YÖNTEM	90
Araştırma Modeli	90
Evren ve Örneklem	90
Veri Toplama Araçları	99
Kişisel Bilgi Formu	99
Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)	99
Empatik Eğilim Ölçeği Güvenilirliği	100
Empatik Eğilim Ölçeği Geçerliliği	100
Empatik Eğilim Ölçeği Puanlaması	100
Verilerin Toplanması ve Analizi	100
Verilerin Toplanması	100
Verilerin Analizi	102
BÖLÜM IV	
BULGULAR	103
1. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi	103
2. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Cinsiyetlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi	104
3. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Yaşlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi	105
4. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi	105
5. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Öğrenci Sayılarının Empatik Eğilimlerine Etkisi	106
6. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Medeni Durumlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi	107
7. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi	108
8. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Çocuk	109

Sayısının Empatik Eğilimlerine Etkisi.....	
9. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemelerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi	110
10. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Mesleklerini Sevip Sevmemelerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi	111
11.Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Tam Günlük/Yarım Günlük Çalışma Biçimlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi	111

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM	113
1. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi	113
2. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Cinsiyetlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi	115
3. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Yaşlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi	120
4. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi.....	124
5. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Öğrenci Sayılarının Empatik Eğilimlerine Etkisi	129
6. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Medeni Durumlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi	130
7. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Eğitim Kurumlarının (Anaokulu/Ana sınıfı/Kreş) Empatik Eğilimlerine Etkisi	132
8. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayılarının Empatik Eğilimlerine Etkisi	133
9. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemelerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi	135
10. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Mesleklerini Sevip Sevmemelerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi	137
11.Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Tam Günlük/Yarım Günlük Çalışma Biçimlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi	138

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER	140
ÖZET	142
SUMMARY	144
KAYNAKLAR	146
EKLER	172
EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	173
EK 2: EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ (EEÖ)	174
EK 3: S.Ü. SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜNÜN 07/08/2006 TARİH VE 1510 SAYILI YAZISI	175
EK 4: KONYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNÜN 09/10/2006 TARİH VE 50905 SAYILI YAZISI	176
EK 5: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞININ ARAŞTIRMA İZİN YAZISI	177

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Cumhuriyet Döneminde Okul Öncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler.....	21
Tablo 2: V. Beş Yıllık Plân Döneminde Okul Öncesi Eğitimde Hedeflenen Okullaşma Oranı	26
Tablo 3: VI. Beş Yıllık Plân Döneminde Okul Öncesi Eğitimde Hedeflenen Okullaşma Oranı	27
Tablo 4: VII. Beş Yıllık Plân Dönemi Sonunda Okul Öncesi Eğitimde Hedeflenen Okullaşma Oranı	27
Tablo 5: VIII. Beş Yıllık Plân Dönemi Sonunda Okul Öncesi Eğitimde Hedeflenen Okullaşma Oranı	28
Tablo 6: IX. Beş Yıllık Plân Dönemi Sonunda Okul Öncesi Eğitimde Hedeflenen Okullaşma Oranı	29
Tablo 7: 2006-2007 Öğretim Yılında Okul Öncesi Eğitimin Sayısal Durumu	34
Tablo 8: 2007-2008 Öğretim Yılında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Öğretmen Yetiştiren Üniversite, Fakülte, Bölüm ve Kontenjanları	37
Tablo 9: Yüksek Öğretim Kurulunun Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan ve İletişime Vurgu Yapılan Dersler ve İçerikleri.....	46
Tablo 10: Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve Öğretmen Sayıları	91
Tablo 11: Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Örnekleme Alınan Okul Öncesi Eğitim Kurumları ile Öğretmen Sayıları	92
Tablo 12: Milli Eğitim Bakanlığınca Örnekleme Alınmasına İzin verilen Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Dışında Araştırmacı Tarafından Örnekleme Dâhil Edilen Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve Öğretmen Sayıları	93
Tablo 13: Konya İl Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna Bağlı Kreş ve Gündüz Bakım Evleri ile Görevli Öğretmen Sayıları	93
Tablo 14: Araştırma Grubunun Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	94
Tablo 15: Araştırma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	95
Tablo 16: Araştırma Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımları	95
Tablo 17: Araştırma Grubunun Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları	96
Tablo 18: Araştırma Grubunun Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları	96

Tablo 19: Araştırma Grubunun Medeni Durumuna Göre Dağılımları	97
Tablo 20: Araştırma Grubunun Çalıştığı Eğitim Kurumuna Göre Dağılımları	97
Tablo 21: Araştırma Grubunun Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Dağılımları	97
Tablo 22: Araştırma Grubunun Mesleği İsteyerek/İstemeyerek Seçme Durumuna Göre Dağılımları	98
Tablo 23: Araştırma Grubunun Mesleği Sevip/Sevmeme Durumuna Göre Dağılımları .	98
Tablo 24: Araştırma Grubunun Çalışma Biçimine(Yarım Gün/Tam Gün) Göre Dağılımları	99
Tablo 25: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve F Değerleri	103
Tablo 26: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve t Değerleri	104
Tablo 27: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve F Değerleri	105
Tablo 28: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve F Değerleri	106
Tablo 29: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve F Değerleri	107
Tablo 30: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve t Değerleri	108
Tablo 31: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve F Değerleri	108
Tablo 32: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve F Değerleri	109
Tablo 33: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve t Değerleri .	110
Tablo 34: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleğini Sevip Sevmeme Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve t Değerleri ...	111
Tablo 35: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Çalışma Biçimi Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve t Değerleri	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Kontenjanının Yıllara Göre Dağılımı	37
Şekil 2: Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Muhteva Kategorilerinin Ağırlığı	45
Şekil 3: Aşamalı Empati Sınıflaması	65

KISALTMALAR

A.Ç.E.V.	: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
D.P.T.	: Devlet Plânlama Teşkilatı
E.B.Ö.	: Empatik Beceri Ölçeği
E.E.Ö.	: Empatik Eğilim Ölçeği
M.E.B.	: Milli Eğitim Bakanlığı
S.H.Ç.E.K.	: Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu
O.Ö.E.	: Okul Öncesi Eğitim
O.Ö.E.K.	: Okul Öncesi Eğitim Kurumu
T.B.M.M	: Türkiye Büyük Millet Meclisi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

Tarih boyunca tüm toplumlar yaşamını sürdürmek ve diğer toplumlarla her alanda rekabeti sağlamak için çağın gerektirdiği eğitim anlayışı içinde bireylerini eğitim öğretim sürecine tabi tutmak zorunda kalmışlardır. 21. yüzyılda ülkemizde de şüphesiz bu amaç güdülmekte ve eğitimin tüm kademelerinde bu amacın yansımaları doğal olarak kendini göstermektedir.

İnsanlığın çağlar boyu tartışmasız anlaştığı, belki de tek konu, çocukların toplumun geleceği olduğu gerçeğidir. İnsan, eğer bencilliğin karanlığına gömülmemişse; sevgisini en sakınmasızca çocuklara vermiş, en güzel düşleri onlar için kurmuş, yaşanası bir dünya yaratmayı çocuklar için istemiştir (Yavuzer, 1992, s. 13).

Çocuk çağdaş uygarlığın yükselen değerleri arasında yer almakta ve insanın doğasından gelen sonsuzluk bilincinin bir ürünü olarak, kişilerin ve toplumların geleceğini temsil etmektedir. Onun içindir ki günümüzde, çocuğa gösterilen ilgi, sevgi ve güven bir gelişmişlik ölçütü olarak kabul edilmektedir (Kılıç, 2005, s. 1).

Eğitim, yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gereken bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etmek etkinliğidir (Oğuzkan, 1993, s. 46). Eğitim kişiye istendik davranışlar kazandırma sürecidir (Senemoğlu ve diğerleri, 2000, s. 2).

Eğitimin amacı, kişileri yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek, onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmak; bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek bir biçimde yetiştirilmelerini sağlamaktır (Ulcay, 1993,s.1; Dilaver, 1996, s.119).

Eğitimin ilk basamağını oluşturan "Okul Öncesi Eğitim", çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihin ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği ve çocuğun devamlı olarak değiştiği bir süreçtir (Ömeroğlu ve Yaflar, 2004, s. 77).

Okul öncesi eğitim, 0-72 ay arasında çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini destekleyen; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim sürecidir (Gürkan, 2004, s.4).

Okul öncesi dönemde eğitimin amacı, çocuğu tüm gelişim (zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve dil) alanlarında desteklemek, gelecek eğitim basamaklarına hazırlamak, kendini ifade eden, yaratıcı yönlerini ve becerilerini ortaya koyan, sosyal bir birey olarak yetişmesini sağlamaktır (Zembat, 1999, s. 49).

Okul öncesi eğitimin temel amacı; çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci, araştırmacı, özdenetimini sağlayabilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültürel değerlere sahip, sağlıklı kuşaklar yetiştirmektir (Zembat ve diğerleri, 1995, ss. 111-112).

Eğitim bir iletişim sürecidir. İletişimde bulunmaksızın eğitim yapmak imkânsızdır (Küçükahmet ve diğerleri, 2000,s. 32). İnsanları yeni yüzyıla hazırlamak, onlara sağlanacak eğitim imkânları ve onlarda geliştirilecek sağlıklı iletişim becerisi ile gerçekleşebilir. Günümüzde toplumların çağdaş uygarlık düzeyine ulaşabilmelerinin, eğitime verdikleri önem kadar iletişime de önem vermeleri ile mümkün olacağı söylenebilir (Çağdaş, 1997, s. 18).

İletişim; bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol, baş hareketleri ve konuşma yoluyla ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimidir (Oğuzkan, 1984, s. 22).

Karmaşık bir canlı varlık olarak insan davranışlarının anlaşılabilmesi, çözümlenebilmesi önem kazanmaya başlamıştır. İyi bir iletişimin yolu artık insanı anlamaktan, beklentilerini karşılayabilmekten ve empati kurmaktan geçmektedir (Kılıç, 2005, s. 2).

Çağdaş insanın temel sorunlarından biri, belki de en önemlisi başkaları tarafından iyi anlaşılmamaktır. Anlaşıldığını hisseden birey rahatlar, huzur duyar. Çağdaş dünyanın getirdiği iletişim sorunlarına, yalnızlığa ve yabancılaşmağa karşı en etkili yol insanların birbirlerini anlamaya çalışmalarıdır. Bu anlamayı sağlayan en etkili yol ise kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak, yani empati kurarak anlamasıdır. Günlük yaşamın hemen her kesiminde empatik anlayış, insanları birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar, kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Diğer insanlar

tarafından anlaşılmak ve önem verilmek ise, kişiyi rahatlatır (Dökmen, 1988a, ss. 158-159; Okvuran, 1993, s. 8; Alisinaoğlu ve Köksal, 2000, s. 11; Dökmen, 2002, s. 136).

Günümüzde empati, kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 2002, s. 135).

Empatik ilkelere dikkat edilerek kurulan iletişimin sağlıklı olacağı, empatik ilkelere uyulmaması sonucu oluşan iletişimin ise sağlıklı olamayacağı ileri sürülebilir. Bu, belki sağlıklı iletişimin olmadığı ortamda empatiden, empatinin olmadığı ortamda sağlıklı iletişimden söz edilememesi anlamına da gelebilir. Empati ve iletişim kavramları gerçekten ilişkili midir? Eğer «empati» ve «iletişim» kavramları arasında pozitif yönde bir ilişkiden söz edilebilirse, empatik yönden gelişmiş bir bireyin aynı zamanda kişiler arası iletişimde de başarılı, empatik yönü zayıf bir bireyin kişiler arası iletişimde de başarısız olması beklenir.

Eğitimde verimliliği etkileyen en önemli etkenlerden birisi öğretmendir. Toplumun değerlerinin korunması, sürdürülmesi ve yeni değerlerin kazandırılmasında öğretmen en önemli öğedir. Son yıllarda öğretmenlik mesleğine yönelik standartlardaki değişimler, öğretmenlerin mesleğine karşı tutumlarını farklılaştırmaktadır. Etkili öğretmen, hem birlikte olduğu öğretmen grubuna karşı hem de öğrencilerine karşı sorumlulukları olan ve öğrencilerinin duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye çalışan ve insanları doğru anlama yönünde çaba gösteren bir eğitim çalışandır. Özellikle öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel düzeylerini öğrenerek buna uygun öğrenme yaşantılarını düzenler. Etkili öğretmen, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine olanak sağlar. Verimliliklerini ve performanslarını arttırabilecek düşünce ve davranışlar kazanmaları yönünde onları güdüler (Uz ve Eryılmaz, 1999, s.108; Üstüner ve Sancar, 1999, s. 341; Tezel, Gençten ve Abacı, 2001, s. 51; Can, 2004, s. 16; Üstün, 2007, s. 21).

Öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki; açıklık, önemsemek, birbirine gereksinim duyma, gereksinimlerini karşılıklı olarak giderebilme özelliklerini içerirse, iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulmuş olur (Gordon, 2000, ss. 21-22).

Yeni nesillerin gelişmesini ve şekillenmesini sağlayan öğretmenin, mesleği ile ilgili bilgi sahibi olması için iyi bir eğitimden geçmesi şarttır. İyi bir öğretmenin hem kendi konusunda uzman, hem de bilgi ve becerileri öğrencilere aktarmasına yardımcı olacak öğretmenlik bilgisine sahip olması gerekir.

Hangi düzeyde olursa olsun öğretme, öğrenmeyi sağlamak üzere koşulları oluşturma, öğrenmeyi destekleme, öğrenmeyi kılavuzlama faaliyetidir. O halde bugünün öğretmeni,

sadece bilgi aktarıcı ya da taklit edilecek bir model değil, etkili öğrenmenin çok çeşitli yollarla meydana geldiğini; farklı öğrencilerin farklı öğrenme yolları tercih ettiğini; birey olarak öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate aldığında öğrenmenin gerçekleştiğini bilen ve öğretme-öğrenme ortamlarını, bu özellikleri dikkate alarak düzenleyen ve öğrenmeye rehberlik eden kişidir. Öğretmen, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır (Schlechty, 1991, s. 41; Varış ve diğerleri, 1994, s. 50; Senemoğlu ve diğerleri, 2000, s.20).

Bunun için öğretmen, çocukların başta bilişsel gelişimleri olmak üzere, diğer gelişim alanlarına da katkıda bulunmak için uyarıcı çevreden, fırsat eğitiminden, eğitici materyal ve malzemelerden, eğitim programındaki tüm etkinliklerden olabildiğince yararlanmalı, çocuklar için önemli olan bu dönemi, eğitim ortamında en iyi şekilde değerlendirmeye çalışmalıdır. (Hopkins ve Stern, 1996, s. 503; Mark ve Vera, 1999, s. 12).

Öğretmen okul öncesi eğitim programına can verecek ve onu etkili bir şekilde uygulayacak kişidir. Öğretmenler ve çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında, günün büyük bir bölümünü birlikte geçirirler. Bu nedenle, çocuğun güven duyabileceği ve bir gruba ait olma duygusunu tadabileceği bir kabul ortamında bulunması gerekmektedir (Güler, 1994, s.14).

Isenberg (1979), okul öncesi eğitim öğretmeninden beklenen yeterlilikleri belirlerken; Okul öncesi eğitim öğretmenin çocuk gelişimi, program geliştirme ve sınıf yönetimi hakkında bilgili olması gerektiğini, ayrıca çocukların kişisel özelliklerini tek tek bilmesi gerektiğini ve çocuklarla iyi iletişim kurabilmesi gerektiğini belirtmiştir (Akt: Kuru, 2000, s. 64).

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin etkili problem çözme becerisi ile güçlü bir iletişim becerisine sahip olması gerekir. Olumlu bir sınıf ortamı, büyük ölçüde öğretmenin öğrencileriyle kurmuş olduğu ilişkilerin niteliğine bağlıdır (Yavuzer; 2001, s. 12). Empati ile bireyin öznel dünyasındaki yaşantılarının başka birisi tarafından ifade edilmesi sonucunda, birey daha önce bilincinde olmadığı içsel yaşantılarını fark etmeye, sorunlarının kaynağını ve çözüm yollarını görmeye başlamaktadır. Empati bir yönüyle etkili problem çözme sağlanmaktadır (Özcan, Oflaz ve Türkbay, 2003, s. 109).

Öğrencilerin düşüncelerine önem vermek, onların katılımlarını değerli saymak, bunları sınıfta paylaşmak ve onları anlamaya çalışmak öğrencilerle kurulan etkileşimi olumlu yönlendirir (Çakmak, 2000, s. 28).

İlk çocukluk çağı, başkalarını gözleme ve taklit etme eğiliminin en fazla olduğu çağdır. Bu nedenle çocuğun yakın çevresindeki bulunan her kişi, onun için ayrı bir model

teşkil eder (Çağdaş, 2000b, s.34). Çocuğa empatik ve değer vererek davranmanın yanı sıra, çocuğun yanında başkalarına da empatik ve değer vererek davranan yetişkin, çocuklarda empatinin gelişiminde güçlü bir etkiye sahiptir (Cotton, 2007, s. 4). Empatik öğretmenler öğrencilerin davranışlarını anlamada daha hassas, sorunlara çözüm bulmada daha başarılıdır (Genç ve Kalafat, 2008, s.213).

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrencilerine karşı empatik anlayış içinde olması ve etkili bir iletişim için gerekli olan koşulları sağlamaları; onlarla etkin ve sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayacak, onların olumlu benlik geliştirmelerine, uyumlu kişilik özellikleri kazanmalarına ve kendilerini gerçekleştirmelerine, ilerdeki öğrenim hayatlarında daha başarılı olmalarına yardımcı olacaktır. Empati üzerine pek çok araştırma yapılmış olmasına rağmen, okul öncesi öğretmenleri üzerinde böyle bir araştırma fazla yapılmadığından dolayı okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, cinsiyetleri, yaşları, eğitim düzeyleri, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları, sahip oldukları çocuk sayısı, mesleği isteyerek seçip seçmemeleri, mesleklerini sevip sevmemeleri, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimlerinin empatik eğilimlerini etkileyip etkilemediği araştırılması gereken önemli bir konudur.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, cinsiyetleri, yaşları, eğitim düzeyleri, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları, sahip oldukları çocuk sayısı, mesleği isteyerek seçip seçmemeleri, mesleklerini sevip sevmemeleri, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimleri empatik eğilimlerini etkilemekte midir? Sorusuna cevap aramaktır.

Alt Amaçlar

Genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri empatik eğilimlerini etkilemekte midir?
2. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetleri empatik eğilimlerini etkilemekte midir?
3. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yaşları empatik eğilimlerini etkilemekte midir?

4. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri empatik eğilimlerini etkilemekte midir?
5. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayıları empatik eğilimlerini etkilemekte midir?
6. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin medeni durumları empatik eğilimlerini etkilemekte midir?
7. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlar (Anaokulu/Ana sınıfı/Kreş) empatik eğilimlerini etkilemekte midir?
8. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sahip oldukları çocuk sayıları empatik eğilimlerini etkilemekte midir?
9. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçip seçmemeleri empatik eğilimlerini etkilemekte midir?
10. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleklerini sevip sevmemeleri empatik eğilimlerini etkilemekte midir?
11. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tam günlük/yarım günlük çalışma biçimleri empatik eğilimlerini etkilemekte midir?

Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim; çocukların zengin uyarıcı çevre koşulları içinde tüm gelişim alanlarına yönelik hedeflerin gerçekleştirildiği, ailelerinin dışındaki ilk toplumsal grupla sosyal etkileşime girdikleri, gelecekteki yaşamlarını bütünüyle etkileyebilecek en önemli süreçtir. Yaşamın sihirli yılları olarak adlandırılan bu dönemde, çocuğun kişiliğinin temelleri atılmaya başlamaktadır. Okul öncesi dönem çocukları kişiliklerinin oluşum süreci içinde, kendileriyle özdeşleşebilecek; davranışlarını ve kişilik özelliklerini kopya edebilecekleri bir modele ihtiyaç duymaktadırlar. Empati kurma kavramı soyuttur ve çocuklar tarafından anlaşılması güçtür. Ancak çocuklar bu kavramları, çevresinde diğer insanlara karşı cömert, hoşgörülü, şefkatli davranan yetişkinlerden kolayca öğrenebilmektedir. Çocuklar yetişkinlere saygı duyarlar ve onları gözleyerek öğrenirler. Bu nedenle, çocukların çevresinde model olabilecek insanlara sevgi ve şefkat gösteren, hoşgörülü, kendini karşısındakinin yerine koyarak duygularını paylaşabilen (empati) öğretmen ve yetişkinlerin bulunmasına ihtiyaç vardır (Damon,1997; Chandler, Boyes, 1982; Akt: Genç ve Senemoğlu, 2001, s. 7).

Türkiye’de böyle bir araştırmanın yapılmış olması, bu alanla ilgili araştırma eksikliğini giderilmesine katkı sağlayacağı gibi bundan sonra yapılacak yeni araştırmalara da ışık tutacaktır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların özellikle;

1. Empati konusunu güncelleştirip üzerinde düşünme ve tartışma ortamı yaratacağı,
2. Okul öncesi eğitimde öğretmen-öğrenci iletişimde empatinin öneminin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı,
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerinde empatik eğilimlerini geliştireceği,
4. Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren yüksek öğrenim kurumlarında, öğretmen adaylarının iletişim ve empatik becerilerini geliştirecek eğitim programlarının hazırlanmasında etkin rol oynayacağı,
5. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasına katkı sağlayacağı,
6. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen önerilerin yeni araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

Sayıtlılar

1. Örneklemin evreni temsil edecek yeterlilikte olduğu,
2. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “Empatik Eğilim Ölçeği”ni samimi ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma sonucu elde edilecek bulgulara ilişkin genellemeler aşağıda belirtilen sınırlılıklar için de geçerlidir

1. Araştırma Konya’ da 2006–2007 öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan MEB bağlı okul öncesi eğitim kurumları ile SHÇEK bağlı kurumlarda çalışan okul öncesi eğitimi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın konusu, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenci sayısı, medeni durum, çalıştıkları kurum, sahip oldukları çocuk sayısı, mesleği isteyerek seçip seçmeme, mesleği sevip sevmeme, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimlerinin empatik eğilimlerine etkisi ile sınırlıdır.

3. Öğretmenlerin Empatik Eğilimleri ile ilgili veriler “Empatik Eğilim Ölçeğinin” ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

4. Ulaşılabilen Türkçe ve yabancı kaynaklarla sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim: Eğitim kişiye istendik davranışlar kazandırma sürecidir (Senemoğlu ve diğerleri, 2000, s. 2).

Okul Öncesi Eğitim: Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan ve çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı-çevre olanaklarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1997, s. 2).

Okul Öncesi Eğitim Kurumları: 0-6 yaş (0-72 ay) arası çocukların tüm gelişimlerinin, fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal vb. yönlerden sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde, toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, onlarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı işlek bir zekânın temellerini atan, uzman eğitici kadroya sahip; temel fonksiyonu eğitim olan, sosyal kuruluşlardır (Oğuzkan ve Oral, 1997, s. 3).

Kreş: 0-36 ay arasındaki çocukların bakım ve eğitimini sağlayan kurumlardır (Kaytaz, 2005, s. 13).

Anaokulu: 36-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı, özel ve resmî okul öncesi eğitim kurumudur (Yılmaz, 1999, s. 15).

Ana sınıfı: 60-72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıftır (MEB, 2006a, s. 4).

Gündüz Bakım Evi: 0-6 yaş grubundaki çocukların bakımlarını gerçekleştirmek, bedensel ve ruhsal sağlıklarını korumak ve geliştirmek ve bu çocuklara temel değer ve alışkanlıkları kazandırmak amacıyla kurulan ve yatılı olmayan sosyal hizmet kuruluşlarıdır (Başbakanlık, 2007).

Okul Öncesi Eğitim Programı: 0-72 aylık çocukların ev ve kurum ortamlarında bilişsel, duygusal, sosyal ve psiko-motor yönden sağlıklı gelişmelerini desteklemek üzere hazırlanan programdır (MEB, 1997, s. 13).

Öğretmen: Eğitim sektörü ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüdeki bir kişidir (Alkan, 1998, s. 12).

Öğrenci: Öğrenme ortamına bazı ön öğrenmeler ve özelliklerle katılan ve yeni öğrenmeleri gerçekleştirmesi beklenen kişi (Varış ve diğerleri, 1994, s. 38).

İletişim: Bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol, baş hareketleri ve konuşma yoluyla ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimidir (Oğuzkan, 1984, s. 27).

Empati: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakabilmesi, duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bunu iletme sürecidir (Dökmen,2002, s. 135).

Empatik Eğilim: Doğuştan getirildiği ve yaşantılar yoluyla bir miktar geliştirilebildiği kabul edilen, kişiliğin bir parçası olup; kişilerin günlük davranışları içerisindeki empatik davranışları içerisinde empatik davranışta bulunma potansiyelidir (Ceyhan, 1993, s. 7).

Yeterlik: Bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerilerdir (Şahin, 2004).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

1. OKULÖNCESİ EĞİTİM

1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Yeryüzünün en değerli varlığı insandır. İnsanın çevresindeki değişmelere uyum sağlaması, bazen de etkide bulunması onun kaçınılmaz özelliğidir. Arzu edilen huzur ve mutluluğu, başarı ve gelişmeyi gerçekleştirmede, olumsuzlukları gidermede, belli yeterliliğe ulaşmada, insanın işlenip değerlendirilmesinde eğitimin önemi büyüktür (Başaran, 1983, s. 22; Çağlayan, 2003, s. 59).

Eğitim, bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlanabilir (Senemoğlu ve diğerleri, 2000, s. 2).

Erken çocukluk çağı olarak adlandırılan 0-6 yaş dönemi çocuğun gelecekte göstereceği tüm özelliklerin (başarı, davranış biçimi, yaşam şekli, öğrenmeye karşı ilgi ve istek, kişilik gelişimi, problem çözme, yaratıcılık ve üretkenlik vb.) kazanılmasında önemli bir evredir (Yıldız, 2004, s. 414).

Aşağıda erken çocukluk eğitimi olarak da adlandırılan okul öncesi eğitime ilişkin farklı tanımlar verilmiştir.

Oğuzkan ve Oral (1997, s. 2) okul öncesi eğitimi, doğumdan, ilköğretimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim süreci olarak tanımlamışlardır.

Sevinç'e göre (2003, s. 13) 0-72 ay çocukların; tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini, öz denetimlerini kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir.

Gürkan'a göre ise (2004, s.4) 0-72 ay arasındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini destekleyen; toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim sürecidir.

Yukarıda verilen tanımlara dayalı olarak okul öncesi eğitimin; eğitim ve öğretimin ilk basamağını oluşturan, zengin uyarıcı çevre ortamında çocuklara yeni deneyimler kazanma fırsatı veren, öğrenmenin en hızlı olduğu 0-6 yaş arası yılları kapsayan, bu yaş çocuklarının sosyal, duygusal, bedensel, zihinsel ve psiko-motor yönden gelişimlerine katkı sağlayan eğitim süreci olduğu söylenebilir.

1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Yaşamın ilk yıllarında beyin ve sinir sisteminin hızla gelişmesine paralel olarak çocuğun öğrenme kapasitesi de hızla artmakta ve yeterli zihinsel gelişme için çevreden gelen uyarımlar çok önemli bir rol oynamaktadır. Temel bilgi ve beceriler, bu kritik dönemde, doğrudan sağlanan zengin uyancılar ve deneyimlerle kazandırılmazsa, ilerleyen yıllarda bunlar öğrenilseler bile, ulaşılan düzeyde eksiklikler görülebilir. Buna karşın erken yaşlarda zengin deneyimlerle elde edilen temel bilgi ve beceriler, çocukların daha sonraki öğrenmelerinde başarılı olma şansını arttırmaktadır. Çevre-uyarıcı zenginliği, zihinsel deneyimlerini çeşitlendirdiği için okul öncesi eğitim kurumları; düzenleyecekleri öğrenim yaşantılarıyla, çocukluğun duyularının gelişimine ve algılama gücüne katkıda bulunabilirler (Gürkan, 1993; Oğuzkan ve Oral, 1997, s. 5).

Özer ve Beler (1995, s. 271) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 0-6 yaş çocuklarının eğitim olanaklarını araştırdıkları çalışmalarında;

1. Okul öncesi yıllar uyumlu, başarılı ve dengeli bir kişiliğin temelini atıldığı, yeteneklerin ve ilgilerin geliştiği ve zihinsel gelişmenin büyük ölçüde tamamlandığı,
2. Çocuğun beslenme, temizlik, dinlenme, giyinme, soyunma gibi belirli alışkanlıkları ve toplumun değer yargılarını kazandığı,
3. Oyun oynama, hareket etme, arkadaşlık kurma gibi ruhsal gereksinimlerinin yoğun olduğu yıllar olarak belirtilmiştir.

Okul öncesi dönem olarak tanımlanan 0-6 yaşlar insan yaşamının ileriye dönük etkileri yönünden en önemli dönemlerinden biridir. Bu dönemdeki yaşantılar yaşamın daha sonraki yıllarında hayatı kolaylaştırabileceği gibi, yaşamın ileriki yıllarındaki bazı sorunların da temelini oluşturabilir. Çocuğun gelişimi çevre ile etkileşimi sonucu oluşur. Çevreden en fazla etkilenilen yıllar erken çocukluk dönemidir. Zengin uyaranlarla dolu bir erken çocukluk eğitimi, sağlıklı ve mutlu çocukluk ve gençlik devresi için iyi bir hazırlık ve alt yapı oluşturacaktır. (Oktay, 1999, s. 45; Berkman ve diğerleri, 2005, s. 27).

Okul öncesi eğitim, çocukların sözel faaliyetlerine önem verir ve onlara hareket imkânı sağlar. Bu eğitimle renk, sayı ve kavramlar, çocuğun düşüncesine uygun bir biçimde

somuta indirgenerek verilir. Parmak boya ve resim faaliyeti, su oyunu, kum oyunu, ritmik jimnastik, bloklarla oynama önde gelen oyun dizileri arasında sayılabilir. Çocukların en hoşlandıkları dramatik oyun köşeleri, doktorculuk, evcilik, bakkalcılık köşeleridir. Çocuk en iyi ve örgütlü oyun ortamını bulur. Böyle özgür ve duyguların rahatlıkla ifade edildiği ortamda da çocuğun gizil güçleri kolayca ortaya çıkar (Yavuzer, 1994, s.156).

Okul öncesi eğitimde düzenlenen etkinlikler, çocuğun beden yapısını tanımasını ve organlarının işlevlerini öğrenmesini sağlar. Beden sağlığı ile ilgili bilinçlenmenin temeli bu yaşlarda atılır, cinsler arasındaki farklılıklar bu yaşlarda keşfedilir (Oğuzkan ve Oral, 1997, s. 15). Çocuk okul öncesi dönemde “ben kimim?” sorusuna karşılık olmak üzere kendisinin farkında olmaya ve kendi güçleri ile özellikleri konusunda uyanmaya başlar. Çocuğun kişisel-sosyal gelişim alanında olumlu bir “kendini kabul” süreci yaşaması onun gerek eğitim ve meslek, gerekse genel olarak yaşamda başarılı olabilmesi için son derece önemlidir (Yeşilyaprak, 1995, s. 253).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun içinde bulunduğu kültür değerlerini özümlemesine, sosyalleşmesine, zihinsel gelişim süreci içinde olgunlaşmasına, kendini tanımasına, faaliyetlere kendiliğinden katılmasına imkân verir (Büyükkaragöz, 1995, s. 67).

Okul öncesi eğitimin, sosyal gelişim üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmacılar, bu eğitimden yararlanmış çocukların, daha sosyal, daha bağımsız, daha güvenli, daha meraklı ve çevreye daha fazla ilgi gösterdiklerini saptamışlardır. Çocukların antisosyal davranışları okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi arttıkça azalmaktadır (Gürkan, 1982, s. 217; Oktay, 1993, ss. 176-180).

Sosyal ilişkileri olumlu yönde gelişen çocuklarda, paylaşma ile birlikte çalışma eğilimini artıran bu ortamın, “çocuğu her isteğe olumlu yanıt veren edilgin birey haline dönüştürüp dönüştüremeyeceği” konusunda yapılan çalışmalar bu korkunun yersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında kaldığı süre arttıkça, direnme davranışlarının da arttığı, ilgileri ve özgür iradeleri doğrultusunda bir uyumun söz konusu olduğu saptanmıştır (Oğuzkan ve Oral, 1997, ss. 106-107).

Okul öncesi eğitim, çocukların ahlâki ve sosyal gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri içermektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar devam etmeyen akranlarına göre daha ileri düzeyde sosyal ve ahlâki gelişim gösterme eğilimindedirler (Seçer ve Sarı, 2006, s. 126). Başka bir deyişle, çocuk okul öncesi eğitim kurumuna devam ettikçe sosyal davranışlar yönünden daha uyumlu bir kişilik geliştirmektedir.

Okul öncesi eğitimin rolü, daha sonra gelecek eğitim aşamalarına, çocuğun her yönden, özellikle de toplumsal olarak hazırlanması açısından oldukça önemlidir. Diğer bir deyişle,

çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci, araştırmacı, özdenetimini sağlayabilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültürel değerlere sahip, sağlıklı kuşaklar yetiştirmek, okul öncesi çağdaki çocukların eğitimine gereken önemi vermekle sağlanabilir (Senemoğlu,1994, s. 23; Zembat ve diğerleri, 1995, ss. 111-112).

Çocuklar davranışları, duygu ve düşünceleri ile gelişim özellikleri bakımından yetişkinlerden farklı, değişime yenileşmeye açık son derece alıcı kendilerine özgü varlıklardır. Bunun için erken dönemde uyarıcılarla karşı karşıya gelmeleri iyi bir eğitim ortamının sağlanması duygusal gelişim açısından da önemlidir (Koçak, 2001).

Okul öncesi eğitim dönemi, çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Bloom'un yaptığı araştırmalara göre 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin %50'si 4 yaşına, %30'u 4 yaşından 8 yaşına, % 20'si 8 yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Bu bilgilere göre çocuğun eğitiminde erken yılların değeri büyüktür ve bu dönemde çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek için ona rehberlik etmek, çocuğun doğru davranışlarını pekiştirmek gerekir. Bu da ancak planlanmış sistemli bir okul öncesi eğitim ile olur (Poyraz ve Dere, 2001, s. 17).

Diğer taraftan, Gürkan (2004, s.7) okul öncesi eğitimin işlevini şöyle sıralamıştır:

1. İnsan beyni bir yaşından önce, hızla gelişmekte ve bu gelişim geniş bir alanı kapsamaktadır. Doğumdan hemen sonraki aylar, beynin gelişimi açısından çok önemlidir. Bu sürede öğrenmenin gelişmesini sağlayan hücre bağlantıları 20 kat artmaktadır.

2. Beynin gelişimi, çevresel koşullardan sanıldığından çok daha fazla etkilenmektedir. Beslenme buna en belirgin etkidir. Çevre ile etkileşimin niteliği ve çocukluğun ilk 18 ayda edindiği deneyimlerin (sağlık, beslenme, bakım ve uyarıcılar) neden olduğu sonuçlar, yetersiz çevreden gelen çocuklarda telafi edilmesi güç etkiler yaratabilmektedir.

3. Erken yaşlarda çevrenin beyin gelişimi üzerindeki etkisi uzun sürelidir. Çocukların erken yaşlarda iyi beslenmesi, oyuncaklar ve başkaları ile uyarıcı nitelikte etkileşime girmesi, erken yaşta etkileşime girmeyen akranlarına oranla beyin işlevleri bakımından daha olumlu etkiler bırakır.

4. Çevre beyin yalnızca hücre sayısını ve bağlantılarını değil, onların bağlanma yollarını da etkilemektedir. Okul öncesi dönemdeki deneyimler, beyin çalışma şeklini oluşturma bakımından da önemlidir.

İlk yıllarda çocuğun öğrenme kapasitesi oldukça yüksektir. Bu yaşlarda çocuğun zihni esnektir. Okul öncesi eğitim; çocukta yetenekleri geliştirerek, ona öğrenme olanakları

sağlayarak ve çocuğu bilinçli bir şekilde yönlendirerek gelişimine katkıda bulunur (Berkman, 1990, s. 35).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara zengin uyarıcı bir ortam sunarak onların bilişsel ve dil yönünden gelişmesini sağlar. Çocuklar böyle bir ortamda bulunarak büyüklük, küçüklük, şekil, renk gibi kavramları geliştirirler (Oktay, 1993, ss. 176-180; Gündoğan, 2002, s. 3).

Okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğa sağladığı yararın birinin de çocuk için en yakın gelecek olan ilkokula hazırlamak olduğu söylenebilir. Ancak bu hazırlama çocuğa harfleri, sayıları ezberletme ya da okuma yazma öğretme olarak algılanmamalıdır. Önemli olan çocukların bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel yönden sağlıklı gelişmelerine, yaşlarının gerektirdiği olgunluk düzeyine ulaşmalarına, düzgün bir Türkçe ile konuşmalarına, ilköğretimde gerekli olan bazı beceri ve kavramları geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Yavuzer, 1993, s. 181; Çağdaş ve Seçer, 2005, s. 89).

Çocuk çevre ile iletişim sonucu ister bilişsel süreçler, ister taklit, isterse model alma gibi yollarla dil kazanımını elde eder (Dağabakan, 2007, s. 156). Ayrıca, zihinsel süreçlerin işlemeye başladığı 5 yaş civarı, başkalarının genel özellikleri hakkında bilgi sahibi olunmaya başlanılan dönemdir (Altekin, 1995, s. 15). Okul öncesi eğitim, çocuğun yeteneklerinin gelişmesi için özgür ve uyarıcı bir ortam hazırlayarak, çocukların zihin ve dil gelişimini hızlandırır, sözcük kapasitesini ve anlatım güçlerini artırır (Öztürk, 1995, s. 12).

Okul öncesi eğitim, aynı zamanda kuralları en etkili bir biçimde öğretebilen bir kurumdur. Çocuk yaşitlarıyla ilişkiye girerek birlikte yaşamayı, yemek yemeyi, uyumayı ve oynamayı öğrenir. Böylece başkalarının özgürlüğünden haberdar olur. “ben” ve “başkası” kavramlarının bilincine vararak yardımlaşma ve işbirliği duygusunu geliştirir (Yavuzer, 1993, s. 181). Bireyin okul öncesi eğitimi sürecinde kazandığı davranışlar, o bireyin sonraki eğitim süreçlerinde kazanacağı davranışların temeli, kaynağı ve köküdür (Akbulut, 2000, s. 139).

Sonuç olarak, çocuğun kalıtımla getirdiği potansiyelin ne kadar gelişeceği ona ilk yıllarda sunulan eğitsel ortama bağlıdır. Bu nedenle gelişim ve öğrenmenin en hızlı olduğu, pek çok davranış ve alışkanlıkların kazanıldığı, kişiliğin temelini atıldığı erken çocukluk yıllarında eğitime gereken önem verilmelidir (Çağdaş ve Seçer, 2005, s. 85).

1.3. Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Okul öncesi eğitim kurumu, 0-6 yaş (0 -72 ay) arası çocukların tüm gelişimlerini, fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal vb. yönlerden sağlıklı ve düzenli fiziksel koşullar içinde,

toplumun kültürel özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, onlarda sağlam bir kişiliğin, sosyal duyarlılığın ve yaratıcı işlek bir zekânın temellerini atan, uzman eğitici kadroya sahip; temel fonksiyonu eğitim olan, sosyal kuruluşlardır (Oğuzkan ve Oral, 1997, s. 3)

Ülkemizde bulunan okul öncesi eğitim kurumları, kendilerine yüklenen görevlere göre farklılaşmaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır.

Kreş; 0-36 ay arasındaki çocukların bakım ve eğitimini sağlayan kurumlardır (Kaytaz, 2005, s. 13).

Yuva; 2-4 yaş arası gruplara hizmet veren kurumlardır (Oğuzkan ve Oral, 1997, s. 3).

Anaokulu; 36-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı, özel ve resmî okul öncesi eğitim kurumudur (Yılmaz, 1999, s. 15).

Anasınıfı; 60-72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmî örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıftır (MEB, 2006a, s. 4).

Gündüz Bakım Evi; 0-6 yaş grubundaki çocukların bakımlarını gerçekleştirmek, bedensel ve ruhsal sağlıklarını korumak ve geliştirmek ve bu çocuklara temel değer ve alışkanlıkları kazandırmak amacıyla kurulan ve yatılı olmayan sosyal hizmet kuruluşlarıdır (SHÇEK, 2007).

Gelişim ve eğitim alanındaki araştırmaların artması, köyden kente göç olgusunun artması, endüstrileşme, insan haklarına saygı, kadının eğitim düzeyinin artması ve kadın iş gücüne duyulan ihtiyaç okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılmasında önemli rol oynamıştır (Yılmaz, 1999; Çağdaş ve Seçer, 2005, s.85; Oktay, 2005, s.13)

Köyden kente göçün artması en çok aile yapısını etkilemektedir. Ailede kadının işlevi değişmiştir. Annelerin eğitim düzeyinin artması, teknolojiye gelişme ve ekonomik koşullar her geçen gün kadın iş gücüne olan ihtiyacı artırmaktadır. Kadınlar annelik ve ev işlerinin yanında başlangıçta ailenin geçimine katkıda bulunmak için çalışmak, bir meslek edinmek zorunda kalmışlar, daha sonra da sosyo-kültürel seviye, öğrenme arzusu, topluma hizmet etmek, görev duygusu gibi etkenler kadını evin dışında çalışmaya sevk etmiştir. İşte bu şekilde annenin çalışmak zorunda kalması ve evde çocuğa bakacak kimsenin bulunmaması, çocuğun bakıma ve kimin eline bırakılacağı sorunu, okul öncesi eğitim olgusunu ortaya çıkaran faktörler olmuştur (Yılmaz, 1999, s. 9; Çağdaş ve Seçer, 2005, s. 85-86).

Hızlı kentleşmenin çocuğun yaşadığı ev ve çevresindeki fiziksel koşullarda değişikliğe neden olduğu görülmektedir. Günümüzde bahçeli evler giderek yok olmakta, yerini apartmanlara bırakmaktadır. Çocuklara oyun imkânı sağlayan boş alanlar hızla azalmaktadır. Motorlu taşıtların sayısı her geçen gün artmaktadır. Böylece en kenar mahalle ve sokaklar bile

çocukların oyunları için everişsiz ve tehlikeli hale gelmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara sunulan tehlikelerden uzak oyun alanları okul öncesi eğitim kurumlarını zorunlu kılan bir başka nedendir (Oğuzkan ve Oral, 1997).

1.4. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları

Eğitimin temel amacı, bireyin içinde yaşadığı topluma etkin ve dengeli bir uyum yapmasını sağlamaktır. Bu doğrultuda, bireyin toplumsal isteklere koşulsuz uyumu değil, etkin gelişimi için gerekli yaşantıları sağlayarak, kendisi ve toplum için yararlı olacak davranışların, onda oluşturulması öngörülmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1997, ss. 12-13).

Okul öncesi dönemde eğitimin amacı, çocuğu tüm gelişim (zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve dil) alanlarında desteklemek, gelecek eğitim basamaklarına hazırlamak, kendini ifade eden, yaratıcı yönlerini ve becerilerini ortaya koyan, sosyal bir birey olarak yetişmesini sağlamaktır (Zembat, 1999, s. 49).

Oğuzkan ve Oral'a göre (1997, ss.21-22) okul öncesi eğitimin temel amacı, çocukların, kişiliklerinin hızla şekillendiği bu kritik dönemde, içinde bulundukları doğa kurallarını ve toplumsal yaşamın inceliklerini, kendilerinin olduğu kadar, diğer bireylerin de çıkarları, hak ve özgürlükleri doğrultusunda öğrenmelerinde yardımcı olmaktır. Başka bir deyişle, etkin bir sevgi ortamında, insanlığın geleceğinden sorumlu, diğer insanlar ve toplumsal yaşam konusunda duyarlı bireyler yetiştirmektir.

Millî Eğitim Bakanlığı Okul öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde okul öncesi eğitimin amaçları şöyle belirtilmiştir (MEB, 2006a, ss. 6-7):

1. Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, millî ve manevi değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş, düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,
2. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
3. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,
4. Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak,
5. Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak,
6. Çocukları ilköğretime hazırlamaktır.

1.5. Okul Öncesi Eğitimin İlkeleri

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 36- 72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programında, ilkeler aşağıdaki gibi sıralanmıştır (MEB, 2006d, s.10).

1. Okul öncesi eğitim, çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim çocuğun psiko-motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocuklarda sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.

16. Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.

17. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

Bunların dışında Oğuzkan ve Oral (1997,ss. 82-85) okul öncesi eğitim uygulamalarında göz önünde bulundurulacak eğitim ilkelerini aşağıda sıralamıştır:

1. Eğitim, özgürlük ve disiplin arası bir denge içinde uygulanmalıdır.
2. Eğitimin düzeyi gelişimin düzeyine uygun olmalıdır.
3. Çocukta istenilen bir davranışın yerleşmesi, genelde o davranışın sık sık tekrarlanabilme şansına bağlıdır.

4. Çocuklar kendilerine yakıştırılan etiketlere uygun davranışlar sergilerler.

5. Çocuk, gelişim süreci içinde pek çok güç ve acı durumla karşılaşır.

Oktay'a göre ise (2004b, ss. 51-56) okul öncesi eğitimin temel ilkeleri şunlardır;

1. Okul öncesi dönem yaşamın temelidir.
2. Çocuğun gelişiminde özel alıcı dönemler vardır.
3. Eğitim çocuğun gereksinimlerine duyarlı olmalıdır.
4. Gelişimin bütün yönleri birbiri ile ilişkili olduğundan eğitim çocuğun bütünlüğünü gözetmelidir.
5. Sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinde duygu ve tutumlar önemlidir.

Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturur. Bu dönemdeki yaşantıların izleri yaşamın diğer dönemlerine az ya da çok mutlaka etki yaparlar. Eğitim çocuğun bütünlüğünü gözetmelidir. Aktif katılım, ilgi ve yeteneklerin desteklenmesi, duyular yoluyla öğrenme, oyun ve iyi düzenlenmiş bir ortam, yaşlılarla ve yetişkinlerle etkileşim okul öncesi eğitimin temel ilkeleridir (Oktay, 1999, ss. 46-48).

Eğitimin bireylerden beklenen davranış değişikliğini istenen düzeyde sağlaması, eğitimin kalitesi ile doğru orantılıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında verilecek eğitimde, bilimsel çalışmalar sonucunda ortaya çıkan okul öncesi eğitimin ilkelerinin göz önünde bulundurulması okul öncesi eğitimin kalitesini artıracaktır.

1.6. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Çalışmaları

Ülkemizde okul öncesi eğitimin günümüzde ne düzeyde olduğunu anlayabilmek için yapılan çalışmaları, Cumhuriyet dönemi öncesi ve Cumhuriyet dönemi olarak gruplayarak incelemek konuya açıklık getirmek açısından önem arz etmektedir.

1.6.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Osmanlı Devleti döneminde, ülkemizde azınlık ve yabancı anaokullarına karşılık “sıbyan mektepleri” vardı. Ancak bu okullar, bugünkü anaokullarının yerini tutmaktan çok uzaktı. 19. yüzyıl sonları ile 20. yüzyıl başlarında, yerli halkın dışında kalan, azınlık ve yabancıların büyük kentlerde anaokullarına sahip oldukları görülmektedir (Temel, 2004. s. 37).

Okul öncesi eğitim kurumlarının, imparatorluğun çeşitli illerinde açılmaya başlaması II. Meşrutiyetin hemen öncesindeki dönemlere rastlar. 23 Temmuz 1908 ‘den önce bazı illerde, bu tarihten sonra da İstanbul’da özel ana mektepleri açıldığı bilinmektedir (Akyüz,1996. s.11).

1913 yılında Emrullah Efendinin Nazırlığı sırasında “Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı” (Geçici İlköğretim Yasası) çıkarılmıştır. Bu yasada, ana mektepleri ve sıbyan sınıflarının ilköğretime bağlı oldukları belirtilmektedir. Yasanın 3. 4. ve 5. maddelerinde,” ana mektepleri” nin Osmanlı Devleti’nin her yöresinde açılacağı belirtilerek, öğrencilerin yaşları, öğretim teknikleri, ders araçları ve okulların kuruluşunda gözetilecek temel ilkeler yer almıştır. Bu yasanın çıkışından yaklaşık iki yıl sonra “Ana Mektepleri Nizamnamesi” (Anaokulları Tüzüğü) yayınlanmıştır (Temel, 2004. s. 37) .

Bu Nizamnamede (Duman,1995, s. 29) ;

1. Bağımsız anaokulu ya da ilkokula bağlı ana sınıfı kurulması,
2. Anaokullarının ücretli ya da ücretsiz olması,
3. Anaokullarına 3-6, anasınıflarına 7 yaşlarındaki çocukların alınması,
4. Sınıf mevcutlarının otuzdan fazla olmaması,
5. Anaokulu açılacak binanın sağlığa uygun olması, oyun bahçesi bulunması, yeterince ders aracı sağlanması,
6. Kız ilköğretim okullarına şube açılması öngörülmüştür.

Bu yasayla ilkokullarda 5-6 yaş çocukları için sıbyan sınıflarının açılması istenmiştir. 1913 yılında yürürlüğe giren “Geçici İlköğretim Yasası” ve ona bağlı olarak çıkarılan “Anaokulları Tüzüğü” ile ülkemizde ilk kez okul öncesi eğitimle ilköğretimin birbirinden ayrıldığı görülmektedir. Bu yasayla ilkokula başlama yaşı yedi olarak kabul edilmiştir (Temel, 2004, ss. 37-38).

Anaokulları ile ilgili gelişmeler, bu alana öğretmen yetiştirme problemlerini de beraberinde getirmiştir. Nitekim aynı yıl, Nizamnamenin öngördüğü şekilde okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirmek amacıyla İstanbul’da ilk defa “Ana Öğretmen Okulu” açılmıştır.

Öğretim süresi bir yıl olan bu okul 4 yıl hizmet verdikten sonra 1919'da kapanmıştır. Ana Öğretmen Okullarının kapanmasından sonra resmî anaokulları da kapanmıştır (Ediz, 1951 ; Akt: Duman, 1995, s. 29).

1.6.2. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet öncesi dönemde, okul öncesi eğitim alanında mevzuat yönünden çalışmalar yapılmış ve bazı okul öncesi eğitim kurumları açılmış ise de; bu uygulamalar sınırlı kalmış ve süreklilik gösterememiştir. Cumhuriyet öncesi okul öncesi eğitim anlayışı ile Cumhuriyet dönemindeki okul öncesi eğitim anlayışı arasında nitelik yönünden büyük farklılıklar bulunmaktadır (Duman,1995, s. 29).

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi batıdakilerle hemen hemen aynı çalışma sürecini göstermiştir. 20. yüzyılın başlarında çok sayıda eğitilmiş erkek, savaş sıralarında hayatını kaybetmiş, geride çok sayıda yaşlı, çocuk ve kadın kalmıştır. Kadınlar, kaybolan erkek gücünün yerini doldurmak üzere çalışma hayatına girmeye başlamışlardır. Böylece çalışan Türk kadını, Türk anneleri için okul öncesi eğitim bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır (Oktay, 2002, ss. 78-79).

Cumhuriyetin ilk yıllarında 80 anaokulu ve 5880 öğrenci varken bu sayı 1937-1938 öğretim yılında 47 anaokulu ve 1555 çocuğa inmiştir (Oktay, 2004a, s.5). Çünkü harf inkılabı yapılmış ve bütün öğretmenler Millet Mekteplerinde görevlendirilmiştir (Poyraz ve Dere, 2001, s.12).

1930 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca illere yollanan bir genelge ile anaokulu ve ana sınıfı açılmayacağı bildirilmiş ve 1961-1962 öğretim yılına kadar resmî anaokulu ve ana sınıfı açılmamıştır (Poyraz ve Dere, 2001, ss.12-13).

Ülkemizde okul öncesi eğitimin önemini etkin bir biçimde gündeme getiren ve bu konuda verilmesi gerekli hizmeti belirleyen en etkili çalışmanın, VII. Millî Eğitim Şûrasınca (5-15 Şubat 1962) gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu şûra için hazırlanan, İlk Öğretim Komisyon Raporunda, konuyla ilgili yabancı ülkelerdeki uygulamaların, istatistiksel bilgilerin ve tarihsel gelişmelerin açıklanması yanı sıra okul öncesi eğitim ile ilgili pek çok kararlar da alınmıştır. VII. Millî Eğitim Şûra çalışmalarını izleyen aylarda, okul öncesi eğitim etkinliklerine ışık tutmak üzere, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun öngördüğü “Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği” yayınlanmıştır (16 Haziran 1962). Bu tarihten sonra, yuva ve anaokullarının, yurt çapında resmî ve özel kuruluşlarca yaygınlaştırıldığı görülmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1997).

Tablo 1’den anlaşılabacağı üzere Türkiye’deki okul öncesi eğitim, Cumhuriyet döneminin son zamanlarına kadar yavaş bir gelişme göstermiştir. Son yıllarda ise okul öncesi eğitime gereken önem verilmeye başlanmış, yeterli olmasa dahi önemli mesafeler alınmıştır.

Tablo 1
Cumhuriyet Döneminde Okul Öncesi Eğitimde Sayısal Gelişmeler

Yıllar	Okul/Kurum	Öğrenci	Öğretmen
1923-1924	80	5580	136
1940-1941	51	1690	60
1950-1951	52	1760	71
1960-1961	64	2.730	104
1970-1971	413	10.714	743
1980-1981	2.007	43.545	2.874
1990-1991	3.625	6.624	113.388
2000-2001	9.249	258.706	16.563
2006-2007	22.528	682.319	29.686

(Duman,1995, s.29; <http://ooegm.meb.gov.tr/22tarihce.asp>; Oktay, 2005, s.15; MEB,2007b, s.43).

Türkiye’de okul öncesi eğitiminin son durumuna bakıldığında sekizinci beş yıllık planda yer alan bilgilere göre okul öncesi eğitimi % 9,8’e ulaştığı belirtilmektedir. Okul öncesi eğitimde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin bu eğitim dönemini % 100’e çıkarmayı hedefledikleri görülmektedir. Bu nedenle sekizinci 5 yıllık planda sosyal, psikolojik, zihinsel gelişimin şekillenmesi göz önünde tutularak okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması zamanla uzun vadede zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılması için alt yapı hazırlıklarının başlatılması ön görülmektedir (Poyraz ve Dere, 2001, s.17).

1.6.2.1. Millî Eğitim Şûralarında Okul Öncesi Eğitim

Millî Eğitim Şûraları, eğitim sistemini geliştirmek ve eğitimin niteliğini yükseltmek amacıyla öğretmenlerin, eğitimcilerin, bilim insanlarının, çeşitli alan uzmanlarının, eğitim yöneticilerinin kamu ve özel kurum, kuruluş, sivil toplum örgütleri ve gönüllü kuruluşların temsilcilerinin katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Şûralarda, eğitim sorunlarına ilişkin önemli

kararlar alınmakta ve eğitim hizmetleri, toplumun bütün kesimleriyle, geniş çerçevede tartışılmakta ve değerlendirilmektedir. Eğitimin, gelişen bilimsel ve teknik, sosyal, kültürel ve ekonomik koşullara uyumunun sağlanması ve önderlik etmesi ile yeniliklerin sisteme taşınmasında yararlar sağlayan şûralar, eğitim hizmetleri ve sorunlarının kamuoyuna mâl edilmesinde de büyük önem taşımaktadır (MEB, 2007f).

Millî Eğitim Şûraları bizzat Mustafa Kemal Atatürk'ün direktifleriyle başlatılan ve 1921 yılından beri devam eden, eğitim hizmetlerinin nitelik ve niceliklerinin çağdaş uygarlıklar seviyesine ve onun üzerine çıkarma amacı ile eğitim politikalarının bütün toplumsal kesimlerinin katılımıyla oluşturulduğu, ulusal düzeyde Millî Eğitim Bakanlığının en önemli danışma organlarından (MEB, 2007f).

Bugüne kadar 17 Millî Eğitim Şûrası toplanmış, bu şûraların bazılarında konular sınırlandırılarak, görüşmeler yapılmış ve karara bağlanmış; bazılarının da ise eğitimin tüm kademelerini içeren konular toplanmış ve kararlar alınmıştır. Okul öncesi eğitimle ilgili kararlar I, II, III, IV, VI, VII, VIII, XI, XIII ve XVI. Millî Eğitim Şûralarında yer almamakta, bu şûraların dışında kalan V, IX, X, XII, XIV, XV ve XVII. şûralarda ise okul öncesi eğitim ile ilgili kararlar yer almaktadır. Okul öncesi eğitim ile ilgili kararların yer aldığı şûraların okul öncesi eğitim ile ilgili karar özetleri aşağıda sunulmuştur.

V. Millî Eğitim Şûrası; 1953 yılında toplanan V. Millî Eğitim Şûrasında, anaokullarına öğretmen yetiştirmek amacı ile yurt dışına eleman gönderilmesi, özel anaokullarına vergi muafiyeti, Millî Eğitim Bakanlığı bütçesinden özel anaokullarına yardım yapılması, Millî Eğitim Bakanlığı elindeki binalara ait plan ve keşiflerin istekli, özel anaokullarına verilmesi, anaokulları için standart eşya ve oyuncakların hazırlanması ve maliyet fiyatı üzerinden bu okullara verilmesi, devlet elindeki uygun binaların anaokulları için ayrılması, anaokullarında çalışacak öğretmenlerin ileride resmî kadroya alınması, işletmelere ve fabrikalara bağlı okul öncesi çocukları barındıran yuvaların okul öncesi eğitim yönetmeliği hükümlerine göre idare edilmesi, daha önce basılmış ve mevcudu kalmamış olan yayınların Millî Eğitim Bakanlığınca yeniden bastırılması, ayrıca modern eğitim esaslarına uygun yeni yayınların basımının sağlanması, okul öncesi eğitim ile ilgili yayınların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılması, önerilmiştir (MEB, 1991a, ss. 62-63).

IX. Millî Eğitim Şûrası; 1974 yılında toplanan IX. Millî Eğitim Şûrasında, okul öncesi eğitimin amaç ve görevlerinden bahsedilmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarının bağımsız anaokulu olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerde, temel eğitim kurumlarının birinci devresine bağlı anasınıfları halinde ya da diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak açılabilceği, okul öncesi eğitim kurumlarının nerelerde ve hangi

önceliklere göre açılacağına Millî Eğitim Bakanlığınca yönetmelikle düzenlenmesi, iş kanunlarına tabi iş yerlerinin hangi şartlarla okul öncesi eğitim kurumu açılacağına Millî Eğitim ve Çalışma Bakanlıkları tarafından birlikte düzenlenecek tüzükle belirlenmesi, karara bağlanmıştır (MEB, 1991b, ss. 277-278).

X. Millî Eğitim Şûrası; 1981 yılında toplanan X. Millî Eğitim Şûrasında, okul öncesi eğitimin 0-5 yaş (0-60 ay) çocukların eğitimini kapsadığı belirtilmiş, okul öncesi eğitimin görevlerine yer verilmiş, anasınıflarının az gelişmiş yörelerde Türkçe eğitimine ağırlık verebilecek biçimde öncelikle yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için Millî Eğitim Bakanlığının diğer kurumlarla işbirliği yapması, yasal düzenlemelerin yapılması, okul öncesi eğitimin 4 yaşında başlatılması için Millî Eğitim Bakanlığınca çalışma yapılması, okul öncesi eğitimin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenmesi, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iki yıllık öğretmen okullarından yetiştirilmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 1991c, ss. 346-361).

XII Millî Eğitim Şûrası; 1988 yılında toplanan bu şûrada, anaokulu ve ana sınıfı öğretmeni gereksinimi yükseköğretim tarafından karşılanması olanakları oluncaya kadar, var olan öğretmenlerin yanına “öğretmen yardımcısı” veya “eğitici” verilmesi konusunda gerekli çalışmaların yapılması; lise ve dengi okul mezunlarının, kendilerine verilecek eğitimden sonra işe yerleştirilmeleri kararlaştırılmıştır (Temel, 2004, s. 39).

XIV. Millî Eğitim Şûrası; 1993 yılında toplanan şûrada, okul öncesi eğitimin geliştirilerek yaygınlaştırılması, işletmelerde kreş açma uygulamasının sağlanması ve kapsamının geliştirilmesi konusunda yasa ve yönetmelik hazırlama çalışmalarına başlanması, toplu konut projelerinde okul öncesi eğitim kurumuna yer ayrılması, kurum ve kuruluşların okul öncesi eğitim kurumu açması için teşvik edilmesi ve desteklenmesine karar verilmiştir. Yine aynı şûrada; gelir düzeyi düşük ailelerin bulunduğu merkezlerde ikili eğitim yapılacak anaokulları projesinin gerçekleştirilmesi, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacı ile “Yap İşlet Devret” modelinden yararlanılması, örnek projelerin geliştirilmesi, okul öncesi eğitim kurumları için paket programların oluşturulması, okul öncesi eğitim ile ilgili bütün yasa ve yönetmelikleri kapsayacak biçimde bir “Okul öncesi Eğitimi Yasası” çıkarılması ve “Okul öncesi Eğitim Merkezleri”nin kurulması önerilmiştir (Temel, 2004, s. 39).

XV. Millî Eğitim Şûrası; 1996 yılında toplanan bu şûrada alınan kararlardan biri, okul öncesi eğitimin 5-6 yaş grubunu kapsamasıdır. Ayrıca okul binalarının yapımında okul öncesi çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda gerekli fiziki düzenlemelerin yapılması, “Aile Katılım Programları ” ve “Ana Baba Okulları”nın yaygınlaştırılması, İllerde, diğer Bakanlık ve kuruluşlara bağlı olarak faaliyet gösteren okul öncesi özel ve resmî eğitim kurumları (Kreş-

Anaokulu) belirlenerek denetimlerinin Millî Eğitim Bakanlığı'nca yapılması kararları alınmıştır (MEB, 1996 . ss. 197-203).

XVII. Millî Eğitim Şûrası; 2006 yılında toplanan bu şûrada ise okul öncesi eğitim ayrı bir başlık altında düzenlenmiş ve 60-72 aylık çocukluk çağını kapsayan okul öncesi eğitim döneminin zorunlu hale getirilmesi, bağımsız anaokullarına rehber öğretmen atanmasının zorunlu hale getirilmesi, okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında özel sektörün teşvik edilmesi, kaynak aktarımı, arsa ve bina temini konusunda yerel yönetimlere yasal sorumluluk verilmesi, okul öncesi eğitim hizmeti veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları, özürllüler için rehabilitasyon merkezleri ve benzeri sosyal tesislerin yapılarının geliştirilmesi amacıyla devlet desteği ve teşviklerinin artırılması ve bu kurumlara vergi muafiyeti getirilmesi, Belediyeler, İl Özel İdareleri, Kamu İktisadi Teşekkülleri, Vakıflar ve diğer müteşebbislerin okul öncesi eğitim kurumları açmaları teşvik edilmesi ve bu kurumların desteklenmesi, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, gerekli düzenlemeler yapılarak, “Okul öncesi Eğitimi Kanunu”nun çıkarılması, ülkemizde okul öncesi eğitim alacak çocuk sayısı ve nüfus bilgileri hakkında Türkiye İstatistik Kurumu, Sağlık, Nüfus Müdürlükleri, Muhtarlıklar ile Millî Eğitim Müdürlükleri arasında koordinasyon ve bilgi akışının sağlanması, rehberlik hizmetlerine okul öncesi eğitimden başlanması, Cumhuriyetin 100. yılını kutlayacağımız 2023 yılında okul öncesi eğitimdeki 36-60 aylık çocuklar için okullaşma oranının % 80'e ulaştırılması, genel bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan payın artırılması, kararları alınmıştır (MEB, 2006c, ss. 1577-1578).

1.6.2.2. Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitim

Anayasanın 166. maddesi kalkınma girişimlerinin kalkınma planlarına göre yürütüleceğini belirtmektedir (TBMM, 2008). Kalkınma planları Anayasanın hükümleri arasında yer almakta dolayısıyla kalkınma politikaları uygulanırken bu planlara uyulması zorunlu hale gelmektedir. Bu sebeple okul öncesi eğitime gereken önemin verilmesi ve bu eğitimin hak ettiği yeri alması için de kalkınma planlarında ele alınması önem arz etmektedir.

Şu ana kadar hazırlanan beş yıllık kalkınma planlarından sadece Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında okul öncesi eğitim ile ilgili karar bulunmamakta, geriye kalan 8 tane beş yıllık kalkınma planında da okul öncesi eğitim ile ilgili kararlar yer almaktadır. Okul öncesi eğitimin yer aldığı beş yıllık kalkınma planları ve bu planlarda okul öncesi eğitim ile ilgili alınan kararların özetleri aşağıda açıklanmıştır.

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1968–1972 yılları arasını kapsamaktadır. Bu planda, okul öncesi eğitim “3-6 yaşındaki çocukların eğitimidir” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu

eğitimin, ancak «Anne eğitiminden yoksun çocukların» eğitimi için ele alınacağı belirtilmiştir. Bu plan dönemini kapsayan 1968-1972 döneminde okul öncesi eğitim hizmetlerinin, bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıfları kurularak geliştirileceği, bütün Kız Enstitülerinde öğretim programının ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi amacıyla çocuk yuvaları açılacağı kararları alınmıştır (Başbakanlık DPT, 1968, ss. 163-164).

Yine bu planda eğitimin bir uygulaması olarak Kız Enstitülerinde anneleri çalışan, anne eğitiminden yoksun çocuklar için bakım imkânı sağlanacağı da belirtilmiştir (Başbakanlık DPT, 1968, s.167).

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma planı 1973-1977 yılları arasını kapsamaktadır. Bu planda, okul öncesi eğitimin 3- 6 yaş grubunu kapsayacak şekilde gerçekleştirilebilmesi için büyük malî kaynak gerektirdiği bu sebeple konu ile ilgili araştırmaların yapılması ve soruna uzun dönem içinde kapsamlı bir şekilde yaklaşılması amacıyla hazırlık yapılması, kararlaştırılmış (Başbakanlık DPT, 1973, s. 741).

Okul öncesi eğitim ile ilgili; Kız Meslek Liseleri bünyesindeki anaokulları, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığının çocuk yuvaları ve belli işyerlerinde kanunen açılması gereken çocuk yuvaları ve anaokulları uygulamasının genişletilerek devam ettirilmesi, okul öncesi eğitim ve bakım birimlerinin standartları ve eğitim programlarının Millî Eğitim Bakanlığınca saptanması, özel kesimin bu konudaki çabalarının teşvik edilmesi, yol gösterici yayınlar, araştırmalar yapılması ve denetlemenin sağlanması kararlaştırılmıştır (Başbakanlık DPT, 1973, s. 743).

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1979-1983 yılları arasını kapsamaktadır. Okul öncesi eğitimin gelişmesi, üç plan döneminde, gerek kaynakların sınırlılığı, gerek bu eğitim alanına yeterince önem verilmemesi nedeniyle yeterli düzeyde olmadığı, ilkokulların bünyesinde açılan anasınıflarının sayısı 1973 - 1974 öğretim yılında 245'den 1977 - 1978 öğretim yılında 984'e çıkmış olmasına karşın, bağımsız anaokulu sayısı, aynı dönemde 8'den 11'e yükselebildiği, 11 anaokulunda 1977 - 1978 öğretim yılında 60 öğretmen ve 1135 öğrenci, ilkokullara bağlı 984 ana sınıfında ise 1087 öğretmen ve 17986 öğrenci ve Kız Meslek Liselerine bağlı 275 uygulama anaokulunda ise 575 öğretmen ve 5782 öğrenci bulunduğu ayrıca kreş ve çocuk yuvalarının gelişimi ise yeterli düzeyde olmadığı, özel anaokulları sayısının 1976 - 1977 öğretim yılında 137'ye çıktığı, 3 – 6 yaş grubundaki çocukların ancak yüzde 1,1'inin okul öncesi eğitimden yararlandığı tespitleri yapılmıştır (Başbakanlık DPT, 1979, s. 434).

Yine bu plan döneminde, okul öncesi eğitimin, çok kentleşmiş yörelerden başlamak üzere özellikle gecekondular ve işçi çocukları hedef alınarak geliştirilecek olan okul öncesi

eğitimi pilot uygulamalarının ele alınacağı, pilot uygulama sonuçlarına göre ve yapılacak yeni düzenlemelerle bu eğitimimin yaygınlaştırılması, sistemin geliştirilmesinde mevcut kapasitelerden yararlanılmasının esas alınacağı kararlaştırılmıştır (Başbakanlık DPT, 1979, s. 456).

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1985-1989 yıllarını kapsamaktadır. Çalışan annelerin yoğun olduğu şehir merkezleri ile sosyo - ekonomik durumu elverişsiz ailelerin yaşadığı gecekondü bölgelerinde ve kalkınmada öncelikli yörelerde anasınıflarının hızla yaygınlaştırılmasının sağlanacağı belirtilmiştir. Bu plan döneminde tüm eğitim yatırımları içinde okul öncesi eğitime % 6 pay ayrılması öngörülmüştür (Başbakanlık DPT, 1985, s.147).

Tablo 2
V. Beş Yıllık Plan Döneminde Okul Öncesi Eğitimde Hedeflenen
Okullaşma Oranı

Yıllar	Hedef Alınan Okullaşma Oranı %
1984-1985	3,5
1985-1986	4,0
1986-1987	6,0
1987-1988	8,0
1988-1989	10,0

(Başbakanlık DPT, 1985, s.141).

Yine Tablo 2’de görüldüğü üzere bu plan döneminin sonunda ilkökul öncesi (5-6 yaş nüfusunun) okullaşma oranının %10’a çıkarılacağı hedeflenmiştir. Bu hedefin gerçekleştirilmesi ve anaokullarıyla anasınıflarının yaygınlaştırılması için kamu ve özel kuruluş imkânlarından azamî derecede yararlanılacağı belirtilmiştir (Başbakanlık DPT, 1985, s. 141).

1990-1994 yıllarını kapsayan Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planında kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarının teşvik edilmesi kararlaştırılmıştır (Başbakanlık DPT, 1990, s. 306).

Tablo 3
VI. Beş Yıllık Plan Döneminde Okul Öncesi Eğitimde Hedeflenen
Okullaşma Oranı

Yıllar	Hedef Alınan Okullaşma Oranı %
1989-1990	5,5
1990-1991	7,0
1991-1992	8,5
1992-1993	10,0
1993-1994	11,5

(Başbakanlık DPT, 1990, s.291).

Tablo 3’de görüldüğü gibi bu plan dönemi sonunda anaokulları ve anasınıflarının yaygınlaştırılmasında, okul öncesi eğitimde okullaşma oranının yüzde 11,5’e çıkarılması hedef alınmıştır (Başbakanlık DPT, 1990, s. 291).

Tablo 3 ‘de görüleceği üzere Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planının sonu olan 1993-1994 öğretim yılında okul öncesi eğitimde hedeflenen okullaşma oranı % 11,5 olarak hedeflenmiş olmasına rağmen bu orana ulaşamadığı için Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında okullaşma oranları yeniden düzenlenmiştir.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Plan dönemi 1996-2000 yıllarını kapsamaktadır. Bu plan dönemi öncesi olan 1994-1995 öğretim yılında okul öncesi eğitimde gerçekleşen okullaşma oranı % 5,5’ dir. Tablo 4’de görüleceği üzere yedinci plan döneminin sonunda yani 2000-2001 öğretim yılında % 16 olarak gerçekleşmesi hedeflenmiştir (Başbakanlık DPT, 1996, s. 28).

Tablo 4
VII. Beş Yıllık Plan Dönemi Sonunda Okul Öncesi Eğitimde
Hedeflenen Okullaşma Oranı

Yıllar	Hedef Alınan Okullaşma Oranı %
2000-2001	16,0

(Başbakanlık DPT, 1996, s.28).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında, 2001-2005 yılları arasında bütün eğitim kademelerinde özel öğretim kurumlarının payının artırılması gerektiği, sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişimin erken yaşlarda şekillenmesi nedeniyle, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması öngörülmektedir. Okul öncesi eğitimde okullaşma oranı bu plan dönemi öncesi yani 1999-2000 öğretim yılında % 9,8 iken, Tablo 5’de yer aldığı gibi, plan döneminin sonu olan 2004-2005 öğretim yılında % 25 olarak hedeflenmiştir. Okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlar arasındaki farklılıkların giderilmesi için standartlar oluşturulması ve okul öncesi eğitim döneminde toplum tabanlı millî, ahlâki ve manevi değerlere bağlı eğitim verilebilmesi için yazılı, sözlü ve görüntülü eğitim programlarının yapımı özendirilmesi amaçlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarınca verilen okul öncesi eğitim faaliyetlerinin bütüncül bir yaklaşımla yürütülebilmesi amacıyla düzenlemeler yapılacağı belirtilmiştir. Her türlü eğitim olanakları kullanılarak ve okul öncesinden başlayarak, tüm vatandaşlara trafik konusunda eğitim sağlanması hedeflenmiştir (Başbakanlık DPT, 2000, ss. 83-85).

Tablo 5
VIII. Beş Yıllık Plan Dönemi Sonunda Okul Öncesi Eğitimde
Hedeflenen Okullaşma Oranı

Yıllar	Hedef Alınan Okullaşma Oranı %
2004-2005	25,0

(Başbakanlık DPT, 2000, s.83).

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında; bu plan dönemi 2007-2013 yıllarını kapsamaktadır. Plan döneminde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyacı karşılanması, eğitim hizmetleri çeşitlendirilmesi, toplumsal farkındalık düzeyinin yükseltilmesi, erken çocukluk ve ebeveyn eğitimlerinin artırılması amaçlanmıştır. Okul öncesi eğitim 4-5 yaş grubunda, bu plan döneminin başı olan 2005-2006 öğretim yılında % 19,9 iken bu oran plan döneminin sonu olan 2012-2013 öğretim yılında Tablo 6’da da görüldüğü gibi % 50 çıkarılması hedeflenmiştir (Başbakanlık , 2006, ss. 63-87).

Tablo 6
IX. Beş Yıllık Plan Dönemi Sonunda Okul Öncesi Eğitimde
Hedeflenen Okullaşma Oranı

Yıllar	Hedef Alınan Okullaşma Oranı %
2012-2013	50,00

(Başbakanlık DPT, 2006, s.63).

Bugüne kadar hazırlanan 9 kalkınma planından Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı dışında kalan 8 kalkınma planında okul öncesi eğitim ile ilgili kararlar ve hedeflerin yer aldığı görülmektedir. Ancak kalkınma planlarının hiç birisinde okul öncesi eğitimde hedeflenen okullaşma oranına ulaşamadığı görülmekle birlikte, okul öncesi eğitime gereken öneminin verilmesi ve okullaşma oranının artırılması için kalkınma planlarında yer alması yadsınamaz bir gerçektir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitimde sadece niceliksel olarak artış yeterli olmayıp, niteliğinin de artırılması yönünde çalışmalar yapılması gerekmektedir.

1.7. Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Yasal Düzenlemeler

Anayasanın, eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi başlığını taşıyan 42. maddesinde “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” (TBMM,2008), denilmek suretiyle Türk vatandaşları için eğitimin anayasal bir hak olduğu vurgulanmıştır.

Yine Anayasamızın çocukların eğitimini ve korunmalarını emredici maddeleri ile birlikte, 49. maddesinde de “Devlet, çalışanların hayat seviyesini yükseltmek, çalışma hayatını geliştirmek için çalışanları ve işsizleri korumak, çalışmayı desteklemek, işsizliği önlemeye elverişli ekonomik bir ortam yaratmak ve çalışma barışını sağlamak için gerekli tedbirleri alır” hükmü bulunmaktadır. Bu hükme göre, çalışan annelerin çocuklarına bakma, onları koruyup eğitme, bir devlet görevi olarak kabul edilmiştir (Uluğ, 1983, s. 250).

Ayrıca ülkemizin de taraf olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesinin 28. maddesi “ Çocuk eğitim hakkına sahiptir” (Unicef, 2007) demek suretiyle, 1982 Anayasası gibi eğitimin bir hak olduğunu vurgulamaktadır. Bu sözleşmenin ülkemiz için hukuki durumu değerlendirildiğinde ise 1982 Anayasasının 90. maddesi milletlerarası sözleşmelerin kanun hükmünde olduğu belirtildiğinden, sözleşmenin ülkemiz için bağlayıcılığı bulunmakta, bu sözleşmenin kanun gibi işlem görmesi gerekmektedir (Ermumcu, 2007).

Yukarıdaki hukuki dayanaklardan anlaşılacağı üzere devletin, vatandaşlarına her düzeyde yeterli eğitim olanağı sağlaması gerekmektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim çağındaki çocuklara okul öncesi eğitim olanağını sunmakta, Devletin asli görevlerinden birisi haline gelmektedir.

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasını sağlayan temel mevzuatlar bulunmaktadır. Aşağıda kurumların bünyesindeki okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasını sağlayan mevzuatlara değinilmiş, okul öncesi eğitim kurumlarının işleyişini sağlayan alt mevzuatlar ele alınmamıştır.

Kamu kurum ve kuruluşlarında açılan okul öncesi eğitim kurumları; Devlet Memurları Kanununun 191. maddesinde belirtilen “devlet memurları için lüzum ve ihtiyaç görülen yerlerde çocuk bakımevi ve sosyal tesisler kurulabilir” (Başbakanlık, 2007b), hükmü doğrultusunda açılmaktadır. Bu maddeye dayanılarak çıkarılan kamu kurum ve kuruluşlarınca açılacak Çocuk Bakımevleri Hakkında Yönetmeliği, bakımevlerinin kurumun bağlı veya ilgili olduğu bakanın onayı alınmak suretiyle kurumca istihdam edilen memurların 0-6 yaş grubuna giren en az 50 çocuğu için kurumun idari ve mali işlerle ilgili birimine bağlı olarak açılabileceğini belirtmektedir (Adalet Bakanlığı, 2007a).

Kamu kurum ve kuruluşların bünyesinde açılan bu kurumların açılmasının sebebi; bu yaş grubunda çocuğu bulunan devlet memurlarının çalışmalarından dolayı çocuklarının mağdur olmaması ayrıca devletin çalışma yaşamını teşvik etmesidir.

Devlet memuru olmayan çalışanlar için; 4857 sayılı İş Kanunu’nun 88. maddesi çalışan kadınlar için emzirme odaları ve çocuk bakım yurdu (kreş) açılması gerektiğini belirtmiş, bu kanun dayanak gösterilerek çıkarılan Gebe veya Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmeliğin Oda ve Yurt Açma Yükümlülüğü başlığı altındaki 15. madde de “Yaşları ve medeni halleri ne olursa olsun, 100-150 kadın işçi çalıştırılan işyerlerinde, bir yaşından küçük çocukların bırakılması, bakılması ve emziren işçilerin çocuklarını emzirmeleri için işveren tarafından, çalışma yerlerinden ayrı ve işyerine en çok 250 metre uzaklıkta bir emzirme odasının kurulması zorunludur. Yaşları ve medeni halleri ne olursa olsun, 150’den çok kadın işçi çalıştırılan işyerlerinde; 0-6 yaşındaki çocukların bırakılması ve bakılması, emziren işçilerin çocuklarını emzirmeleri için işveren tarafından, çalışma yerlerinden ayrı ve işyerine yakın bir yurdun kurulması zorunludur. Yurt açma yükümlülüğünde olan işverenler yurt içinde anaokulu da açmak zorundadırlar. Yurt, işyerine 250 metreden daha uzaksa işveren taşıt sağlamakla yükümlüdür” denilmek suretiyle, bahse konu çalışan grubun okul öncesi eğitim çağındaki

çocukları için eğitim olanağı sağlanmaya çalışılmıştır (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2007b).

Yine Devlet kurumlarından olan Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna da bu konuda görevler yüklenmiştir. Bu kurumun görevlerini belirleyen Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanununun' da okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar için;

1. Çocuk Yuvaları; 0 - 12 yaş arası korunmaya muhtaç çocuklarla gerektiğinde 12 yaşını dolduran kız çocuklarının, bedensel, eğitsel, psiko sosyal gelişimlerini, sağlıklı bir kişilik veya iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamakla görevli ve yükümlü yatılı, sosyal hizmet kuruluşları,

2. Kreş ve Gündüz Bakımevleri; 0-6 yaş grubundaki çocukların bakımlarını gerçekleştirmek, bedensel ve ruhsal sağlıklarını korumak ve geliştirmek ve bu çocuklara temel değer ve alışkanlıkları kazandırmak amacıyla kurulan ve yatılı olmayan sosyal hizmet kuruluşları(Adalet Bakanlığı, 2007b) olduğu belirtilmiştir. Çocuk yuvaları Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu bünyesinde açılmakta, ancak kreş ve gündüz bakımevleri kamu kurum ve kuruluşları bünyesinde ayrıca özel olarak da açılabilmektedir. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, kamu kurum ve kuruluşlarına ait Kreş ve Gündüz Bakımevleri'nin ilgili Yönetmelik esaslarına uygunluğunu denetlemekte, söz konusu kuruluşların hizmetlerini geliştirici ve iyileştirici yönde rehberlik ve danışmanlık hizmeti yapmaktadır (SHÇEK Genel Müdürlüğü, 2007).

Kamu kurum ve kuruluşları dışında kalan Kreş, Gündüz Bakımevleri ve Çocuk Kulüpleri; Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ile Özel Çocuk Kulüpleri Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik hükümlerine göre Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunun izni doğrultusunda açılmaktadır (SHÇEK Genel Müdürlüğü, 2007).

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumları açısından en fazla kuruma sahip olan Millî Eğitim Bakanlığı ile ilgili yasal düzenlemeler ise aşağıda açıklanmıştır.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 5. maddesine göre okul öncesi eğitim kurumlarının isteğe bağlı olduğu, 13. maddesinde ise bu kurumlarda mecburi öğrenim çağına gelmemiş olan çocukların eğitileceği, kurumların gerçek ve tüzel kişilerle belediyeler, özel idareler ve devlet tarafından açılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2007a).

Türk eğitim sistemini düzenleyen temel kanunlardan biri olan Millî Eğitim Temel Kanununun 18. maddesi Türk millî eğitim sisteminin, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden kurulduğunu, örgün eğitimin, okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarını kapsadığını, belirtmiştir (MEB, 2007c).

Aynı yasanın 19. maddesi, okul öncesi eğitiminin mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsadığını ve bu eğitimin isteğe bağlı olduğunu açıklamıştır (MEB, 2007a).

Yine adı geçen yasanın 20. maddesi okul öncesi eğitimin amaç ve ilkelerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır (MEB, 2007c).

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilköğretime hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Bu kurumların kuruluşu ise Millî Eğitim Temel Kanunun 21. maddesinde şöyle belirtilmiştir: Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okuluna bağlı anasınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilir (MEB, 2007c).

Millî Eğitim Bakanlığının çalışma alanına giren okul öncesi eğitim kurumları Millî Eğitim Temel Kanunu ile İlköğretim ve Eğitim Kanunu çerçevesinde açılmaktadır.

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Öğretim Kurumları da Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında okul öncesi eğitim kurumu açabilmektedirler (Başbakanlık, 2007a).

Özel eğitim gerektiren okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar için 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 6. maddesi erken çocukluk dönemindeki özel eğitim hizmetlerinin ailenin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi temeline dayalı olarak evlerde ve kurumlarda sürdürüleceğini belirtmiştir. Yine aynı kararnamenin 7. maddesinde “Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitimi zorunludur. Bu eğitim özel eğitim okulları ile diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilir. Gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak, özel eğitim gerektiren çocukların okul öncesi eğitim süreleri uzatılabilir” (MEB, 2007e), denilmek suretiyle özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitimin önemi vurgulanmıştır. Bu yasal düzenlemede en çarpıcı olan hüküm ise, diğer yasal düzenlemelerden ayrı olarak özel eğitim tanısı konulmuş çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesidir.

Bu kararname çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığınca verilecek Özel eğitim hizmetlerini düzenleyen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 29. maddesinde “37-72 ay arasındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimi zorunludur. Ancak, bireylerin gelişim ve bireysel özellikleri dikkate alınarak okul öncesi eğitim dönemi süresi bir yıl daha uzatılabilir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okul öncesi eğitimlerini, öncelikle okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında sürdürmeleri esastır. Ancak, bu bireyler için okul öncesi özel eğitim okulu/kurumu ve özel eğitim sınıfları da açılabilir” denilmektedir. Yine 34. maddesinde “Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden eğitim-öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olanlara evde eğitim hizmeti verilmesi esastır” denilmekte, bu hizmetin gerektiğinde hastanelerde de açılabilirliğini ifade etmektedir. Ayrıca 43. maddesinde de okul öncesi eğitim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirmeleri için özel eğitim kurumlarının açılacağı dile getirilmektedir (MEB, 2007d).

Okul öncesi eğitimin mevzuatlarına gerek hazırlanması gerekse uygulanması aşamasında önem verilmesi okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacaktır.

1.8. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Hizmeti Veren Kurumlar

Ülkemizde okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlar kendi görev ve yetki alanlarına giren ve okul öncesi yaş grubunda olan çocuklara eğitim-öğretim imkânı sunmaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır;

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan okul öncesi eğitim hizmetleri, Okul öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Bu genel müdürlük koordinasyonunda resmî veya özel olarak, bağımsız anaokulları, her kademedeki eğitim kurumuna bağlı anasınıfları ve Kız Meslek Lisesi bünyesindeki uygulama anaokulları şeklinde yapılanmaktadır (Akyüz, 1996, s.13).

Üniversiteler de; Kız Meslek Liselerine çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmeni, Anaokulu ve Anasınıflarına okul öncesi eğitim öğretmeni yetiştirmek amacıyla lisans ve lisansüstü eğitim yapılmakta, ayrıca uygulama anaokulları ile okul öncesi eğitime hizmet etmektedir.

Başbakanlığa bağlı olarak okul öncesi eğitim hizmetleri, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu tarafından, çocuk yuvaları, kreş ve gündüz bakım evlerinde yürütülmektedir (Adalet Bakanlığı,2007b).

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı 1475 sayılı İş Kanunu gereğince, açılan emzirme odaları ve çocuk bakım yurtları ile okul öncesi eğitim alanında hizmet vermektedir (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2007a).

Diğer taraftan, kamu kurum ve kuruluşlarınca açılacak Çocuk Bakımevleri Hakkındaki Yönetmeliğin 42. maddesinde belirtilen “Bakımevleri, kurumun bağlı veya ilgili olduğu bakanın onayı alınmak suretiyle kurumca istihdam edilen memurların 0-6 yaş grubuna giren en az 50 çocuğu için kurumun idari ve mali işlerle ilgili birimine bağlı olarak açılabilir” hükmü uyarınca diğer bakanlık ve kurumlarca da açılabileceği hükmü mevcuttur (Adalet Bakanlığı, 2007a).

Bunların dışında gönüllü yardım kuruluşları ve dernekler de Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi alanında çalışmalar yapmaktadır.

Tablo 7’de okul öncesi eğitim hizmeti veren kurum sayıları ile bu kurumlardaki öğrenci, öğretmen ve usta öğretici sayıları verilmiştir. Tablodan anlaşılabileceği üzere okul öncesi eğitim alanında en fazla kurum ve dolayısıyla öğrenci Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunmaktadır.

Tablo 7
2006-2007 Öğretim Yılında Okul Öncesi Eğitimin Sayısal Durumu

Kurumlar		Okul/Kurum	Öğrenci Sayısı	Öğretmen	Usta öğretici
Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesindeki	Anaokulu(Resmî/Özel)	1.369	100.168	5.105	1.526
	Ana sınıfı (Resmî/Özel)	19.306	540.681	19.670	11.939
657 Sayılı Kanunun 191. Maddesine ile 1475 Sayılı İş Kanununa Göre Açılan Kurumlar		481	17.357	1.363	-
Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Bünyesindeki Kurumlar		1.372	24.113	3.548	-
TOPLAM		22.528	682.319	29.686	13.465

(MEB,2007b, s.43).

1.9. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları

1.9.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Ülkemizde okul öncesi eğitim öğretmenlerini yetiştirmek amacıyla “1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” ile birlikte “Rehnuma-i Muallimin-i Sıbyan” (Sıbyan Öğretmenlerine Rehber) hazırlanmıştır (MEB, 1978, s. 22).

1913 “Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati” ne göre hazırlanan “Ana Mektepleri Nizamnamesi”nde Kız İlköğretim Okullarına bağlı ana şubesinde özel olarak yetiştirileceği belirtilmiştir (MEB, 1978, s. 23).

Anaokulları ile ilgili gelişmeler, bu alana öğretmen yetiştirme problemlerini de beraberinde getirmiştir. Nitekim aynı yıl, Nizamnamenin öngördüğü şekilde okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirmek amacıyla İstanbul’da ilk defa “Ana Öğretmen Okulu” açılmıştır. (Ediz, 1951 ; Akt: Duman, 1995, s. 29). Öğretim süresi bir yıl olan bu okul ile Ülkemizde ilk olarak okul öncesi eğitimi alanı için öğretmen yetiştirme çalışmaları başlamıştır. 1915-1916 yıllarında ana muallim mektebinden 56 öğrenci mezun olmuştur. Öğretim süresi bir yıl olan bu okul 4 yıl hizmet verdikten sonra 1919’da kapanmıştır. Bu okul 5 yıl çalışma sonunda 370 Ana Muallim diploması vermiştir (Ergin, 1977 ; Akt: Güler, 1994, s. 11).

1.9.2. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyetin ilk yıllarında 1923-1924’de 38 ilde 80 anaokulu ve 36 öğretmen 5880 öğrenciye eğitim vermiştir. 1928’de Ankara’da 2 yıllık Ana Öğretmen Mektebi ihtiyaç üzerine tekrar açılmıştır. Bu okul, 1930-1931 öğretim yılında “İstanbul Kız Muallim Mektebi”ne nakledilmiş ve 1933 yılına kadar öğretim vermiştir. 1933’de 12 Anaokulu öğretmeni kalmıştır. Çünkü harf inkılabı yapılmış ve bütün öğretmenler Millet Mekteplerinde görevlendirilmiştir (Cicioğlu, 1985, s. 21; Poyraz ve Dere, 2001, s. 12).

1935 yılında, “Ankara Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu” açılmıştır. 1960 yılına kadar okul bünyesi içerisinde, “Çocuk Bakımı ve Bıçkı Dikiş Bölümü” programı çerçevesinde 0-2 yaş çocuklarının eğitimcilerini yetiştirme uygulamasına yer verilmiştir (MEB, 1978, s. 47).

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’na göre Anaokulu öğretmenlerinin özel bir eğitimle yetiştirilmesi amacıyla 1963-1964 öğretim yılında ortaokula dayalı 3 yıllık meslek okulu haline getiren Kız Meslek Liselerinde “Çocuk Gelişimi ve Bakımı” bölümü açılmıştır. Bu bölümde genel ve meslek eğitiminin yanı sıra, 0-6 yaş çocuklarının bakım ve eğitimine

ilişkin ve öğretmenlik formasyonu veren dersler de program kapsamına alınmış, Talim Terbiye Kurulunun 11 Nisan 1967 tarih ve 120 sayılı kararı ile bu bölümler, okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren bir bölüm haline getirilmiştir (MEB, 1978, s. 27).

Daha sonra 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanun'un 43. maddesi gereğince okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme görevini, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nun Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü üstlenmiştir. Bu bölüm tarafından 1979 yılında hazırlanan iki yıllık ön lisans eğitimi veren Anaokulu öğretmenliği programı, 1980-1981 öğretim yılından itibaren uygulanmaya konulmuştur. 1982 yılında, Yüksek Öğretmen Okullarının üniversitelere bağlanması sonucu, program Yüksek Öğretim Kurulunca benimsenip onaylanmıştır (Demiral, 1985, s. 19).

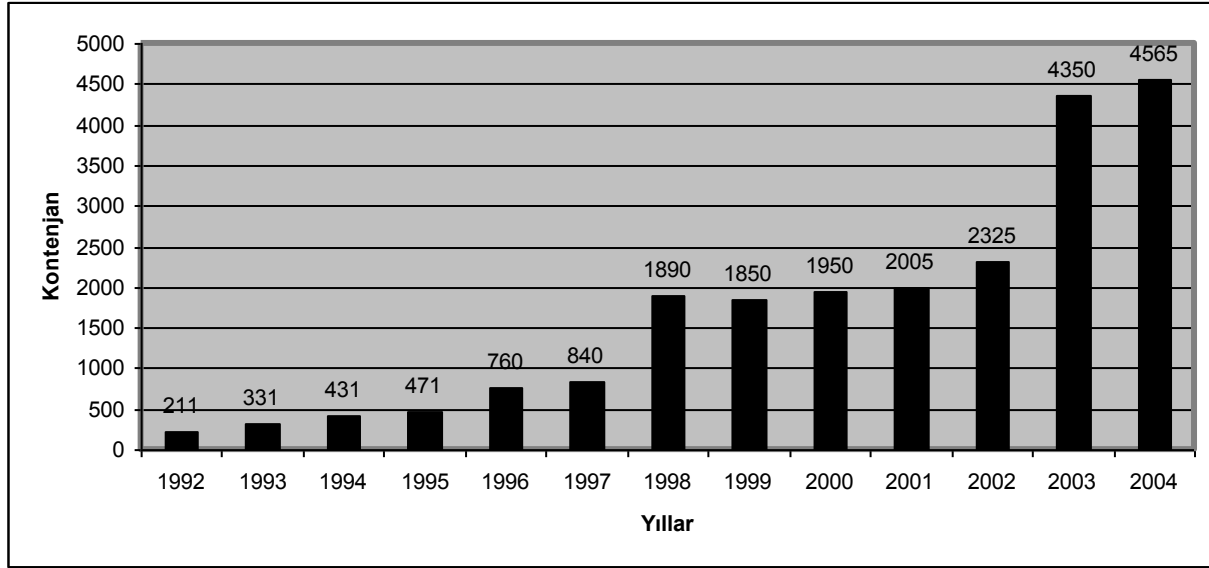
Öğretmen yetiştirme işi üniversitelere devredildikten sonra bu alanda önemli bir gelişme de 3 Temmuz 1992 tarihinde yürürlüğe giren 3837 sayılı kanunla sağlanmıştır. Eğitim Fakülteleri ile Eğitim Yüksekokulları bünyesinde yer alan ön lisans düzeyindeki anaokulu öğretmenliği programları 1991-1992 yıllarında lisans düzeyine çıkarılarak, hepsi fakültelerin bünyesine alınmıştır (Duman, 1993, s. 14; Güler, 1994, s. 18).

Okul öncesi öğretmeni yetiştiren bölüm programları, Türkiye üniversitelerinin çeşitli fakültelerinde bugüne kadar bazı farklılıklar gösterse de, genel kültür dersleri, alan dersleri ve mesleki formasyon dersleri şeklinde gruplandırılmış ve bu grupların içinde okul öncesi öğretmenlerinin alanlarında bilgi ve beceri kazanmalarına imkân veren çeşitli dersler yer almıştır. 1998-1999 öğretim yılından itibaren ise, Eğitim Fakültelerinin bütününde uygulanacak ortak bir program Yüksek Öğretim Kurulu tarafından öngörülmüştür (Oktay, 2002, s. 103).

Bugün okul öncesi eğitim öğretmenleri, Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde yetiştirilmektedir. Türkiye'de hedeflenen okullaşma oranını sağlayacak okul öncesi öğretmeni sayısı yeterli değildir. Hedefler doğrultusunda gereksinim duyulan öğretmenlerin örgün yüksek öğretim programlarıyla kısa sürede karşılanmasına da olanak bulunmamaktadır. Ülke gerçekleri göz önüne alındığında, nitelikten ödün vermeden istenilen sayıda ve en kısa sürede okul öncesi öğretmeni yetiştirebilmek için en rasyonel çözüm, uzaktan öğretim sistemi ile öğretmen yetiştirmektir. Bu kapsamda 2000-2001 öğretim yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı ile ortak yürütülen program çerçevesinde, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi de okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirmeye başlamıştır (Anadolu Üniversitesi, 2007). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığınca hazırlanan 2007 ÖSS Tercih Kılavuzunda da bu program için 2000 kişilik kontenjan ayrılmıştır (ÖSYM, 2007).

Şekil 1

Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Kontenjanının Yıllara Göre Dağılımı



(Haktanır, 2005, s. 70).

Şekil 1 Okul öncesi öğretmenliği lisans programı kontenjanının yıllara göre dağılımını göstermektedir. Tablodaki yıllar itibariyle bakıldığında en yüksek artışın 2003 yılında olduğu görülmektedir. Bu artışın sağlanmasının en büyük etkeni yeni Üniversiteler ve bunlara bağlı bölümlerin açılması ile Açık Öğretim Fakültesinin kontenjanının artırılması gösterilebilir.

Tablo 8

2007-2008 Öğretim Yılında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Öğretmen Yetiştiren Üniversite, Fakülte, Bölüm ve Kontenjanları

Sıra	Üniversite	Fakülte/Yüksekokul	Bölüm	Kontenjan
1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
2	Adnan Menderes Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	35
3	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
4	Akdeniz Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
5	Amasya Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	30
6	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
7	Anadolu Üniversitesi	Açık Öğretim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	2000
8	Ankara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	50
9	Atatürk Üniversitesi	Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	50
10	Atatürk Üniversitesi	K. Karabekir Eğitim Fakültesi (İkinci Öğretim)	Okul Öncesi Öğretmenliği	50

11	Balıkesir Üniversitesi	Necatibey Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	30
12	Başkent Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
13	Boğaziçi Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	30
14	Cumhuriyet Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
15	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
16	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Eğitim Fakültesi (2.Öğretim)	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
17	Çukurova Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	30
18	Çukurova Üniversitesi	Eğitim Fakültesi (2.Öğretim)	Okul Öncesi Öğretmenliği	30
19	Dokuz Eylül Üniversitesi	Buca Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	60
20	Dokuz Eylül Üniversitesi	Buca Eğitim Fakültesi (2.Öğretim)	Okul Öncesi Öğretmenliği	50
21	Dumlupınar Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	30
22	Ege Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
23	Gazi Üniversitesi	Mesleki Eğitim Fakültesi	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	90
24	Gazi Üniversitesi	Mesleki Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	120
25	Giresun Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
26	Hacettepe Üniversitesi	Ev Ekonomisi Yüksekokulu	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	60
27	Hacettepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	50
28	İnönü Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
29	Kafkas Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	30
30	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Fatih Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
31	Kastamonu Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
32	Kocaeli Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
33	Marmara Üniversitesi	Atatürk Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	100
34	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	30
35	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Eğitim Fakültesi (2. Öğretim)	Okul Öncesi Öğretmenliği	30
36	Mersin Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	30
37	Mersin Üniversitesi	Eğitim Fakültesi (İkinci Öğretim)	Okul Öncesi Öğretmenliği	30
38	Muğla Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
39	Muş Alparslan Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
40	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40

41	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Eğitim Fakültesi (2.Öğretim)	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
42	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
43	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	60
44	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi (2. Öğretim)	Okul Öncesi Öğretmenliği	60
45	Sakarya Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	30
46	Sakarya Üniversitesi	Eğitim Fakültesi (2. Öğretim)	Okul Öncesi Öğretmenliği	30
47	Selçuk Üniversitesi	Mesleki Eğitim Fakültesi	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	80
48	Selçuk Üniversitesi	Mesleki Eğitim Fakültesi (2. Öğretim)	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	60
49	Selçuk Üniversitesi	Mesleki Eğitim Fakültesi (2. Öğretim)	Okul Öncesi Öğretmenliği	100
50	Selçuk Üniversitesi	Mesleki Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	150
51	Sinop Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
52	Trakya Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	30
53	Uludağ Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
54	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	40
T O P L A M				4.525

(ftp://dokuman.osym.gov.tr/2007_OSYS_TERCIH_KILAVUZU/2007-OSYS_TERCIH_TABLO4.pdf) (Erişim Tarihi: 29/09/2007)

Tablo 8’de 2007-2008 öğretim yılında Üniversitelerin okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren bölümleri ve kontenjanları verilmiştir. Tablodan da anlaşıldığı gibi, bu alana öğretmen yetiştiren bölümlerin toplam kontenjanı 4525 olup 2000 öğrenci ile en yüksek kontenjan Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinindir.

1.10. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Nitelikleri

Atatürk, “Milletleri kurtaracak olan yalnız ve ancak öğretmenlerdir.” derken öğretmenlerin eğitim sürecindeki önemini vurgulamıştır.

Bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilmek için, toplumla uyum halinde yaşayan, toplumu geliştirecek niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde en önemli unsur olan eğitim sistemlerinin de yeniden yapılanması gerekir. Eğitim ve öğretim sisteminin temel öğelerini “okul” ve “öğretmen” oluşturur. Toplumu geliştirecek niteliklere sahip bireylerin yetişmesi ve toplumun değer yargılarının kazanılması, eğitim sisteminin önemli bir parçası olan nitelikli öğretmenler ile olanaklıdır (Yavuzer, 1994, s. 166; Pehlivan, 2005, s. 17).

Öğretmenliğin tanımı, 7.4.1924 tarihli Orta Tedrisat Öğretmenleri Kanununun birinci maddesinde, öğretmenlik, devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir şeklindedir (Karaçam, 2001, s. 17).

Öğretmenlik uluslar arası belgelerde de “İnsan kişiliğinin geliştirilmesi ve toplumun kalkınmasında ikili bir işlev üstlenen ve bu işlevini akademik özgürlük içinde gerçekleştiren kişi” diye tanımlanmaktadır (Karaçam, 2001, s. 17).

Öğretmenliğin çok eski bir uğraş olduğu bilinmektedir. Ancak toplumlarda örgün eğitim anlayışı benimsenmeye, okul sistemleri bugünkü ölçülere yakın biçimde oluşmaya ve çeşitli öğretim basamaklarında okullar açılmaya başlandıktan sonradır ki, bu okullarda görev yapacak kimselerin yetiştirilmeleri önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır (Oğuzkan, 1984, s. 55).

Statü ve saygınlığı, ülke ve kültürle göre değişmekle birlikte öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle, öteden beri sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Türk eğitim tarihinde de bilge kişilerin ve öğretmenlerin hep saygın bir yeri olmuş, öğretmen denince toplumda davranış modeli bir insan anlatılmıştır (Şişman, 2000, s. 1).

Her alanda kalitenin ön plana çıktığı günümüzde eğitim öğretim kurumlarında da kalitenin sağlanması kaçınılmaz olmuştur. Eğitimde kaliteden söz ederken “öğretmen yeterlilikleri” ele alınacak ilk konulardan biri olmalıdır. Çünkü eğitimin kalitesini belirleyen en önemli faktörün öğretmen olduğu görüşü oldukça yaygındır (Erişen, 2001, s. 32).

Nitelikli öğretmenlerin olmadığı eğitimde de mükemmellik olamaz. Programlar değiştirilebilir, daha fazla araç gereç alınabilir, fiziksel çevre yenilenebilir, okul saatleri uzatılabilir, fakat nitelikli öğretmenler olmadan değişiklikler istenilen etkiyi yaratamaz (Özdemir ve Yalın, 1998, s. 11).

Öğrencide istendik davranışların oluşması temelde öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Sahip olduğu tutum ve davranışları ile iyi bir model olabilen öğretmen istenilen insan tipinin ortaya çıkmasına yardımcı olabilecektir. Bu durum, öğretmenlerin nitelikleri ile öğrencilerin nitelikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Deniz ve diğerleri, 2006, s. 63).

Öğretmen çocuğun yaşamında anne ya da babasından sonra en önemli kişi olmaya başlar. Çocuk öğretmen yardımıyla bir yandan çeşitli bilgi ve beceriler kazanırken, öte yandan onun düşüncelerinden, duygusal tepkilerinden, değerlerinden ve alışkanlıklarından etkilenir. İşte bu noktada öğretmenin çocuk için model olma özelliği öne çıkar. Öğretmen sınıfta adaletiyle olduğu kadar, sırdaşlığıyla da dikkati çeken bir modeldir. O, çocuğun kişiliğinin oluşumunu ve gelişimini biçimlendiren insandır. Çocuk artık anne ve baba modeli yerine

öğretmenini koyar ve onunla kendini özdeş tutmaya başlar. İşte çocuğun yaşamını doğrudan etkileyen bir birey olması nedeniyle, öğretmenin kişiliğinin önemi büyüktür. Doğru ve nitelikli modellerin çocukların eğitim ve öğretiminde kritik bir önemi vardır (Gürkan, 2002b, s. 12; Yavuzer, 1994, s. 166). Öğretmenin, gerek bilgi ve beceri kazandırmak, gerekse olumlu tutumlar geliştirmek ve öğrencinin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak için insan ilişkilerinde gerekli olan sosyal becerilere sahip olması gerekir (Yeşilyaprak ve Kısaç, 1999, s. 13).

Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce birçok mesleki özellikleri kazanmış olmaları gerekir. Bu özelliklerin başında hiç kuşkusuz çağdaş dünyanın kabul ettiği demokratik tutum ve davranışlar gelmektedir. Öğretmenlerde olmazsa olmaz denilebilecek ikinci önemli özellik ise, belli düzeyde empatik iletişim becerisine sahip olmaktır (Dilekmen, 1999, s. 1).

Demokratik öğretmen Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, Anayasada yer alan Millî Eğitimin amaç ve ilkelerini derslerinde uygulayan, insan haklarına saygılı, siyasi propaganda yapmayan, fanatik düşünceleri olmayan, bunun yanında özgürce düşünen ve konuşan bir öğretmendir (Küçükahmet ve diğerleri, 2000, s. 19).

Öğretmen, öğrencisinin davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Bazı davranış problemlerinde, öğretmenin anlık ve sistemsiz müdahaleleri istenmedik davranışları ortaya çıkarabilmektedir. Öğrenci davranışlarının değiştirilmesi, geliştirilmesi ve yeni davranış örüntülerinin kazandırılması ile görevli öğretmenin, bu görevi yerine getirirken kullandığı öğretim yöntemi kadar öğrenciye yaklaşım biçimi de önemlidir (Deniz ve diğerleri, 2006, s. 62).

Gordon'a göre (1993, s.6) etkili öğretmenlik eğitiminde; öğrencinin gereksinimlerine saygı duymanın, sevecen eğitimin, sınıf ortamının, öğrenme özgürlüğünün, insancıl eğitimin, kaynak kişi olarak öğretmenin ve iki yönlü iletişimin çok önemli unsurlar olduğunu belirtmiştir.

Karaçam (2001, ss.17-18) öğretmende bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

1. Öğretmende meslek sevgisi olmalıdır.
2. Öğretmen ahlaklı olmalıdır.
3. Öğretmen fedakâr olmalıdır.
4. Öğretmen sabırlı olmalıdır.
5. Öğretmen iyi örnek olmalıdır.
6. Öğretmen öğrenci psikolojisinden anlamalıdır.
7. Öğretmenin alan bilgisi, formasyonu ve genel kültürü iyi olmalıdır.
8. Öğretmen kitap okumalıdır.

9. Öğretmenin hitabeti iyi olmalıdır.

10. Öğretmen sosyal olmalıdır.

11. Öğretmen sportif olmalıdır.

Uygun bir fiziki ortam içinde, yeterli araç-gereç ve iyi düzenlenmiş bir eğitim programı, hem istenen davranış özelliklerini hem de istenilen davranışları çocuklara kazandırabilecek niteliklere sahip okul öncesi öğretmenleri ile anlam kazanır ve amacına ulaşabilir (Üstünoğlu, 1987, s. 32).

Günümüzde okul öncesi eğitimde öğretmene verilen ve ondan beklenen roller değişik ve karmaşık olmasına rağmen 5 temel rol tanımlanmıştır (Ülküer, 1987, s. 42).

1. Sakin ve Huzurlu Bir Atmosfer Sağlama: Her şeyden önce, sağlıklı bir gelişim, ancak sakin ve huzurlu bir sosyal atmosfer içinde gerçekleşir. Yalnız, bu atmosferin sağlanması sadece bilgi-tecrübe-arac-gereçle ilgili değildir. Aynı zamanda öğretmenin kişiliği ile de ilgilidir. Çocukların kendilerine güvenlerini, öz saygılarını kazanmalarında öğretmenin göstereceği duyarlılık, istenen sosyal atmosferin yaratılmasında önemli rol oynamaktadır.

2. Model Olma: Öğretmenin çizdiği model, tahmin edilebileceğinden çok daha fazla çocukların gelişim ve eğitimlerinde önem taşımaktadır.

3. Uyum Problemi Olan Çocuklara Yardımcı Olma: Uyum problemi olan bazı çocukların diğerlerine göre daha zor sosyal ilişkiler kurması, yeni çevresine daha zor uyum sağlaması normaldir. Çocuğun bu doğal ve çevresel faktörler etkisiyle geliştirdiği kişiliğini istenen sosyal davranışlar haline getirmede öğretmenin yine etkin bir rolü vardır.

4. Okul-Aile İşbirliğini Sağlama: Çocuğun tüm gelişimini sağlayan bir eğitim, aileyi de etkisi altına alan bir eğitimidir. Öğretmen ve aile beraberce çocuğun sağlıklı gelişmesine maksimum ölçüde yardımcı olabilir.

5. Bireysel Farklılıklar: Öğretmen, çocuğu içinde bulunduğu toplumun beklentilerine, değer yargılarına göre şekillendirirken, çocuğun kendine özgü özelliklerini korumalı ve geliştirmelidir.

Bugün geline nokta da öğretmenliğin görünürde öneminin ne derecede olduğunu tespit etmenin yanı sıra, öğretmenlerin nasıl bir işlevle donatılması ve görevlerini nasıl ve ne için yerine getirmeleri gerektiğini kavratmak ve kavramak gerekmektedir. (Özkan, 2004, s. 39).

Okul öncesi eğitimde nitelikli bir öğretmenin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Kendisini tanıyan, gerçek benlik kavramı gelişmiş bir yetişkin olmalıdır,
2. Çocukları sevmeli, onlarla birlikte olmayı gerçek bir mutluluk saymalıdır,
3. Beden ve ruh sağlığı yerinde, canlı, hareketli, enerjik ve becerikli olmalıdır,

4. Güvenilir, sağlam karakterli, sabırlı ve tutarlı davranışlara sahip bir insan olmalıdır,
5. Sorumluluk almayı bilmelidir,
6. Kendine karşı saygılı olmalı ve bu saygı anlayışı içinde başkalarının da kişiliğine saygı duymalıdır.
7. Pratik, yaratıcı, gerçekçi, sezgileri kuvvetli, duyarlı olmalı, düşüncelerinde bağımsız ve esnek davranmalıdır,
8. Çocukların birbirinden farklı kalıtsal özellikler ve çevresel olanaklar içinde yetiştiklerinin bilinci ile bireysel farklılıklarını kabul etmeli ve bu anlayış doğrultusunda uyguladığı öğretim yöntemlerini bireyselleştirmeye çalışmalıdır,
9. Çocukların bakış açısından çevreyi ve dünyayı algılama çabası içinde olmalıdır,
10. Çocuklarla emredici, sert ve korkutucu değil, yumuşak ve güven veren bir ses tonuyla konuşmalıdır.
11. Düzenli, titiz ve temiz bir insan olmalıdır,
12. Acil ve beklenmedik durumlarda soğukkanlılıkla olayların üstesinden gelebilmeli, gayretli ve cesur olmalıdır,
13. Çocukların ilgisini sürekli olarak canlı tutabilmeli, bir çocukla ilgilenirken, diğerlerinin de ne yaptıklarını izleyebilecek kadar her an dikkatli ve uyanık olmalıdır,
14. Müzik, dans, resim, dramatize vb. konularında yetenekli olmalıdır,
15. Deney yeteneğine sahip, yeni şeyleri denemeye istekli olmalı, yeni buluşlara olanak sağlayacak çevre düzenlemeleri yapabilmelidir,
16. Çocuklarla etkileşimde dostça davranmalı, onlarla iyi bir şekilde sözlü iletişim kurabilmeli ve çocuklara akıl yürütmeye, problem çözmeye yönelten sorular sormasını bilmelidir,
17. Çocuklara yol gösterirken, belli bilgiler aktaran bir "öğretici" değil, çocuğun özelliklerini dengeleyerek her alandaki gelişmelerine yardım eden ve onda öğrenmeye karşı ilgi uyandırabilen bir "eğitici" olmalıdır,
18. Çocuklarda suçluluk duyguları ve anlamsız korkular uyandırmaktan ya da pekiştirmekten sakınmalıdır,
19. Çocukların ihtiyaçlarını, doğalarını bilmeli, onların gelişim aşamalarına, kişilik özelliklerine ve sınıfın genel havasına karşı belli bir duyarlılık içerisinde olmalıdır,
20. Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalı, Türkçe öğretim konusunda teorik çizgi pratik bilgi ve beceriye sahip olmalıdır,
21. Bilgili, becerikli ve aktif bir insan olmalıdır. Mesleki tecrübelerden ve farklı yaklaşımlardan yararlanmalı, farklı görüş açıları kazanmalıdır,

22. Katı ve kesin düşüncelerle pekiştirilmiş bir disiplin uygulamadan sınıfa hakim olmalı ve sınıf düzenini sağlamalıdır,

23. Uyumsuz ya da sorunlu çocuklara anlayışlı davranmalı, olumlu bir yaklaşım izleyerek sorunları tanımada ve çözümlemede çocuklara ve ailelere yardımcı olmalı, rehberlik etmelidir.

24. İyi bir öğretmen aynı zamanda yeni bilgi ve deneyimlere açık bir öğrencidir.

25. Çocukların olumlu benlik geliştirmelerini desteklemeli ve özgüvenlerini geliştirmelidir.

26. Öğretmen yaratıcı olmalı ve çocuklarda da yaratıcı düşünceyi geliştirici etkinlikler planlamalıdır.

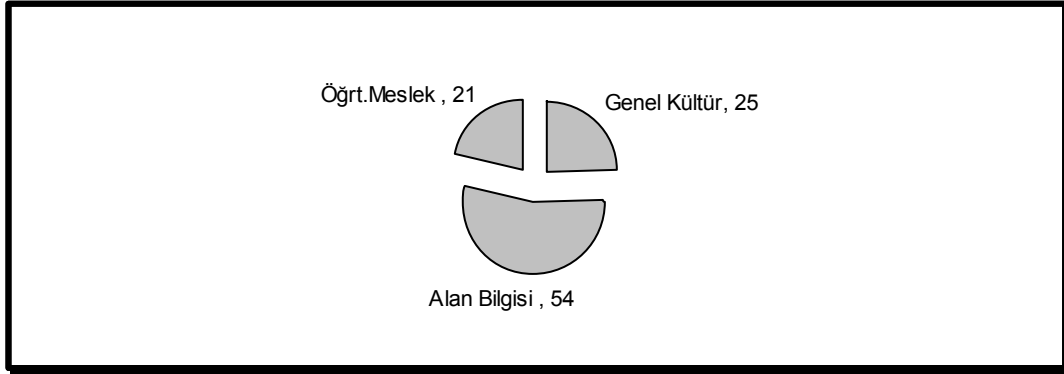
27. Çocukları bağımsız, karar verme becerileri gelişmiş, bununla birlikte öz-denetimlerini kazanmış bireyler olmaları yönünde destekleyici yöntemler kullanmalıdır (Tuğrul, 1993, s.29; Güler, 1994, ss. 8-9).

Okul öncesi eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, okul öncesi eğitimi programında yer alan temel amaç ve ilkeleri benimsemeleri ve günlük eğitim uygulamalarına bunları yansıtmaları, okul öncesi eğitimin başarısı için gerekli bir ön koşuldur (Işıkoğlu, 2007, s. 6).

Dünyada ve Türkiye’de bilginin ve teknolojinin kullanımının öğretilmesi öğretmenlerin kişiliğine, mesleki yeterliliğine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına bağlıdır (Sözer, 1996, s. 8). Günümüzde öğretmenlik mesleği özel bir mesleki yeterliliği gerektirir. Bu yeterliliği sağlamanın kriterleri dünyada ve ülkemizde belirlenmiştir. Bu kriterlere göre öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına üç alanda bilgi verilir. Bunlar; öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon), alan bilgisi ve genel kültür alanlarıdır. Öğretmenlik mesleği için öncelikle alan bilgisine sahip olunması şarttır. Alan hâkimiyeti ile birlikte genel kültürde de kendisini yetiştirmiş ve öğrencilerin bu yönde yetişmesine katkı sağlayan niteliklere sahip olunması da gereklidir. Millî Eğitim Temel Yasasına göre de öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir uzmanlık mesleğidir. Yasaya göre öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yürütmekle yükümlüdürler (Erişen ve Şen, 2002, s. 114; Gürkan, 2002a, s. 30; Küçükahmet, 2007, s. 207; Tazebay, 2007, s. 28).

Yüksek Öğretim Kurulunun Okul öncesi Eğitim yeni programa göre Okul öncesi Öğretmenliği Lisans Programında yer alan derslerin yukarıda yer alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi, Alan Bilgisi ve Genel Kültür alanlarına göre ağırlık dağılımları Şekil 2’de verilmiştir. Alan bilgisinin ağırlığı % 54 ile en fazla ağırlığı oluşturmaktadır.

Şekil 2
Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan
Muhteva Kategorilerinin Ağırlığı



(Kaynak: Küçükahmet, 2007, s.211).

Yüksek Öğretim Kurulunun okul öncesi öğretmenliği yeni programında iletişime vurgu yapılan dersler ve içerikleri Tablo 9’da gösterilmiştir. İçeriğinde İletişime doğrudan yer verilen Etkili İletişim ve Sınıf Yönetimi dersleri bulunduğu gibi içeriğinde, iletişime dolaylı olarak yer verilen Türkçe I, Türkçe II dersleri de bulunmaktadır.

Yine program ve içerikleri incelendiğinde, kapsamında iletişime yer verilmemiş olsa da öğretim esnasında iletişime vurgu yapılacak Psikoloji, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Özel Öğretim Yöntemleri I, Özel Öğretim Yöntemleri II ve Rehberlik gibi dersler de dikkate alındığında okul öncesi öğretmeni yetiştirme sürecinde, iletişim bilgi ve becerisine çok önem verildiği ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenine iletişim becerisi, dolayısıyla empatik tutum ve beceri kazandırmanın yeni programın hedefi olduğu, bu hedefin gerçekleştiği oranda da öğretmen niteliğinde artış sağlanacağı söylenebilir.

Tablo 9
Yüksek Öğretim Kurulunun Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında
Yer Alan ve İletişime Vurgu Yapılan Dersler ve İçerikleri

Derslerin Adı	İletişimle İlgili İçerik	Kredi
Türkçe I: Yazılı Anlatım	Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri	2
Türkçe II: Sözlü Anlatım	Sözlü dilin ve sözlü iletişimin temel özellikleri.	2
Sınıf Yönetimi	Sınıf içi iletişim ve etkileşim	2
Drama	Eğitsel dramanın yapısı ve uygulanma aşamaları, eğitici dramanın yaş gruplarına ve uygulama alanlarına göre sınıflandırılması, eğitsel drama ortamı ve öğretmen nitelikleri, eğitsel drama da özel teknikler,	3
Anne-Baba Eğitimi	Sosyal yapı, kültür ve insanın sosyal gelişimi, ailenin tanımı, yapısı ve değerleri, aileye yönelik eğitim programları, modelleri ve projeleri	2
Etkili İletişim	Kişiler arası iletişimin tanımı; iletişim modeli, iletişim unsurları ve özellikleri, etkili dinleme ve geri bildirim, kişiler arası iletişimi engelleyen etkenler (kaynak, kanal, alıcı, vb.), iletişimi kolaylaştıran etkenler, duyguların iletişimde rolü ve kullanılması, iletişimde çatışma ve önlenmesi, öğrenci, öğretmen, veli iletişiminde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar, iletişim uygulamaları.	3
TOPLAM		14

(http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/okul_onesi.doc adresinden faydalanılarak hazırlanmıştır) (Erişim Tarihi:10/03/2008)

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünce, Bakanlık ve Yüksek Öğretim Kurumları temsilcilerinden oluşturulan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu”na öğretmenlik yeterlikleri belirlenmiş, bu yeterlikleri ile; Öğretmenlerimizin yeterli alan bilgisine sahip olması, bu bilgiyi öğrencilerine yeni program anlayışı doğrultusunda, yapılandırmacı bir yaklaşımla aktarabilmeleri, yönetme ve organize etme yanında öğrencileriyle iletişim ve meslektaşları ile işbirliği yapabilme becerilerine sahip olmaları, beklenmektedir (M.E.B, 2006b, s. 3).

YÖK’ün “Öğretmen Yetiştirme Programlarında Uygulanabilir Nitelikte” Öğretmen Yeterlikleri listesi bulunmaktadır. Bu yeterlik alanları genel başlıkları ile aşağıda sıralanmıştır.

1. Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler
2. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler
3. Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma

4. Tamamlayıcı mesleki yeterlilikler

Bu yeterliklerin öğretmen yetiştirme programı sürecinde teori ve pratik çalışmalarla öğrenciye kazandırılması amaçlandığı, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterliklerin alt başlığında da sınıf içinde etkili iletişimi sağlama (öğrenci-öğretmen; öğrenci-öğrenci; öğretmen-öğrenci etkileşimi), okul yöneticileri, meslektaşları, diğer okul personeli, veliler ve ilgili eğitim kuruluşlarıyla iletişim kurma yeterliği belirtilmiştir (YÖK, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu, belirlemiş olduğu öğretmen yeterlikleri ile iletişimin eğitim öğretim için önemini vurgular niteliktedir.

2. EMPATİ

2.1. Empatinin Tanımı

Empati kavramına ilişkin literatürde çok çeşitli tanımla birlikte, empatiye verilen isimler de farklılık göstermektedir. Bunlar arasında; kişiler arası algı, sosyal algı, benmerkezcilik, sosyal duyarlılık, rol alma, bakış açısını alma, insanları anlama kabiliyeti, empati sayılabilir (Ünal, 1972; Dökmen, 1988a; Dökmen, 2002).

Literatür incelendiğinde empati kavramının farklı yazarlar ve kuramcılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı, hatta aynı kuramcıların bu kavrama yükledikleri anlamın da zamanla değişikliğe uğradığı görülmektedir (Pişkin, 1989, s. 775).

Allport (1924) empatiyi; "cisimleri, kendini ve diğerlerini bilmek" şeklinde üç tabakadan oluşan bilginin kaynağı şeklinde tanımlamıştır. Sullivan ise empati yerine, katılımcı gözlem terimini kullanmıştır. Bir insanı anlamak demek, onu karşıdan gözleyerek, sezgi yolu ile yaşamakta olduğu durumu "kendi içimizde" canlandırmak demektir şeklinde tanımlamıştır (Akt: Şimşek, 1995, ss. 8-9).

Rogers (1959) empatiyi, insanların ne duyduğunu ve ne yaptığını onların açısından anlamak, onların özel dünyalarına girmek ve bunu, onların gördüğü gibi kavramaktır şeklinde tanımlamıştır (Akt: Ünal, 1972, s. 79).

Tanrıdağ'a göre, (1992, s. 21) kendisini başkasının yerine koyma ile ifade edilen empati, tasarlanan, düşünülen ve bilinçli bir anlama çabası gerektiren algılamadır.

Gander ve Gaardiner'a göre (1993, s. 11) empati, paylaşma, yardım etme ve diğer özgeci davranışlar için önemli bir ön koşuldur şeklinde tanımlanmıştır.

Empati, Felsefe sözlüğünde; 1) Kişinin kendi içsel duygularını bir nesne ya da faaliyete yansıtması, 2) Kişinin kendisini bir başka bilincin yerine koyarak, söz konusu bilincin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, onun bu yaşantılarını o anda tecrübe etmeksizin, anlayabilmesi yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 1996).

Empati, bazen kavramada rol alma bazen de bakış açısı almayı içeren bir kavrama sürecidir (Cress ve Holm, 1998, s. 9).

Kasatura (1998, s. 152), empati yerine "duygudaşlık" terimini kullanmış ve empatiyi kısaca; başkalarının duygularını anlayarak, kendimizi onun yerine koyma yeteneğidir biçiminde tanımlamıştır.

Araştırmacılar tarafından yapılan bazı çalışmalarda empati, eşduyum ile aynı anlamda kullanılmaktadır. (Basch 1983; Feshbach 1999; Eagle ve Wolitzky 1999)' da yaptıkları

çalışmalarda eşduyumu, bir kişinin kendisini bir başkasının yerine koyabilmesi ve bu yolla onun duygu, düşünce, tutumları ve yaşantısını anlayabilmesidir şeklinde tanımlamışlardır (Akt: Gülseren, 2001, s. 134).

Bilgin'e göre, (2003, ss. 101-102) empati, diğerinin duygularını hissedip, onun bakış açısından bakabilmedir. Empati genel olarak, diğeri'nin "Diğeri" olarak anlamaya ve onun potansiyellerini tahmin etmeye yönelik çaba harcamaktır

Budak (2003, s. 258) empatiyi, başkalarının düşünce ve duygularının ve bunların muhtemel anlamlarının objektif bir şekilde farkında olma, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini temsili olarak yaşama olarak tanımlamıştır.

Liew ve Eisenberg'e göre ise (2003, s. 584) empati; korku, endişe veya başka birisinin neler hissettiği veya hissedeceğini ummaktan kaynaklanan etkili bir tepkidir.

Empati, geçici, bilinç ya da bilinç öncesinde sınırlı, regresif olmayan, kolayca geri dönebilen bir yapıyla karakterize özel bir özdeşim şeklidir (Özbay ve Canpolat, 2003, s. 39).

Güçlü bir iletişim yeteneği olan empati; genel olarak karşıdakinin ne düşündüğünü ve hissettiğini, o anda neye ihtiyacı olduğunu anlamak ve yargılamadan o kişiye bunu iletmektir (Ünal, 2007, s.134).

Günümüzde ise "empati" denildiğinde akla, Carl Rogers ve onun konuya ilişkin çalışmaları gelir. Psikoterapi alanında empatik iletişim kurma becerisiyle ünlenmiş Rogers'ın adı ile empati kavramı, adeta özdeş hale gelmiştir (Dökmen, 2002, s. 135).

Empati, kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 2002, s. 135).

Empati üç temel öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler şöyle sıralanabilir (Dökmen, 2002, ss. 135-136).

1. Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Başka bir söyleyişle, empati kurmak isteyen kişinin, karşısındaki kişinin fenomenolojik alanına girmesi gereklidir. Psikolojideki Fenomenolojik Yaklaşım'a göre her insanın bir fenomenolojik alanı vardır. Her insan gerek kendisini gerekse çevresini, kendine özgü bir biçimde algılar; bu algısal yaşantı öznedir (subjektiftir), kişiye özgüdür. Yani her insan dünyaya, kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Bir insanı anlamak demek, dünyaya onun bakış tarzıyla bakmak demektir.

2. Empati kurmuş sayılmak için, karşıdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamak gereklidir. Karşıdakinin yalnızca duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Bu noktada, empatinin iki temel bileşeni ortaya çıkıyor.

Bunlar, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleridir. Karşıdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamak, bilişsel nitelikli bir etkinlik (bilişsel rol alma / bilişsel perspektif alma); karşıdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmek ise duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal rol alma / duygusal perspektif alma).

3. Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışdır. Karşıdaki kişinin duyguları ve düşünceleri tam olarak anlaşılrsa bile, doğru anlaşıldığı ona ifade edilmezse empati kurma süreci tamamlanmış sayılmaz.

2.2. Empatinin Tarihçesi

Empati terimi eski Yunanca'da, içine anlamına gelen "em" ve algılama anlamına gelen "patheia" kelimelerinin birleşmesinden oluşmuştur. Empati kavramını ilk kullananlardan birisi Alman psikolog Tpeoder Lipps' dir. Lipps empati kelimesine, Almanca'da empati anlamına gelen "einfühlung" adını vermiş ve bu kavramı; dışarıdaki bir objeyi, örneğin bir sanat eserini bütün halinde kendine mâl etme süreci olarak görmüştür. Lipps' ten sonra 1909 yılında Titchener, Yunanca "empathia" kelimesinden esinlenerek "einfühlung" terimini ilk kez İngilizce'ye "empathy" olarak çevirmiştir. O yıllarda empati, daha çok fenomenolojistler tarafından, bir objeye ya da olaya, onun içine girerek bakmak, onu algılamak anlamında kullanılmıştır (Ünal,1972, ss. 72-73; Dökmen, 1988a, ss. 155-156; Dökmen, 2002).

Empatinin tarih içinde başlıca üç aşamadan geçtiği görülmüştür. Bu aşamalar incelendiğinde:

1. Yüzyılın başlarından, 1950' lerin sonlarına kadar empati bilişsel nitelikli bir kavram olarak ele alınmıştır. Empatinin ölçümü adı altında daha çok kişilerin birbirlerinin kişilik özelliklerini nasıl algıladıkları ölçülmüştür. Bu yıllarda empati; bir insanın karşısındaki insanı tanınması, kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması olarak kullanılmıştır (Dökmen, 1988a, s. 156).

2. 1960' lı yıllarda empatinin bilişsel yönüne ek olarak duygusal yönünün de olduğu vurgulanmıştır. Bu yıllarda empatide esas olan, karşısındakinin hissettiği duyguların aynısını hissetmek, onun gibi hissetmektir (Dökmen, 1988a, ss. 156-157).

3. 1970' lerde empati görsel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Birinin belirli bir duygusunu anlamaya ve bu duyguya uygun bir karşılık vermeye empati denilmiştir. Bu yeni anlayışa göre empati kuran kişi, kendi üzerinde yoğunlaşmak yerine,

dikkatini karşısındaki kişiye verir. Konuya, “ben ne hissediyorum” diye değil, “o ne hissediyor diye yaklaşır” (Dökmen, 1988a, ss. 157).

Günümüz literatürünün empati kavramına 1970’lerin empati anlayışının büyük ölçüde geçerliliğini sürdürdüğü görülmektedir. Günümüzün empati görüşü, karşıdaki kişinin duygu ve düşünceleri üzerinde yoğunlaşarak karşıdakinin hissettiklerini geçici bir süre için aynı şekilde hissetmek ve bunu ona iletme süreci olarak kabul edilmektedir (Erçoban, 2003, s. 16).

2.3. Empatik Olmak ve Empati Kurmada Dikkate Alınacak Noktalar

Halk arasında empati kavram olarak bilinmese de empatiyi anlatan bir çok olay, hikaye ve masal mevcuttur.

Bir Halk Masalında Empati: Serçenin Yürek Çırpıntısını Duymak

Göğsü kınalı bir serçe varmış. Gök gürlediği zamanlar tir tir titreyerek yere yatar, gök yıkılmasın diye de ayaklarını havaya kaldırmış. Bir yandan da “korkumdan kırk kantar yağın eriyor” dermiş. Bir gün birisi demiş ki “sen kendin beş dirhem gelmezsin; nereden oluyor da kırk kantar yağın eriyor?” Bunun üzerine serçe şöyle cevap vermiş: “Herkesin keline göre dirhemi, kantarı var; siz ne anlarsınız ?” (Dökmen, 2002, s. 138).

Masal, verdiği mesajda insanların birbirlerini anlayabilmeleri ve hoşgörülü davranabilmeleri için empati kurmanın ne kadar önemli olduğunu vurguluyor.

Benjamin’in (1969) aktarmış olduğu bir öykü, empatik olmanın önemini vurgulayan iyi bir örnektir.

Bu öyküye göre, İsrail’deki kibbutz’lardan (İsrail’e özgü bir çeşit çiftlik) birinde yaşayan sevimli bir eşek vardır. Bu eşek uzun kulakları ve parlak gözleri ile oradaki tüm çocukların sevgilisidir. Çocuklar onu o kadar çok sevmektedirler ki, birçok çocuk her gün onu ziyaret etmekte, o da onları sırtında gezdirmektedir. Tüm çocukların en büyük eğlencesi, adı Shlomo olan bu eşektir. Günlerden bir gün Shlomo ortadan kaybolur ve tüm çocuklar üzüntüye boğulurlar. Bu üzüntü giderek kibbutz üyelerine de yayılır ve en sonunda kurul odasında büyük bir toplantı yapılır. Shlomo’yu bulmak için neler yapılabileceği tartışılır. Her yer aranır, ancak Shlomo bulunamaz.

Bu kibbutz’da bir de adı yine Shlomo olan yaşlı bir adam vardır. Çocuklar bazen ileri yaşından dolayı biraz bunamış olan bu adama şakalar yapmakta, yetişkinler de onu pek önemsememektedirler. Bir gün kibbutz’da yine bir toplantı yapılarak bundan sonra ne yapılabileceği tartışılırken, bu yaşlı adam aranan eşeği ardında sürükleyerek içeri girer. Tüm

çocuklar neşe ile eşeğin etrafını çevirirken, bazı kimseler de bu yaşlı adama onu nasıl bulduğunu sorarlar.

O güne kadar hiç kimse tarafından önemsenmeyen yaşlı adam biraz utanarak, biraz da sevinç ile gözlerini tavana diker ve şöyle der: «Kolay oldu. Sadece kendime eğer ben «eşek Shlomo» olsa idim nereye giderdim diye sordum. Oraya gittim ve onu buldum, işte o kadar.»

Empatik olabilmek, bir diğer kimsenin iç dünyasını kendisinin «imiş gibi» hissederken, kendi kendisi olabilmeyi de gerektirir. Yaşlı adam kendisini eşek Shlomonun yerine koyabildiği için onun nereye gitmiş olabileceğini düşünerek yerini bulabilmiştir. Aynı zamanda kendisinin eşek Sholomo olmadığına da farkındadır (Akt: Akkoyun, 1982, s. 65).

Kendi öz kültürümüzde ise Nasrettin Hoca örnek verilebilir. Hocanın “Damdan düşenin halinden yine damdan düşen anlar” demesi empatiyi anlatan güzel bir sözdür.

Masalların da anlatmak istediği gibi empati insan yaşamını kolaylaştıran hayatı daha farklı bir pencereden gözleyebilmeyi sağlayan bir kavramdır.

Empatik olmak; diğer insanın ne yaşadığını bilme, yorumlama veya algılama konusunda bir beceri hatta doğuştan kazanılan şeydir (Pişmişoğlu, 1997, s. 16).

Cliffordson’a göre ise (2002, s. 50) empatik olmak; duyguların izah edilmesini, hislerin ifade edilmesini ve iletişim kurma becerisini sağlar.

Alman fenomenolog Edith Stein’a göre, empati kurma kolaylaştırılabilir, engellenebilir veya kısıtlanabilir; ancak olması için zorlanamaz. Stein’a göre empatiyi eşsiz yapan şey, tesadüfen olması, dolaylı olması ve önceden hesaplanamamasıdır. Empati oluşurken, doğrudan empatiyi ortaya çıkarmaktan çok, kendimizi onu yaşarken buluruz. Bu özelliği, empati davranışını öğretilemez yapmaktadır. Buna karşılık, kendinin farkında olma, başkaları için yargılayıcı olmayan olumlu düşünme, iyi dinleme becerileri ve kendine güvenme gibi tutum ve davranışların arttırılması, empatik olmayı isteyen kişilerin gelişiminde önemlidir (Davis, 2005,s.1).

Rogers, “Danışandan Hız Alan Terapi” yaklaşımının başarısı için empati terimini merkez almıştır. Rogers, terapistin danışanı koşulsuz olarak kabul ettiği ve onu aktif olarak dinlediği duygu ve düşüncelere karşı duyarlı olup, onları doğru şekilde algılayıp geri bildirim verdiğinde empatinin oluşacağını ileri sürmüştür. İlk çalışmalarında, empatiyi öğretilebilecek bir yetenek olarak tanımlayan Rogers'a göre empatik olabilmek, bir tür sosyal duyarlılığa sahip olabilmektir. Sosyal duyarlılık bir kişilik özelliğidir ve her insanda bulunmaz. Bu özelliğe sahip olan kimseler, bunu eğitimle daha da geliştirebilirler. Empati birbiriyle ilişkili iki temel yeteneği gerektirmektedir: 1. Duyarlılık boyutu, terapistin danışanın söylediklerinin ardındaki bazı önemli değer, inanç, tutum ve duyguların ayırda olmasa, bunları

belirleyebilmesidir. 2. Terapistin danışanın ifadelerinden açıkça ortaya koydukları yanında, üstü kapalı kalan içeriği de anladığını danışana ifade edebilmesidir (Şimşek, 1995, s. 9).

Devito (1995, s.109), insanlarla empati kurabilmek için bazı tavsiyelerde bulunmuştur:

1. Empati kurulan kişiye “şunu yapmalısın” gibi ifadelerden kaçınmak,
2. Sözünü kesmemek,
3. Karşısındaki kişinin mesajını düzeltmemek,
4. Karşısındaki kişi konuşurken konuyu değiştirmekten kaçınmak
5. Sözsüz iletişim tekniklerini doğru kullanmak,
6. Karşıdaki kişinin anlaşıldığını ona geri bildirim yolu ile göstermek,

7. Diğer kişinin sanki ne söylediğini ondan daha iyi biliyormuş gibi aklını okumaya çalışmak veya sözlerinin devamını dinleyen kişi tarafından tamamlanmaya çalışılmasından kaçınmak şeklinde açıklamıştır.

Ünal’a göre, (2007 s. 145) anne baba ve eğitimciler çocuklara empatik davranarak ve söylediklerini kendileri uygulayarak çocuğa iyi birer model olmalıdırlar. Bunun yanı sıra, çocuklarla sevgi ve güven ilişkisi kurmaları, çocukların duygularını anladıklarını ve hissettiklerini onların duygularını tanımlayarak ve kabul ederek ifade etmeleri, çocuklara davranışlarının başkaları üzerindeki etkisinden bahsetmeleri, onlarla başkalarının ne hissettikleri hakkında konuşmaları, çocukların kendisi ve başkaları arasındaki benzerliklere odaklanmasını sağlamaları, çocukların insanlar arasındaki farklılıkları hoş karşılamaları, başkalarını kabul etmeleri ve onlara güvenmeleri konusunda desteklemeleri çocukta empatinin gelişebilmesi açısından önemlidir.

Anne babaların çocukları ile empati kurabilmeleri için kendilerini çocuğun yerine koymaları ve olaylara onun bakış açısı ile bakmaları gerekir. Bunun için de çocuğun rolüne girerek olaylara onun gözlüklerinin arkasından bakmak gerekir (Dökmen, 2002, s. 143). Örneğin; arkadaşı tarafından çok sevdiği oyuncak arabası kırılan bir çocuğa “Ne varmış bir oyuncak araba için üzülüp ağlayacak” ya da “Sana yenisini alırsın” demek yerine, kendilerini çocuğun yerine koyarak onun, o andaki duygularını ve arabanın onun hayatında ne kadar önemli olduğunu anlamaya çalışmalıdır (Çağdaş, 2003, s. 84).

İnsan, duygularını karşısındaki kişiye doğru iletebildiği, karşısındaki kişinin duygularını da doğru anlamaya başladığını belirten tepkiler verdiği zaman, empati kurmayı başarmış sayılır.

2.4. Empati ile Karıştırılan Kavramlar

Empati çok sık kullanılan, ancak az anlaşılan bir kavramdır. Değişik tanımları yapılmasına rağmen bazı kavram ve tutumlarla karıştırılabilmektedir. Empati kavramının sıklıkla karıştırıldığı kavramlar olan sempati, özdeşleşme, içtenlik ve sezgisel tanı kavramları aşağıda empati ile karşılaştırılarak açıklanmıştır.

2.4.1. Empati ve Sempati

Empati ve sempati birbiriyle sıklıkla karıştırılan iki kavramdır. Bunun nedeni ikisinin de başkalarının duygusal yaşantıları karşısında gösterilen tepki biçimleri olmasından kaynaklanır. Ancak empati ile sempati arasında bazı önemli farklılıklar vardır. Şöyle ki sempati, acı çeken bir kimse karşısında onun duygularıyla ilgili yüksek bir farkındalığı ve onu teskin etme çabasını içerir. Sempati duyan kişi karşısında acı çeken kişiyi bir an önce teskin etme çabası içindedir ve bunu yapmadığı zaman suçluluk duyabilir (Öner, 2001, s. 30).

Bir insana sempati duymak demek, o insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak demektir. Karşımızdaki kişiye sempati duyuyorsak, onunla birlikte acı çekeriz ya da seviniriz. Empati kurduğumuzda ise karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini anlamak esastır. Kendimizi sempati duyduğumuz kişinin yerine koymamız ve onu anlamamız şart değildir; Sempati de “yandaş” olmak esastır. Empati kurduğumuzda ise karşımızdaki kişiyle aynı duyguları ve görüşleri paylaşmamız gerekmez; sadece onun duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışırız. Bir insanı “anlamak” başka şeydir, ona “hak vermek” başka şey. Empatide anlamak, sempati de ise anlamış olalım ya da olmayalım, karşımızdakine hak vermek söz konusudur. İnsanlar bazen bir yakınları acı çektiğinde aynı acıyı çekerler. Örneğin eşleri doğum sancısı çeken erkekler, benzeri bir sancıya tutulabilirler. Bu tür sancılar, bir sempati ifadesidir. Yüzyılımızın başlarında (1908) McDougall bu duruma “sempatik acı çekme” adını vermiştir (Dökmen, 2002, s. 139-140).

Empatide, bir diğer kimsenin duygusal yaşantısına katılmamakla beraber o kişiyi anlamak ve onun bu yaşantısındaki çarpıcı bazı noktaları algılayabilmek yer alır. Sempati ise, yalnızca başkalarının duygularına katılma olduğundan, empatiye göre daha sınırlı bir yaşantıdır. Sempati empatiye göre daha sınırlıdır. Çünkü sadece karşıdaki kişinin duygularına katılmak söz konusudur. Ayrıca sempatide, sempati duyan kişinin yaşantıları vardır. Oysa empatide, empati duyan kişi kendi istek, duygu ve yönelimlerinden uzakta kalır ve kendini bir anlamda karşısındaki kimseye verir, onun yaşantısına katılır ve bu yaşantıyı onun bakış

açısıyla görmeye çalışır. Kısaca empati kuran kişi karşıdaki birey gibi davranır. Sempati duyan ise karşıdaki birey olur. Sempatide karşıdaki kişi ile ortak duygu, ilgi ve çıkarlar paylaşılır. Empatide ise karşıdaki kişinin duyguları doğru olarak hissedilmeye çalışılır (Akkoyun, 1982, s. 66).

Günlük hayatta insanlara empati ve sempati duyulabilir. İnsanlar kendilerine sempati duyulduğunda bir gruba ait olduklarını, empati kurulduğunda ise anlaşıldıklarını hissederler (Dökmen, 2002, s. 140).

2.4.2. Empati ve Özdeşleşme

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

Özdeşim kurma, bireyin bir başka kişi (örneğin bir kılavuz, akıl danışılan) veya gruba (örneğin belli bir dinin, bir siyasi partinin ya da bir kulübün üyeleri) yaklaştığında veya yöneldiği durumlarda güçlü bir duygusal bağla sonuçlanan kişiler arası bir süreçtir (Davis, 2005, s. 17).

Empatik anlayış özdeşleşme ile de karıştırılmamalıdır. Bir kimse ile özdeşlemede o kişi gibi olma ve onun gibi davranma eylemi vardır. Burada birinci kişinin benliği silinerek, yerine diğer kimsenin benliği yerleştirilmektedir. Bu bakımdan özdeşleşmede iki kişi aynı benliği paylaşırken, empatide iki ayrı benlik birlikte var olmaktadır (Akkoyun, 1982, s. 67).

2.4.3. Empati ve İçtenlik

İçtenlik, yürekten, candan, samimi olma anlamında kullanılmaktadır (Parlatır, 1994, s. 611).

İçtenlik; bireyin kendiliğinden, saydam ve açık olması; olduğu gibi kendini açığa vurma, başkaları tarafından doğru algılanabilmesidir (Murat ve diğerleri, 2005, s. 2).

Empati ve içtenlik kavramları birbirleriyle yakın ilişki durumundadırlar. Öyle ki, empatik anlayış terapistin danışanın iç dünyasına girerek bunu kendi içinde yaşaması; içtenlik ise bunu yaparken aynı zamanda kendi yaşantısını algılamak için de çaba sarf etmesidir (Geçtan, 1981). İçtenlik ve empati, sempati ve empatide olduğu gibi birbirlerini dışlamamakta, hatta tamamlamaktadırlar (Akkoyun, 1982, s. 67).

2.4.4. Empati ve Sezgisel Tanı

Sezgi, gerçeğin deneye veya akla vurmadan, doğrudan doğruya kavranması anlamını taşımaktadır (Parlatır, 1994, s. 662).

Sezgi, temel olarak eşduyum (empati) ile ilişkili bir durum değildir ve daha çok zihinsel etkinliklerin hızlı biçimde kullanılmasıdır (Gülseren, 2001, s. 139).

Bu iki kavram da hemen hemen birbirinin karşıtıdır. Sezgisel tanı, bir kimsenin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümleme ve formüle etme yeteneği ile ilgilidir. Burada bir diğer kimsenin yaşantısına bilinçli olarak katılma yer almamaktadır. Bir yaşantıyı gözleme ve gözleneni yorumlama söz konusudur. Empatide ise her türlü değerlendirmeden kaçınılmaktadır (Akkoyun, 1982, ss. 67-68).

2.5. Empati Kavramı ile İlgili Kuramsal Görüşler

Ünal (1972, s. 72) "İnsanları Anlama Kabiliyeti" adlı makalesinde, insanları anlama deneyiminin karşılığı olarak "empati" terimini kullanmış ve empatiyi açıklayan üç görüş bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar: Çıkarsama (inference) Kuramı, Rol Oynama Kuramı, Heyecan Yayılması Olarak Empati'dir

2.5.1. Çıkarsama (inference) Kuramı

Bu görüş, bir insanı anlamının, onun ortaya koyduğu fiziki ifade tarzlarının yorumlanmasıyla mümkündür. Bireyler, kendi iç yaşantılarındaki duygu, düşünce ve heyecanlarına; beden yapısının duruş, şekil ve hareketlerinin, kaslarının gerginlik veya gevşekliğinin de eşlik ettiğini fark ederler. Böylece, fiziki ifadeler; iç yaşantıların bir işareti olarak yorumlanır. İşte; bireyler, başka bir insanda aynı fiziki ifadeleri gördükleri zaman, kendi yaşadıklarından hareketle, o bireyde de aynı içsel yaşantıların varlığına kanaat getirir. Kısaca, bireyler dış görüntüleri ile iç yaşantıları arasında kurduğu bağı başkalarına da atfetmekte ve genelleştirmektedir. (Ünal, 1972, s. 73; Erçoban, 2003, s. 17).

2.5.2. Rol Oynama Kuramı

Rol Oynama kuramı, çevredeki insanları taklit ederek ve kendini onların yerine koyarak, başkalarının görüş açılarını kavramak, onların davranışları ile ilgili beklentiler geliştirmek olarak açıklanır (Ünal,1972, s. 76; Erçoban, 2003, s. 17).

Role bürünme, bir başkasının görüş açısını anlamaya çalışma süreci veya “kendisini başkasının yerine koymak” tır (Hançer ve Tanrısevdi, 2003, s. 214).

Georgeo H. Mead'in temsil ettiği bu görüşe göre, empatik kabiliyetin gelişmesi şu yolla olmaktadır: çocuk, büyük ölçüde taklit kabiliyetine sahiptir; çevresindeki insanların davranışlarını taklit eder ve tekrar eder. Yeni doğmuş çocuk, kendisini başkalarından ayırt edemez; kendisiyle dış gerçekler arasında sınırlar çizilmemiştir; henüz bir benlik kavramı doğmamıştır. Taklit ederek, başkalarının rolünü oynayarak, kendisini başkalarının yerine koyarak, hem kendisi, hem de başkaları hakkında kavramlar geliştirecek, anlayış kazanacaktır. Başlangıçta, sade bir taklit söz konusudur. Çocuk, kendisine gülümseyen annesini taklit ederek aynı hareketi yapmaya çalışır. Anne-babasının ve başka yakınlarının, kendisine yönelmiş olan davranışlarını taklit eder. Bu, rol oynama davranışının başlangıcıdır. Bunlar arasında ödüllendirilmiş olan davranışlar kuvvetlenir ve korunur (Ünal, 1972, ss. 76-77).

Çocuk zamanla, başkalarının kendisine karşı nasıl hareket ettiğini anlamaya başlar. Onları taklit etmek ve kendisini başkalarının yerine koymak suretiyle, kendisini başkalarının gözüyle daha iyi görebilme olanağını bulur. Evcilik oyunlarında, çocukların kendilerini anne-babalarının yerine koymaları buna iyi bir örnektir. Bu, anlayışa dayanan bir rol almadır. Böylece çocuk kendisini, bir dış obje gibi inceleyebilme ve başkalarının açısından görebilme olanağını kazanır (Ünal, 1972, s. 77).

2.5.3. Heyecan Yayılması Olarak Empati

Son derece karmaşık ve çok yönlü bir süreç olduğundan, heyecanın tanımını yapmak zordur. Ancak bu konuda değişik girişimler olmuştur. Örneğin Young (1973) heyecanı, “İçinde bulunulan ortamın algılanmasıyla ortaya çıkan, iç organları harekete geçiren, bedende, davranışta ve bilinçte kendini belirten duygusal süreç” biçiminde tanımlamıştır. Plutchik (1980) heyecanın tanımıyla uğraşmak yerine, heyecanın bir dizi süreçlerden olduğunu söylemiştir (Akt: Cüceloğlu, 1993, s. 262).

Baymur’a göre, (1985, s. 27) olumlu veya olumsuz olsun çok yeğın olarak duyulan ve organizmada gerginlik yaratan duygulara heyecan denir. Heyecanlar, bir bakıma çok yeğın, kısa süreli duygulardır.

Heyecan (L'emotion), isteklerimize uygun olan veya olmayan bir durumun aniden ortaya çıkışı nedeniyle bizde oluşan manevi ve organik karışıklıktır (Gövs, 1998, s. 27).

Freud, empatinin açıklanmasında çıkarsama ve taklit görüşünü benimsemiştir. Freud(1921)'e göre empati, kişinin benliğine yabancı olan bir şeyi anlamasında rol oynayan ve birey için bir heyecansal önemi olmayan kişilerin anlaşılmasını sağlayan bir faaliyettir. Ona göre birey için heyecansal önemi olan kişiler, özdeşleşme ile anlaşılır. Freud, empatinin derhal kavranılmayan faaliyetleri taklit ve çıkarsama ile anlamak için zihni bir gayret olduğunu, özdeşleşmenin ise heyecansal olup, bilinçsiz ve kendine özgü hiçbir taklitçilik gerekmediğini ifade etmiştir. Bir başka insanın heyecanının dış belirtilerini algıladığımız zaman, aynı heyecan bizim de içimizde uyanabilir. Burada bir heyecan geçişinden söz edilebilir. Bu geçişin birçok örnekleri vardır: Matemli bir insanın feryadı, içimizde üzüntü uyandırır. Gülen bir çocuk bizi de güldürür. Korkan bir insanın durumu, bizde de korku yaratır. Başkasının heyecanını yakalayıp da kendimizde ifade ettiğimiz zaman onunla empatize olduğumuzu söyleriz. Burada, heyecanı doğuran durumun rolü de önemlidir (Ünal, 1972, ss. 76-78).

2.6. Empatinin Bileşenleri

Empatinin bileşenlerini Goldstein ve Michaels'in (1985) öne sürdüğü model çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar, empatinin bilişsel (cognitive) bileşeni, duygusal (affective) bileşeni, bildirişimsel (communicative) bileşeni, algısal (perceptive) bileşeni şeklindedir (Akçalı, 1991, s. 19).

2.6.1. Empatinin Bilişsel Bileşeni

Empati; bilişsel açıdan, başkalarının düşüncelerini, niyetlerini, ihtiyaçlarını, duygularını v.b. anlamaktan oluşan bir bilişsel süreçtir. Empatik kapsam veya sürecin bilişsel yönüne ağırlık verilerek tanımlaması büyük ölçüde Mean'ın etkisiyle olmuştur. Empatinin bilişsel bileşenini tanımlamada ben-merkezcilik önemli bir yere sahiptir. Empatinin bilişsel bileşeninin diğer önemli bir yönü de bakış açısı ya da rol almadır (Akçalı, 1991; Öner, 2001, ss. 32-33).

2.6.2. Empatinin Duygusal Bileşeni

Duygu, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucunda genel olarak “hoşlanma” ya da “acı duyma” biçiminde ortaya çıkan tepkilerdir (Binbaşoğlu, 1995, . 32).

Duygusal ise, duygularla ilgili, duygulara dayanan, aşırı hassas, hissi anlamına gelmektedir (Parlatır, 1994, s. 253).

Empatinin duygusal bileşeni, kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak o kişinin iç dünyasını, düşüncelerini algılaması, böylece aralarındaki paylaşımın ortaya çıkması şeklinde işleyen bir süreçtir. Empatinin duygusal bileşeninin ölçülmesinde, kendini anlatma ölçekleri, kâğıt kalem ölçekleri, deri iletkenliği veya kalp atışlarının ele alındığı fizyolojik ölçümler ile jest ve mimikler kullanılır (Akçalı, 1991; Öner, 2001, s. 33; Duru, 2004, s. 47).

2.6.3. Empatinin Bildirişimsel Bileşeni

Bildirişim, haberleşme, iletişim anlamına gelmektedir (Doğan, 1990, s. 119; Parlatır, 1994, s. 254).

Empatinin bildirişimsel bileşeni, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleri sürecindeki yaşantıların karşdakine iletilmesidir. Empati, bir başka kişinin algılamalarını ve duygularını kavrama ve anlama, bu anlayışı doğru olarak iletme yeteneğidir (Akçalı, 1991; Öner, 2001, s. 33).

2.6.4. Empatinin Algısal Bileşeni

Algı, bir şeye dikkati yönelterek, o şeyin bilincine varma anlamına gelmektedir (Parlatır, 1994, s. 33).

Empatinin algısal bileşeni, bireyin bir başkasının duyguları ile ilgili deneyiminde ilk basamaktır. Empati kuran kişi ilk önce, diğerlerinin ifade ettiği hareketlere, jest ve mimiklere, yüze, ses tonuna ve içeriğe ilişkin tüm bilgileri algılamalı, sonra da bunlar üzerinde empatinin duygusal ve bilişsel süreçlerini yaşamalı ve bu bildirişim aşamasına geçmelidir (Akçalı, 1991; Öner, 2001, s. 32).

Literatürde empatinin bilişsel bileşenini ya da duygusal bileşeni ölçen pek çok empati ölçeği bulunduğu, yapılan çalışmaların bu iki bileşeni ölçen ölçekler arasında düşük olmakla beraber anlamlı bir ilişki olduğunu gösterdiği belirtilmektedir. Empati ölçekleri en genel anlamıyla dört grupta toplanmıştır. Bunlar: Kişiler arası algıyı ölçen; empati kurma becerisini kişiliğin bir boyutu olarak ele alan; bir başkasının rolünü alma, onu doğru anlama becerisini ölçen; belli uyarıcılar karşısındaki empatik tepkilerin ölçüldüğü ölçeklerdir (Dökmen, 1988a, ss. 162-163).

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

Ben-merkezcilik ve empatik anlayış birbirleriyle bağdaşmaz. Ben merkezci davranan bir kişinin, karşısındakinin rolüne girmesi ve olaylara onun bakış açısından bakması, yani empati kurması, mümkün değildir (Dökmen, 2002, s. 141).

Olumlu bir ben kavramı geliştirebilmek için öncelikle dünyaya bakış açısını (perspektif alma) belirlemek gerekir.

Kurdek ve Rodgon üç tür perspektif alma tanımlamaktadır (Dökmen, 2002, s. 142). Bunlar:

1. Algısal perspektif-alma: Diğer kişinin bakış açısını fark etme.
2. Bilişsel perspektif-alma: Diğer kişinin ne düşündüğünü fark etme.
3. Duygusal perspektif-alma: Diğer kişinin yaşatmakta olduğu duyguların neler olduğunu fark etmedir.

Bu üç tür perspektif alma özelliğine sahip olanlar, nesnelere ve başka insanlara ilişkin gerçekleri fark etmede ve diğer insanların rolüne girmede zorluk çekmezler. Böylece daha kolay empati kurarlar, diğer insanların bakış açılarını, neler düşündüklerini ve neler hissettiklerini yeterince anlayabilirler. Aksi durumda benmerkezci davranmış olurlar (Yıldırım, 2005, s. 42).

Ben-merkezci davranan bir çocuk “ağaç, dağ ve adam” resmine baktığında, resimdeki adamın rolüne giremediği için, dağın adamın ağacı görmesini engelleyeceğini fark edememektedir. Belli yaşlarda bu fiziksel gerçeği fark edemeyen çocuklar, daha sonraki yaşlarda zihinsel gelişimlerinin bir sonucu olarak adamın rolüne girmeyi başarabilirler. Adamın rolüne girip olaya onun bakış açısıyla bakabildiklerinde, “adam ne görüyor?” sorusuna “dağı görüyor, ağacı göremiyor” cevabını verirler. Onların bu davranışları, algısal açıdan ben-merkezcilikten uzaklaştıkları, bu yüzden de diğer insanlarla empati kurma şanslarının arttığı anlamına gelir (Dökmen, 2002, ss. 141-142).

Bazen de bilişsel ve duygusal açıdan ben-merkezci davrandığımız olur. Örneğin başka kültürlerle mensup kişilerin nasıl olup da bizim gibi düşünmediklerine hayret ettiğimizde bilişsel açıdan ben-merkezci davranmış oluruz. Ya da bizim önemsemediğimiz bir olaya karşımızdaki kişinin çok üzüldüğünü ya da sevindiğini görüp bu durumu yadırgarsak, bu kez de duygusal açıdan ben-merkezci davranmış oluruz (Dökmen, 2002, s. 145).

2.8. Empati ile Ana-Baba, Çocuk ve Yetişkin Benlik Durumlarının İlişkisi

Bir kişinin karşısındaki kişi ile empati kurabilmesi için, ana-baba, yetişkin ve çocuk benlik durumlarını (kişisel rollerini) dengeli bir şekilde kullanabilmesi gerekir (Dökmen, 2002, s. 156).

Ana-baba benlik durumu anne-babadan alınmış tutum ve davranışlardan oluşur. Yetişkin benlik durumunun kişinin takvim yaşı ile ilgisi yoktur. Gerçeklerin ve bilginin toplanmasından kaynaklanır. Çocuk benlik durumu, çocukta görülen tüm doğal dürtüleri içerir. Kişi anne-babasından gördüğü gibi davranıyorsa ya da düşünüyorsa ana-baba benlik durumuna göre davranmaktadır. Gerçekleri arıyor, akılcı ve nesnel bir değerlendirme yaparak davranıyorsa yetişkin benlik durumuna göre davranmaktadır. Çocukluğunda yaptığı davranışları sergiliyorsa, çocuk benlik durumuna göre davranıyordur. Eleştirici ve koruyucu davranışlar çoğunlukla ana-baba benlik durumundan, sağduyulu düşünüş ve soruna çözüm bulmaya yönelik davranışlar yetişkin benlik durumundan, sevinç, kahkaha ve başkaldıracı davranışlar çocuk benlik durumundan kaynaklanır (Jongeward ve James, 1993, s. 45).

Norveçli yazar Henrik İbsen'in 1879'da yazdığı Nora adlı tiyatro eseri, ana-baba, çocuk ve yetişkin benlik durumlarını anlama açısından iyi bir örnektir. Bu esere göre;

Nora, uysal bir kadındır; kocası Helmer ise saygıdeğer bir bankacı, avukat ve otoriter bir kocadır. Helmer, hemen her ortamda anne-baba tavrı takınan bir kişidir. Örneğin dişlerinin bozulacağı gerekçesiyle Nora'nın bisküvi yemesini yasaklamıştır. Nora, kocasının bu kararına boyun eğip, görünüşte "bisküvi yasağına" uyar; fakat gizli gizli bisküvi yemektedir. Helmer'e göre Nora, kendini yönetebilen bir yetişkin değil, yönetilmesi gereken bir çocuktur. Nora ise her zaman kocasına itaat eden bir uslu çocuk rolündedir.

Nora ile kocası arasında yetişkin yetişkine bir iletişim yoktur. Bu çift, karşı karşıya geçip, birbirlerine denk iki yetişkin olarak sorunlarını konuşamamaktadırlar. Örneğin Nora, bisküvi yemeyi sevdiği halde, kendisine bisküviyi yasaklayan kocasıyla oturup bu konuyu konuşamamıştır; kocasına "ben bisküviyi seviyorum" diyememiştir, annesinden gizli şeker yiyen çocuklar gibi davranmıştır. İkisine de uygun olan bir çözüm yolu bulabilirlerdi. Söz konusu çözüm yolu, hem Nora'nın bisküvi yemesi, hem de dişlerini bisküvinin zararlarından koruması şeklinde olabilirdi. Bu örnekte böyle bir çözüm mümkün olmamış. Helmer yasak koymuş, Nora ise bu yasağa görünürde uymuştur.

Bir süre sonra Helmer hastalanır. Nora, kocasını iyileştirmek için, sahte imza atarak bir tefeciden borç para alır. Helmer iyileşir. Tam rahata kavuşacakları sırada, Nora'ya borç vermiş olan tefeci Helmer'e şantaj yapmaktadır. Karısının sahte imza atarak bir tefeciden borç

almış olması Helmer'i son derece öfkelenendirir. Toplum içinde saygıdeğer bir kişi olan Helmer, bu olay yüzünden saygınlığına gölge düşmesinden endişe etmektedir. Ağzına geleni söyler. Bu durum karşısında ise Nora, o güne kadar hiç takınmamış olduğu bir tavır takınır, kocasına şöyle der: “Otur konuşalım... Sekiz yıldız evliyiz, ikimiz de karı-koca olarak daha ilk defa bugün birbirimizle şöyle ciddi konuşabiliyoruz. Babam bana “bebeğim” derdi, ben kendi bebeklerimle nasıl oynarsam o da benimle öyle oynardı. Evliliğimde mutlu değilim. Şimdi de sen beni çocuk yerine koyuyorsun. Yuvamız çocukların oyun odasından farksız”. Nora'nın bu sözlerinin yetişkinden yetişkine bir mesaj olduğunu düşünebiliriz. Karısının bu yeni davranış şekli karşısında ise Helmer, eski otoriter tavrını sürdürür.

Karı-koca arasındaki kavga büyür. Helmer karısına “artık çocuklarımızı sen terbiye etmeyeceksin” der. Nora'nın bardağı taşmak üzeredir. Tam bu sırada postacı, tefecinin Helmer'a şantajda kullandığı belgeleri getirir; tefeci şantajdan vazgeçmiştir. Helmer aniden değişir, rahatlar, hiçbir şey olmamış gibi “haydi yatalım” der. Fakat Nora'nın bardağı taşar; valizini hazırlar, evini terk edeceğini söyler.

Kocasını terk etmekte olan Nora, o güne kadar sürdürmekte olduğu Çocuk rolünden çıkıp, eleştirici/cezalandırıcı anne-baba rolüne girmiştir. Yaramazlık yapan çocuklarına “bak, gider başkasının annesi olurum” diye tehdit eden anneler gibidir. Fakat gerçekten kocasını terk ederek Nora, otorite pozisyonuna geçmiştir. Karısının bu beklenmedik davranışı karşısında Helmer, kolu kanadı kırılmış, cezalandırılmış, çaresiz kalmıştır. Adeta “beni bırakma anne” diyen çocuklar gibidir, Nora valizini alıp evi terk ederken Helmer, eskisi gibi bağırp çağırıp mutlak bir otorite değildir artık.

Eserin başında Helmer ana-baba, Nora ise çocuk iken, eserin sonunda Helmer çocuk, Nora anne-baba olmuştur. Nora'nın evini terk etmesiyle sonuçlanan çatışmanın temelinde, karı-koca arasında yıllarca süren pasif çatışma yatmaktadır (Nora, bisküvi olayı dahil, kendisini rahatsız eden konuları eşiyle tartışmamış, öfkesini içinde saklamıştır. Nora ve Helmer hiçbir zaman iki eşit yetişkin olarak sorunlarını akılcı bir tavırla tartışmamışlar, birbirlerini anlamaya, birbirleriyle empati kurmaya çalışmamışlardır. Helmer sürekli olarak evin patronu, mutlak otoritesi olmuş. Nora ise ona itaat eden uslu çocuk rolü oynamıştır. Nora'nın yıllarca içine attığı, dile getirmediği kızgınlıklar, sonunda bir patlamaya yol açmış, tahterevallili tersine dönmüştür.

Nora'nın öyküsü burada noktalanmaz. O günün Avrupa'sında Nora'nın sonu hoş karşılanmamıştır. “Bir kadın nasıl olur da evini terk eder” diyerek, Nora'yı evine döndürmesi için eserin yazarı İbsen'e baskı yaparlar. Bunun üzerine İbsen baskılara boğun eğer, Nora'ya dördüncü perdeyi ekler. Bu perdede Nora, yaptıklarına pişman olmuş, evine dönmüştür.

Helmer de karısına ödül olarak bisküvi ikram eder. Nora bir sevinç çılgılığı atarak “mucize” diye bağırır. Sonuçta her şey başlangıca dönmüştür; Nora yine “uslu kadındır (uslu çocuktur)”, Helmer ise bu uslu çocuğu ödüllendiren bir anne-babadır. Dördüncü perdede Nora’nın sözünü ettiği mucize, üçüncü perdede kastettiği mucizeden tamamen farklıdır. Çünkü üçüncü perdede “mucize” sözü ile kastedilen, bu karı-kocanın ruhsal açıdan gelişmesi, yetişkin olmasıydı. Oysa dördüncü perdede Helmer’in yasaklayıcı anne-baba tavrını bırakıp, ödüllendirici anne-baba tavrına geçmesi üzerine Nora “mucize” demektedir; bu küçük bir mucizedir.

Bu hikayeden de anlaşıldığı gibi, ana-baba, yetişkin ve çocuk benlik durumlarına yeterli düzeyde sahip olmayanlar ya da üçüne de sahip oldukları halde bunları yetişkinin denetiminde dengeli şekilde kullanamayanlar, karşılarındaki kişilerle empati kurmayı ya istemezler ya da isteseler bile beceremezler (Dökmen, 2002, ss. 177-181).

2.9. Empatik Tepki Basamakları

Çeşitli durumlar karşısında verilebilecek empatik tepkilerin en kalitesizden en kaliteliye doğru sıralanmış haline empatik tepki basamakları denir. Empatik tepki basamaklarının saptanmasındaki amaç; kişilerin empatik becerilerinin ve eğilimlerinin ölçülmesidir (Dökmen, 1988a, s. 159 ; Dökmen, 2002, s. 151).

Az sayıda olmakla birlikte yabancı literatürde birtakım empatik tepki sıralamaları bulunduğu görülmektedir. Bu konuda yapılmış çalışmalar incelendiğinde Truax ve Carkhuff empatik tepkiyi 9, Hammond ve arkadaşları ise 5' i temel 2' si ara olmak üzere toplam 7 basamakta ele almıştır. Araştırmacılar empatik tepkileri etkisizden etkiliye doğru sıralamaya çalışmışlardır. Böylece bu basamaklara bakarak kişiler arasında gözleyebileğimiz empatik etkileşimleri daha rahat değerlendirebilmeyi ve bu basamaklardan yararlanarak kişilere empati eğitimi vermeyi amaçlamışlardır (Dökmen, 1988a, ss. 170-171; Şimşek, 1995, s. 11; Dökmen, 2002, s. 151).

Carkhuff ve Truax (1967) 'a göre empatik tepki basamakları sırası ile şunlardır:

1. Basamak: Terapist, danışanın karşısında ilgisiz ve sıkılmış gözüktür; danışanın duygularından habersizdir.
2. Basamak: Terapist, danışanın duygularını yanlış anlar; danışanın sözünü keser ya da onu yanlış yönlendirir.
3. Basamak: Terapist, danışanın açıkça ifade ettiği duyguları anlar, derin duygularına ilgi gösterir. Fakat yeterince kavrayamaz.

4. Basamak: Terapist, danışana doğru teşhis koyabilir; onun yüzeysel duygularını doğru anlayabilir. Fakat yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmaz. Çünkü danışanı ile birlikte değildir.

5. Basamak: Terapist danışanı eksik anlamaktadır. Fakat bu durum aralarındaki iletişimi bozmaz.

6. Basamak: Terapist gerek danışanın mevcut duygularını, gerekse açıkça görülmeyen maskelenmiş duygularını fark eder. Fakat maskelenmiş duygularını zaman zaman yanlış yorumlar; bu yüzden danışanın duygu durumunu tam kavramaz.

7. Basamak: Terapist, danışanın duygularının tam olarak farkındadır. Fakat danışana verdiği geri bildirimler danışanın kendisi hakkında bildiği şeylere fazla bir şey eklemes.

8. Basamak: Terapist, danışanın duygularını doğru yorumlar, danışanı anlar, hatta onun pek farkında olmadığı duygularını da yakalar ve ona iletir. Empatik etkileşim sırasında terapistin hata yaptığı olur, ama terapist bunu hemen düzeltir.

9. Basamak: Terapist, danışanın derin duyguları da dahil olmak üzere tüm duygularını ve duyguları arasındaki nüanslarını, şüpheye yer bırakmayacak şekilde anlar ve bu durumu danışana etkili bir şekilde iletir (Akt: Erçoban, 2003, ss. 23-24).

Hammond ve arkadaşları, Truax ve Carkhuff'e ait empati basamaklarından esinlenerek beşi temel ikisi de ara basamak olmak üzere toplam yedi basamak tanımlamışlardır.

1. Terapist, danışanın duygularını hiç anlamamıştır, kendisine iletilen duyguya ve fikre uygun olmayan bir geri bildirim verir. Terapist, danışanı eleştirir, ona tavsiyede bulunur.

1.1: Terapist danışanı yanlış anlar, onu bloke eder.

2. Terapist danışanın söylediklerini, mesajın duygusal yanını tamamen kenara iterek, kendisine yansıtır. Terapist bazen de danışanın problemine teşhis koyar. Ona psiko dinamik açıklamalar yapar.

2.1: Terapist, danışanın sözlerini aynen tekrarlar; bunu yaparken danışanın duygularını bir miktar dikkate almaktadır.

3. Terapist, danışanın görünürdeki duygularını doğru olarak anlar ve bu durumu bir geri bildirimle danışana iletir. Terapist bu basamakta henüz, danışanın derin duygularının farkında değildir.

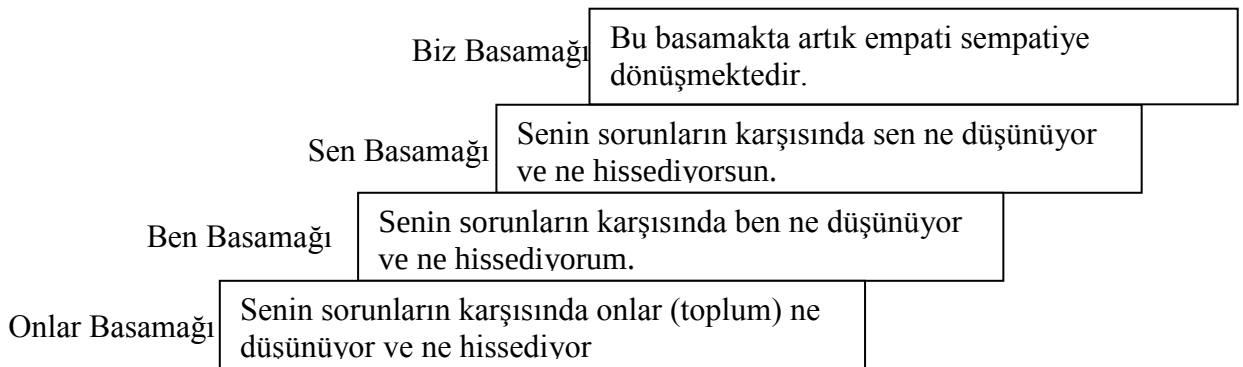
4. Terapist, danışanın görünürdeki duygularını tam olarak anlamanın yanı sıra, danışanın sözlerinin gerisindeki derin duyguları da anlar ve ona iletir.

5. Terapist, danışanın yaşadığı duyguları hisseder ve ona ilettiği geri bildirimin sözel kapsamına yüz ifadeleriyle, ses tonuyla bu duyguları da ekler. Terapist, danışanın yaşadığı duyguları onun gibi yaşar (Akt: Şimşek, 1995, ss. 12-13).

Dökmen ise 1988 yılında yaptığı çalışmasında, “Aşamalı Empati Sınıflaması”nı ortaya koyarak empatik tepkileri dört basamakta ele almıştır. Aşamalı empati sınıflamasında Şekil 3’de gösterildiği gibi onlar basamağı, ben basamağı, sen basamağı ve biz basamağı yer almaktadır.

Şekil 3

Aşamalı Empati Sınıflaması



(Dökmen, 1988a, s.170).

2.9.1. Onlar basamağı: Bu basamakta, tepki veren bir kişi, karşısındaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmez; sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez; bu soruna ilişkin olarak kendi düşünce ve duygularından da söz etmez. Sorunu dinleyen kişi, sorun sahibine öyle bir geribildirim verir ki, bu geribildirim, o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların (toplumun) görüşlerini dile getirmektedir. Bu basamakta tepki veren kişi, bir takım genellemeler yapar, atasözleri kullanır. Örneğin, parasını israf ettiği için yakınan bir kişiye “ayağını yorganına göre uzat” denirse, Onlar Basamağı’nda bir empatik tepki verilmiş olur. Bu sözlerle yalnızca toplumun bu konuya ilişkin görüşü yansıtılmaktadır (Dökmen, 1988a, ss. 159-162; Dökmen,2002, s. 153).

2.9.2.Ben basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, ben-merkezcidir; kendisine sorununu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilmek yerine, sorun sahibini eleştirir, ona akıl verir; bazen de kişiyi kendi sorunuyla baş başa bırakıp kendinden söz etmeye başlar. Örneğin ben basamağı’na uygun empatik tepki veren bir kişi dinlediği sorun

karşısında “üzüldüm, aynı dert bende de var” der ve böylece sorun sahibini sorunuyla yüzüstü bırakıp kendi sorunlarını anlatmaya başlar (Dökmen, 1988a, ss. 159-162; Dökmen,2002, s. 153).

2.9.3. Sen basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren bir kişi, kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girer, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar. Yani kendisine iletilen sorun karşısında, toplumun ya da kendisinin düşüncelerini dile getirmez, doğrudan doğruya karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri üzerinde odaklaşarak, o kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır (Dökmen, 1988a, ss. 159-162; Dökmen,2002, s.153).

2.9.4. Biz basamağı: Bu basamağa ulaşmış kişiler özellikle sen basamağında bir süre empatik ilişki kuran iki kişi bu basamağın düşünce düzeyinde karşısındakinin nasıl düşüneceğini, nasıl tavır alabileceğini önceden tahmin edebilir. Duygu düzeyinde ise, belli bir olay karşısında birbirlerinin ne hissedebileceği hakkında doğru tahminde bulunabilirler ve gerektiğinde birbirlerine yardımda bulunurlar. Bu aşamada empatiden ziyade sempati ortaya çıkmaktadır (Dökmen, 1988a, ss. 159-162; Dökmen,2002, s. 153).

Dökmen tarafından yukarıda sıralanan dört temel empati basamağını kapsayacak şekilde on altı basamak oluşturulmuştur. Sonuçta, söz konusu on basamak, en kalitesiz tepkiden en kaliteliye doğru olmak üzere aşağıda görüldüğü şekilde sıralanmıştır (Dökmen, 2002, ss. 153-154).

1. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder: Bu basamakta empati kurmaya çalışan kişi, birtakım genellemeler yapar, felsefi görüşlere, atasözlerine başvurabilir; dinlediği soruna ilişkin olarak genelde toplumun neler hissedebileceğini dile getirir; sorununu anlatan kişiyi toplumun değer yargıları açısından eleştirir.

2. Eleştiri: Dinleyen kişi, sorununu anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir.

3. Akıl verme: Karşısındakine akıl verir, ona ne yapması gerektiğini söyler.

4. Teşhis: Kendisine anlatılan soruna ya da sorunu anlatan kişiye teşhis koyar; örneğin “bu durumun sebebi toplumsal baskılardır” ya da “sen bunu kendine fazla dert ediyorsun” der.

5. Bende de var: Kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de bulunduğunu söyler; “aynı dert benim de başımda” diye söze başlar ve kendi sorununu anlatmaya başlar.

6. Benim duygularım: Dinlediği sorun karşısında kendi duygularını sözle ya da davranışla ifade eder; örneğin “üzüldüm” ya da “sevindim” der.

7. Destekleme: Karşısındaki kişinin sözlerini tekrarlamadan, onu anladığını, onu desteklediğini belirtir.

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

9. Tekrarlama: Kendisine iletilen mesajı (sorunu), gerektiğinde mesaj sahibinin kullandığı bazı kelimelere de yer vererek özetler; yani dinlediği mesajı kaynağına yansıtmış olur; bu arada dinlediği kişinin yüzeysel duygularını da yakalayarak yansıttığını bu mesaja ekler.

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

2.10. Günlük Yaşamda Empatinin Önemi

Yirminci yüzyılın ellili yıllarından sonra kişiler arasında ilişkileri düzenleme ve geliştirme güncellik kazanmış konulardan biridir. Çünkü bu yüzyılda kişiler arası ilişkiler oldukça karmaşık bir özellik kazanmış ve bireyin sosyal ve kişisel uyumunu etkilemiştir. Kişiler arası ilişkilerin ortaya çıkardığı sorunlar önemli bir ilgi alanı haline gelmiştir (Arı, 1989, s. XVI).

Yirminci yüzyılın son yarısı teknolojik gelişmelerin çok hızlandığı, sosyal hareketlerin de aynı ölçüde arttığı bir yıl olmuştur. Bu hızlı değişmelere bireyin uymakta güçlük çekmesi, insan davranışını anlamada yeni arayışlara neden olmuştur. Bireyin değişmelere uyumunu kolaylaştırmak ve diğer bireylerle sağlıklı ilişki kurmasını sağlamak amacıyla “kişiler arası ilişkileri düzenleme” eğitimine ihtiyaç olmuştur (Arı, 1989, s. XVI). İnsanlar yaşamları süresince başka insanlarla birlikte olmaya gereksinim duymuşlardır (Çiftçi, 1997, s. 1). İnsanları yeni yüzyıla hazırlamak, onlara sağlanacak eğitim imkânları ve onlarda geliştirilecek sağlıklı iletişim becerisi ile gerçekleştirilebilir. Günümüzde toplumların çağdaş uygarlık düzeyine ulaşabilmelerinin, eğitime verdikleri önem kadar iletişime de önem vermeleri ile mümkün olacağı söylenebilir (Çağdaş, 1997, s. 18).

İletişim; bir düşüncenin, bir duygunun yüz anlatımı, el, kol, baş hareketleri ve konuşma yoluyla ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimidir (Oğuzkan, 1984, s. 27).

Çağdaş insanın temel sorunlarından biri, belki de en önemlisi başkaları tarafından iyi anlaşılmamaktır. Anlaşıldığını hisseden birey rahatlar, huzur duyar. Kendisini olduğu gibi ortaya koyan birey kendiliğindenliğini ve yaratıcılığını kullanır. Ancak çağdaş dünyada kişinin iç ve dış engelleri kendiliğindenliğini ve yaratıcılığını engellemektedir. Çağdaş

dünyanın getirdiği iletişim sorunlarına, yalnızlığa ve yabancılaşmağa karşı en etkili yol insanların birbirlerini anlamaya çalışmalarıdır. Bu anlamayı sağlayan en etkili yol ise kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak, yani empati kurarak anlamasıdır. Günlük yaşamın hemen her kesiminde empatik anlayış, insanları birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar, kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Diğer insanlar tarafından anlaşılmak ve önem verilmek ise, kişiyi rahatlatır (Dökmen, 1988a, ss. 158-159; Okvuran, 1993, s. 8; Dökmen, 2002, s. 136).

Son yıllarda psikolojide, özellikle de danışma psikolojisinde üzerinde en çok durulan iletişimle ilgili kavramlardan birisi "empati"dir. Gerek psikolojik danışmada, gerekse psikoterapide empatinin vazgeçilmez bir unsur olması, genelde tüm psikologların özellikle de danışma psikologlarının ve psikoterapistlerin empati kurma eğilimine sahip olmalarını gerekli, hatta zorunlu kılmaktadır. Danışman-danışan ya da terapist-hasta ilişkisinin temel olarak iletişime dayalı olması ve iletişimin de tüm insanların günlük yaşamlarında zorunlu olarak kullanmak durumunda bulundukları bir süreç olması empatinin önemini arttırmaktadır. Danışan-danışman ilişkisinde olduğu gibi gerçekte tüm kişilerarası ilişkilerin birincil özelliği etkili iletişimdir. Etkili bir iletişimde bulunabilmek için kişilerin en azından belli bir düzeyde empatik olmaları zorunludur (Pişkin, 1989, s. 775).

Empatik ilkelere dikkat edilerek kurulan iletişimin sağlıklı, empatik ilkelere uyulmaması sonucu oluşan iletişimin ise sağlıklı olamayacağı ileri sürülebilir. Bu, belki sağlıklı iletişimin olmadığı ortamda empatiden, empatinin olmadığı ortamda sağlıklı iletişimden söz edilememesi anlamına da gelebilir. Empati ve iletişim kavramları gerçekten ilişkili midir? Eğer «empati» ve «iletişim» kavramları arasında pozitif yönde bir ilişkiden söz edilebilirse, empatik yönden gelişmiş bir bireyin aynı zamanda kişiler arası iletişimde de başarılı, empatik yönü zayıf bir bireyin kişiler arası iletişimde de başarısız olması beklenir. Başka bir ifadeyle iletişim çatışmaları bulunan bir bireyin empati kurma eğiliminin de düşük olması beklenir. Çünkü kişiler arası iletişim çatışmaları sağlıklı iletişimi engellediği gibi, bu çatışmalar, empatik ilkelere de ters düşmekte, dolayısıyla empatinin kurulmasını da engelleyebilmektedir (Pişkin, 1989, s. 776).

Empatinin geliştirilmesi ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bazıları empatinin doğuştan getirilen bir yetenek olduğunu, öğretilemeyeceğini ileri sürerken, bazıları empati kurmanın sonradan öğrenilebileceğini ileri sürmektedir (Eisenberg, Mc Wolly, 1993, s. 267).

Russell (1993, s. 137) gençlik yılları boyunca empatiye yetişkinliktekinden daha az yer verildiğini, bunun sebebi olarak da gencin, hem empatiyi etkin biçimde dile getirme gücünün

az olduğunu hem de diğer insanların çıkarlarını bir yana bırakıp kendini yaşam için eğitmeyi düşünmek durumunda olduğunu belirtmiştir. Empatinin erken yaşta gelişmesi için herhangi bir zorlama yapılmaması gerektiğini vurgulamıştır.

Çocuklar ne kadar empatik ve şefkatli büyütülürse, onların tam tersi eğilimlerinin azalacağı, empatik becerilerinin artmasıyla iletişim çatışmalarına girmeden kendisiyle, çevresiyle ve doğayla barışık, sosyal yönden uyumlu ilişkiler kurabileceği görülmektedir (Ünal, 2007, s. 144).

Empati kavramı günlük yaşamda; iş ilişkilerinden evlilik ve arkadaşlık ilişkilerine, özünde nitelikli ve etkili iletişim ihtiyacının hissedildiği hemen hemen her alanda kullanılmaya başlanmıştır (Duru, 2002, s. 21).

2.11. Empati Eğitimi

Birkaç refleks davranışımız hariç, davranışlarımızın tamamı öğrenilmiş davranışlardır. Öğrenme yeteneği açısından temelde aynı genetik donanıma sahip olduğumuz halde davranışlarımız çok büyük farklılıklar gösterir. Bu farklılaşmanın nedeni her bireyin farklı öğrenme süreçlerinden geçmesidir (Arı, 2002, s. 15).

Rogers, empatik olabilmeyi her insanda bulunmayan bir tür sosyal duyarlılık, bir kişilik özelliği olarak tanımlamakta ve bu becerinin eğitimle daha da geliştirilebileceği üzerinde durmaktadır (Dökmen, 2002, s. 135).

Empati eğitimi, hem çocuklarda hem de yetişkinlerde sevecenliği ve bilişsel duygusal yakınlığı zenginleştirir ve aynı zamanda, daha sosyalleşmiş davranışlara yol açar (Halıcıoğlu, 2004, s. 17).

Empati eğitiminde, didaktik eğitim tekniği, modelden öğrenme tekniği, yaşantısal eğitim tekniği ve rol oynama tekniği gibi yöntemler kullanılmaktadır.

2.11.1. Didaktik eğitim tekniği: Bu teknikte, bir uzman tarafından bireylere sağlıklı iletişim ve empati konusunda kuramsal bilgiler verilir (Şimşek, 1995, s. 16; Yavuzer, Gündoğdu ve Aytekin, 2003, s. 97; Dökmen, 1988a, s. 167).

2.11.2.Yaşantısal eğitim tekniği: Kişilerin, bir başkası ile gerçekleştirdikleri iletişim, banttan, videodan veya gözlem odasından eğitimi veren uzmanlarca izlenerek geri bildirim verilir (Şimşek, 1995, s. 16; Yavuzer, Gündoğdu ve Aytekin, 2003, s. 97; Dökmen, 1988a, s. 167).

2.11.3. Rol oynama tekniği: Empatik tutum bir çeşit rol almadır. Bu fıkirden yola çıkılarak geliştirilen bu teknikte kişi, duruma göre, bazen kendisi olarak, bazen de karşısındakinin rolüne girerek iletişim kurar ve empatik becerisini arttırmaya çalışır. Özellikle psikodrama içinde sık kullanılan bu yöntemde kişi, karşısındaki kişinin rolüne girerek, olaylara onun bakış açısıyla bakmaya ve onun hissettiklerini anlamaya çalışır. Özellikle empatik duyarlılığı artırmada etkili olmaktadır. Rol oynama tekniği, empati eğitiminde çok etkili bir yaklaşım olarak gözükmektedir (Şimşek, 1995, s. 16; Yavuzer, Gündoğdu ve Aytekin, 2003, s. 97; Dökmen, 1988a, s. 167).

2.11.4. Modelden öğrenme tekniği: Bir uzmanın model alındığı bu teknikte kişi, uzmanın diğer bir kişi ile gerçekleştirdiği iletişimlerini, doğrudan veya videodan gözleyerek empati kurmayı öğrenir. Bu yaklaşımda denek, uzmanı model almaktadır (Şimşek, 1995, s. 16; Yavuzer, Gündoğdu ve Aytekin, 2003, s. 97; Dökmen, 1988a, s. 167).

Empati eğitim programlarında bu 4 teknikten sadece bir tanesi kullanılabileceği gibi, birkaçı bir arada da kullanılabilir (Dökmen, 1988a, s. 167).

2.12. Empatinin Ölçülmesi

Literatürde, empatinin ölçülmesinde kullanılan farklı empati ölçüm çeşitleri bulunmaktadır. Dökmen (1988), empati ölçümlerine ilişkin empati ölçeklerini dört grupta toplamıştır. Bunlar;

1. Kişilerarası Algıyı Ölçen Empati Ölçekleri: Kişilerin birbirlerini nasıl algıladıklarının ölçülmesinde kullanılan ölçeklerdir.

2. Empati Kurma Becerisini Kişiliğin Bir Boyutu Olarak Ele Alan Ölçekler: Bu ölçekler günlük yaşamda empatik duyarlılığı olan kişilerin kişilik özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Daha çok duygusal empatiyi ölçerler ve bir kişilik ölçeği özelliği taşırlar.

3. Bir Başkasının Rolünü Alma. Onu Doğru Anlama Becerisini Ölçen Ölçekler: Bu ölçekler empatinin bilişsel bileşenini ölçer ve bireyin kendisine söylenen sözleri ne derece doğru anladığını belirlemeye çalışır.

4. Belli Uyarıcılar Karşısındaki Empatik Tepkilerin Ölçüldüğü Ölçekler: Bu ölçekler ile bireylerin belli uyarıcılara gösterdiği sözel ya da davranışsal nitelikli empatik tepkileri ölçülür. Bunun yanında bireylerdeki fizyolojik göstergeler de ölçülmektedir (Dökmen, 1988a, ss. 162-164; Dökmen, 1988b, ss. 186-187; Erçoban, 2003, s. 29).

3. EMPATİ İLE İLGİLİ YURTİÇİ VE YURT DIŞI ARAŞTIRMALARI

3.1. Empati ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Tanrıdağ (1992) ; Ankara’daki Ruh Sağlığı Hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini; 76 psikiyatrist, 28 danışma psikoloğu, 76 psikolog ve 59 sosyal hizmet uzmanı olmak üzere toplam 239 kişi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan tüm bireylere “Kişisel Bilgi Formu”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Empatik Beceri Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizinde varyans analizi ve t testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan; sağlık kurumlarının psikolojik yardım hizmetlerinde çalışan danışma psikologlarının empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin diğer meslek gruplarına oranla daha yüksek olduğu; psikolojik yardım hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği; öğrenim düzeylerine göre, lisansüstü programa katılan psikologların empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin lisans programından mezun olanlara kıyasla daha yüksek olduğu; psikolojik yardım hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı saptanırken, empatik beceri düzeyleri incelendiğinde, danışma psikologları dışında diğer meslek gruplarının kendi içinde mesleki kıdemleri daha az olanların lehine anlamlı farklar elde edilmiştir.

Yıldırım (1992) ; psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencileri ile psikoloji programı öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulardan, kadınların empatik beceri düzeylerinin erkeklere, bekârların empatik beceri düzeylerinin evlilere psikolojik danışma ve rehberlik mezunlarının empatik beceri düzeylerinin diğer programlardan mezunlara, mesleğe isteyerek girenlerin empatik beceri düzeylerinin, mesleğe isteyerek girmeyenlere oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Bayam, Şimşek ve Dilbaz (1995) ; üç farklı meslek grubunda empatik beceri düzeylerinin karşılaştırmışlardır. Araştırma grubunu 25 tiyatro sanatçısı, 25 psikiyatri dışı hekim ve 25 mühendis olmak üzere toplam 75 kişi oluşturmuştur. Bu çalışmada Dökmen tarafından geliştirilen “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu” ve yaş, cinsiyet, eğitim durumu, meslek, medeni durum, çocuk sayısını belirlemek amacıyla hazırlanmış bilgi formu kullanılmıştır. Empatik Beceri Ölçeği B Formu altı probleme dayanmaktadır. Bu altı problemin her birisi için 12 empatik tepkiden oluşan toplam 72 tepki deneğe yazılı olarak

sunulmuştur. Örneklem grubunun yaşları 22 ile 47 arasındadır. Sonuç olarak Tiyatro sanatçıları, doktorlar ve mühendislerden oluşan 3 grubun arasında yaş açısından anlamlı bir fark gözlenememiştir. Erkeklerin empati beceri puan ortalaması ile bayanların empati beceri puan ortalamaları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Medeni durumla empatik beceri puanları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Doktorlarla tiyatro sanatçıları ve mühendisler arasında anlamlı bir fark yokken, tiyatro sanatçıları ile mühendisler arasındaki ilişki tiyatro sanatçıları lehine anlamlı bulunmuştur.

Ergül (1995) ; Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri ile benlik algı düzeyleri, sınıf düzeyleri, mesleği tercih şekli ve bölüm değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Bu amaçla empatik eğilim düzeyleri ve empatik beceri düzeyleriyle ilgili olmak üzere iki grupta alt amaçlar geliştirilerek yanıt aranmıştır. Araştırmaya Diyarbakır ilinde bulunan Dicle Üniversitesi Tıp Fakültesine bağlı Sağlık Meslek Lisesi'ne devam eden I. ve IV. sınıflardaki 150 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan tüm bireylere Kişisel Bilgi Formu ile birlikte "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Empatik Beceri Ölçeği", ayrıca Türkçeye çevirisi yapılan "Üfler Benlik İmajı Envanteri" uygulanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda benlik algısı yüksek ve düşük olanların, empatik eğilim ve empatik beceri puan ortalamaları karşılaştırılmış, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmıştır. Araştırmanın sonucunda göre benlik algı düzeyi düşük olan bireylerin empatik eğilim düzeyleri benlik algısı yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Laboratuvar bölümünde okuyan öğrencilerin hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilere göre empatik beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Kumanlı (1996) ; ortapedik özürllülerde empatik eğilim ve çatışma eğilimini incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde hazırlanan araştırmanın evrenini, Türkiye Sakatlar Derneği İstanbul Şubesi'ne kayıtlı 156 üye oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aşamasında "Empatik Eğilim Ölçeği," "Çatışma Eğilimi Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ortapedik özürllü kişilerin empatik eğilim ve çatışma eğilim düzeylerini görmek için, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Verilerin analizinde, Pearson momentler çarpım korelasyon tekniği, t testi, varyans analizi, Tukey-B testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan; empatik eğilim düzeyinin yaş, medeni durum, kendi gelir düzeyini algılamaları, meslek durumuna göre farklılaştığı; cinsiyet, eğitim durumu, eşin fiziksel durumu, eşin mesleği, annenin ve babanın eğitim durumu, özür tipi ve derecesi, kaç yaşında sakat kaldığı, sakatlık sebebi, sosyal faaliyetlere katılım değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmıştır.

Bozkurt (1997) ; cinsiyetleri, fakülteleri ve uyum düzeyleri farklı Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerini incelediği araştırmasının örneklemini, Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 812 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Hacettepe Kişilik Envanteri” kullanılmıştır. Sonuç olarak, kız öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Önemli Türk (1997) ; lise yöneticilerinin kendini gerçekleştirme ve empati düzeyleri başlıklı araştırmasında, Kocaeli'ndeki orta öğretim okulu yöneticilerinin empatik beceri ve kendini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada 28 okuldan 180 yöneticiye “Empatik Beceri Ölçeği” ve “Kendini Gerçekleştirme Envanteri” uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, empatik beceri ve kendini gerçekleştirme davranışında bayan ve erkek yöneticilere göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Branşları farklı olan (fen, sosyal, meslek dersleri) yöneticilerin branşları arasında ve okullara göre anlamlı bir ilişki gözlenememiştir. Lise yöneticilerinin kıdemleri arttıkça empatik beceri ve kendini gerçekleştirme düzeyinin arttığı; yöneticilerin yaşları ilerledikçe empatik beceri düzeylerinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Pişmişoğlu (1997) ; devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin empati düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın evrenini, İzmir İli metropolünde bulunan Sağlık Bakanlığı'na bağlı İzmir Atatürk Eğitim Hastanesi'nde çalışan tüm hemşireler (toplam 493 hemşire) oluşturmuştur. Araştırmada “Empatik Eğilim Ölçeği”, “Empatik Beceri Ölçeği” ve “Anket Formu” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular; empatik eğilim ile hizmet süresi, yaş, medeni durum çalışma şekli, çocuk sahibi olup olmama değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını; eğitim düzeyi arttıkça EEÖ puanının yükseldiğini, mesleği isteyerek seçenlerin mesleği isteyerek seçmeyenlere oranla EEÖ puanının yüksek olduğunu, meslekten memnun olan hemşirelerin ise memnun olmayan ve kısmen memnun olanlara göre EEÖ puanlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Ünal (1997) ; psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik eğilimlerinde gözlenen değişimleri incelemiştir. Araştırma da Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerine Dökmen'in geliştirdiği “ Empatik Eğilim Ölçeği” uygulanarak empatik eğilimleri tespit edilmiştir. Araştırmanın evrenini Selçuk Üniversitesi öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma evrenini ise Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesine bağlı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem sayısının 200 civarında olacağı ve bu sayının da evrenini temsil edeceği varsayılmıştır. Öğrencilerde gözlenen empatik eğilim puanlarının

anlamlılığı t testi ve varyans analizi ile test edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, bütün sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında kız öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla önemli ölçüde yüksek olduğunu; genel lise mezunu öğrencilerin empatik eğilimlerinin diğer gruplardan daha olumlu düzeyde bulunduğu; bölümü benimseyememiş ve bölüm değiştirmeyi çok isteyen öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin ise düşük olduğunu ortaya koymuştur. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim dalı öğrencilerinin bu bölümde öğrenim görmeye başladıkları ilk yıl içinde empatik eğilim düzeylerinin en düşük seviyede olduğu gözlenmiştir. Buna karşılık aynı öğrencilerin empatik eğilimlerinin her geçen yıl daha olumlu olduğu görülmüştür.

Çimer (1998) ; çeşitli meslek gruplarında çalışan kişilerin empatik eğilimlerini incelemiştir. Araştırmanın evrenini, ülkemizde icra edilen ve meslekler rehberinde belirtilmiş olan meslekleri yürüten kişiler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, mesleğini Bursa İlinde yürüten, icra ettikleri mesleklere göre gruplandırılmış ve bir yüksek öğrenim programından mezun olmuş kişiler oluşturmuştur. 106'sı bayan, 128'i erkek olmak üzere araştırmaya 234 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan bütün bireylere “Kişisel Bilgi Formu” ve “Empatik Eğilim Ölçeği” uygulanmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi ve t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulardan; bayanların empatik eğilimlerinin erkeklerden daha güçlü olduğu, yaşın etkili olmadığı, doğrudan insan ile ilgili mesleklere eleman yetiştiren yüksek öğretim programından mezun olanların, doğrudan insanlarla ilgili olmayan mesleklere göre empatik eğilimlerinin yüksek olduğu, yürütülen mesleğe göre insanların empatik eğilimlerinin yüksek olduğu, mesleki kıdemin etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öz (1998) ; son sınıf hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri, empatik becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının evrenini, 1996-1997 öğretim yılında Güz ve Bahar döneminde mezun olacak olan, Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin tamamı olmak üzere toplam 120 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçlarını doldurmak istemeyen, eksik dolduran ve o gün okula gelmeyen 11 öğrenci kapsam dışı bırakılmış, böylece 109 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin akademik başarıları, empatik eğilim ve becerileri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Günaydın (1999) ; ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Samsun İl merkezindeki liselerde çalışan 199 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Çatışma Eğilim Ölçeği”

kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan; öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin; cinsiyete göre bayanlar lehine anlamlı bir değişme gösterdiği, yaş, hizmet yılları, branşlarına göre anlamlı bir değişimin olmadığı anlaşılmıştır.

Taşdemir (1999) ; Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin empatik eğilim ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evrenini Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan 738 hemşire oluşturmuştur. Araştırmada evreni temsil edecek örneklem büyüklüğünü tespit edebilmek için, olayın evrende görülme sıklığının bilinmediği durumlarda kullanılan formülünden yararlanılarak 253 kişinin evreni temsil edeceği sonucuna varılmıştır. Tabakalı örneklem yöntemi ile hemşireler servislere ve eğitim durumlarına göre gruplanarak örnekleme alınmışlardır. Verilerin toplanmasında "Empatik Eğilim Ölçeği", "İş Doyum Ölçeği" ve "Tanıtıcı Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; hemşirelerin empatik eğilim puan ortalamaları ile meslekte çalışma süreleri, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, çocuk sahibi olma, mesleği isteyerek seçip seçmeme, çalışma ortamından memnuniyet durumu ve çalışma şekli arsında anlamlı bir fark olmadığı; özel müdahale, poliklinik gibi birimlerde çalışan hemşirelerin empatik eğilimlerinin diğer bölümlerde çalışanlardan yüksek olduğu görülmüştür.

Açıkalın (2000) ; İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma tarama modelindedir. Veri toplamak amacıyla ilköğretim okul yöneticilerine "Çoklu Faktör Liderlik Anketi" ve "Empatik Beceri Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara İline bağlı; Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Gölbaşı merkez ilçelerinde bulunan 205 ilköğretim okulu oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme küme örnekleme yolu ile oluşturulmuştur. Araştırmada 193 okul müdürü ve 291 müdür yardımcısına EBÖ uygulanmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgulardan; okul müdürlerinin kıdem açısından empati becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, okul müdürlerinin empati becerilerinde yaşlarına göre (40 ve daha küçük, 41-50 yaş arası ve 51 ile daha büyük olması) anlamlı bir fark olmadığı, okul müdürlerinin empati becerileri ile eğitim enstitüsü, yüksekokul mezunları ve üniversite mezunları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır.

Alisinanoğlu ve Köksal (2000) ; gençlerin ben durumları ve empatik becerilerini inceledikleri araştırmalarının örneklemini, Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi'nin bölümleri ile Ev Ekonomisi Yüksek Okulu'nun ikinci ve üçüncü sınıflarına devam eden 147 öğrenci oluşturmaktadır. "Empatik Beceri Ölçeği B Formu" ve "Sıfat Tarama Listesi (STL)" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. empatik beceri ve ben durumlarında cinsiyet farkının

bulunup bulunmadığının belirlenmesi için varyans analizi, empatik beceri ile ben durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise korelasyon katsayısı önemlilik testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetin empatik beceri, eleştirici anne-baba ben durumu, koruyucu anne-baba ben durumu, serbest çocuk ben durumu üzerinde farklılığa neden olmadığı, ancak yetişkin ben durumu ve uymuş çocuk ben durumu üzerinde önemli ölçüde farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Ayrıca, empatik beceri ile serbest çocuk ben durumu arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Köksal (2000) ; müzik eğitimi alma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerini ve uyum düzeylerini incelediği araştırma 206 ergen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Empatik Beceri Ölçeği - B Formu" ve "Hacettepe Kişilik Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen veriler çift yönlü varyans analizi ve korelasyon katsayısı önemlilik testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, müzik eğitimi alıp almamanın, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin ergenlerin empatik beceri puanları üzerinde istatistiksel açıdan önemli bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur. Müzik eğitimi alıp almamanın ergenlerin kişisel ve genel uyum, cinsiyetin ise sadece kişisel uyum puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır.

Karakaya (2001) ; Akdeniz Üniversitesi'ndeki hemşirelik öğrencilerinin empati becerilerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın evrenini 2000-2001 eğitim ve öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi bünyesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Örneklemi ise Akdeniz Üniversitesi Antalya ve Akseki Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile İşletme Fakültesi 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Elde edilen bulgulardan, kız öğrencilerin empatik beceri puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu; ailede 3. kardeş olan öğrencilerin empatik beceri puan ortalamalarının diğerlerine göre yüksek olduğu; Sağlık Meslek Lisesi mezunu olan öğrencilerin diğer okul mezunlarına göre daha empatik oldukları; öğrenim gördüğü bölümü tesadüfi seçen öğrencilerin, isteyerek seçen öğrencilere göre anlamlı düzeyde empatik oldukları; empati kavramının tanımını yapabilen öğrencilerin empatik beceri puan ortalamalarının yapmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu; kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin empatik beceri puan ortalamalarının kitap okuma alışkanlığı olmayanlara göre yüksek olduğu; Akdeniz Üniversitesi'ndeki hemşirelik öğrencilerinin empatik becerilerinin yüksek olduğu, hemşirelik eğitimi alan ve almayan öğrencilerin empatik becerileri arasında anlamlı bir farkın bulunduğu anlaşılmıştır.

Yıldırım (2001) ; boşanma ile eşlerin empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının evreni, Konya İli Akşehir İlçe merkezidir. Örneklemeye alınan çiftler tarama

yöntemiyle tesadüfi olarak seçilmiştir. Araştırmaya eylül 1999- eylül 2000 döneminde toplam 120 kişi katılmış olup, bunların 60'ı boşanmış, 60'ı ise evliliğini sürdüren kişilerdir. Boşanmış kişilerin 30'u bayan, 30'u erkek; aynı şekilde evliliğini sürdürenlerin de 30'u bayan, 30'u erkektir. Araştırma ile ilgili verileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve Dökmen'in “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, evliliğini sürdürenlerin boşananlara göre empatik eğilim puanları yüksek olduğu gözlenmiştir. Bayanların empatik eğilim puanları erkeklerin empatik eğilim puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yüksek eğitim düzeyi, yaş, evlenme, evlenme yaşı ve evli kalma süreleri ile empati puan ortalamaları açısından fark bulunmuş ancak manidar düzeyde anlamlı bulunmamıştır.

Duru (2002) ; bazı psikososyal değişkenlere bağlı olarak empatik eğilim puanları açısından gruplar arasında farkın olup olmadığını belirlemeyi amaçladığı araştırmasının örneklemini, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 402 (248 kız, 154 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. “Kişilerarası Tepki Verme Ölçeği” (KTÖ), araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgi Formu ile birlikte uygulanmıştır. Bulgular kız öğretmen adaylarının empatik eğilim puan ortalamalarının, erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Kehale (2002) ; okul öncesi öğretmenliği programı öğrencilerinin algıladıkları anne baba davranışları, kendilik algısı ve empatik beceri düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evrenini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul öncesi Öğretmenliği eğitim programına devam eden birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem grubunu ise, evrenden rastlantısal olarak seçilen 132 birinci sınıf ve 112 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 244 öğrenci oluşturmuştur. “Piers-Harris Öz-Kavram Ölçeği”, “WIFAM”, “Algılanan Anne Baba Davranışları Envanteri”, “AAD”, “Empatik Beceri Ölçeği”, “EBÖ” uygulanmıştır. Verilerin analizinde; t testi, varyans analizi, pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarından; empatik beceri düzeyinin sınıflara göre farklılık gösterdiği, 4. sınıf öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin 1. sınıf öğrencilere göre daha olumlu olduğu; anne eğitim durumuna göre empatik becerinin farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Sevimligül (2002) ; hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini; Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Araştırma ve Uygulama hastanesinde çalışan 92 lisans, 81 ön lisans, 61 Açıköğretim ön lisans, 50 Sağlık Meslek Lisesi ve 11 sağlık memuru oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; “Hemşirelere İlişkin Tanıtıcı Bilgileri İçeren Sorular”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Empatik Beceri Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde yüzdelik, pearson korelasyon analizi, t testi,

kruskal wallis testi, tukey testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; empatik eğilim ve empatik beceri düzeyi ile yaş, medeni durum, çocuk durumu, aile yapısı, çalışma yılı, çalışılan servisteki çalışma süresi ve görev durumu, çalışma saatleri arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğunu ortaya koymuştur. Hemşirelerin mesleki eğitim düzeyi yükseldikçe empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin ise yükseldiği gözlenmiştir. Lisans mezunu hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin Sağlık Meslek Lisesi, Açık Öğretim Ön lisans ve Ön lisans mezunu mezun olan hemşirelerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tutarel ve Çabukça (2002) ; empati ve demokratik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisinin araştırıldığı bu çalışmada, 150 evli kişiye (75 kadın, 75 erkek) “Empatik Eğilim Ölçeği” (EEÖ) ve “Evlilikte Uyum Ölçeği” (EUÖ) uygulanmıştır. Yapılan t testi sonucunda, evli kadın ve erkeklerin empatik eğilim düzeyleri arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Eşlerin evlilik uyumlarının evlilik yılı, çocuk sayısı gibi değişkenlerle bağlantılı olmadığı saptanmıştır.

Tutuk (2002) ; çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları iletişim becerisi ve empatik eğilim düzeyinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Tanımlayıcı türdeki bu çalışma Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulunda 1999-2000 yıllarında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Hemşirelik Yüksekokulunda öğrenim gören 320 öğrencinin tamamının çalışmaya alınması planlanmış ancak, uygulama sırasında 28 öğrenci hastalık, okula gelmeme vb. nedenlerle uygulamanın dışında kalmıştır. Öğrencilerden 23 ü ise çalışmaya katılmada isteksizlik göstermiş ve sonuç olarak çalışma toplam 269 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” (İBDÖ) ve “Empatik Eğilim Ölçeği” (EEÖ) ile elde edilmiştir. Çalışma sonunda, Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin algıladıkları iletişim becerisi ve empatik eğilim düzeylerinin orta derecede olduğu, eğitim yılı yükseldikçe her iki özelliğin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Genel ve mesleki ilişkilerde güçlük yaşadığını bildiren öğrencilerin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin düşük olduğu gözlenmiştir.

Alver (2003) ; çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan bireylerin empatik becerileri ve karar verme stratejileri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkileri incelediği araştırmanın evrenini, 2003 yılı içerisinde Erzurum İl merkezindeki; Valilik (merkez), Büyükşehir Belediyesi (merkez), Polis Meslek Yüksek Okulu, Defterdarlık, Numune Hastanesi, Ulaştırma Bölge Müdürlüğü (merkez), Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü (merkez), Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Müdürlüğü (merkez), Millî Eğitim Müdürlüğü (merkez) ve 12 okulda çalışanlar oluşturmaktadırlar. Araştırma örneklemini ise, yukarıda belirtilen

kurumlarda çalışanlar arasından seçkisiz olarak belirlenen 524 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada, bireylerin empatik becerileri Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Beceri Ölçeği- B Formu”; karar verme stratejileri Kuzgun (1992) tarafından geliştirilen “Karar Stratejileri Ölçeği”; psikolojik belirtileri ise Derogatis (1992) tarafından geliştirilmiş, Şahin ve Durak (1994) tarafından uyarlanma çalışmaları yapılmış olan “Kısa Semptom Envanteri” ile ölçülmüştür. Ayrıca çeşitli değişkenlerle ilgili bilgi toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, korelasyon, t testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; empatik beceri ile kararsızlık ve psikolojik belirtiler arasında olumsuz yönde, diğer karar stratejileri ise olumlu yönde fakat önemli düzeyde olmayan ilişkiler olduğu; cinsiyet ve rahatsızlık ciddiyeti global indeksinin 0 – 1.00 arası veya 1.01 ve üzeri olmasına göre empatik beceri puanlarının farklılaşmadığı; yaş ilerledikçe empatik beceri puanının azaldığı; bekârların empatik beceri puanlarının evli ve boşanmışlardan daha yüksek olduğu ve eğitim, sosyal hizmetler ve sağlıkla ilgili kurum ve çalışanların empatik beceri puanlarının diğer kurum ve çalışanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Erçoban (2003) ; İlköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasının örneklemini, Bursa’nın İnegöl İlçesindeki ilköğretim okullarının II. kademesinde bulunan 200 öğretmen oluşturmıştır. Araştırmanın sonucunda, bayan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin, erkek öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinden yüksek olduğu; öğretmenlerin medeni durumlarına göre empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı; öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği; öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinde hizmet yıllarına göre anlamlı bir fark olmadığı; öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin branşlara göre anlamlı bir fark göstermediği; öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı bir fark olmadığı; mesleğini isteyerek seçenlerin empatik eğilim düzeyi puanlarının mesleğini isteyerek seçmeyenlere oranla daha yüksek olduğu; öğretmen yetiştiren bir okul mezunu olup olmamalarına göre empatik eğilimlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Ünal (2003) ; okul öncesi çocuğu olan annelere verilen “Empatik İletişim Eğitimi”nin annelerin empatik beceri düzeylerine etkisini incelediği araştırmanın örneklemini, 2002-2003 Öğretim yılında Ankara İli Yenimahalle İlçesi’nde M.E.B.’na bağlı Müjgân Karaçalı İlköğretim Okulu ile İstiklâl İlköğretim Okulu ana sınıfı’na devam eden çocukların anneleri listeden tesadüfi yolla seçilmiştir. Örneklem 17 deney, 17 kontrol gurubu olmak üzere toplam 34 anneden oluşmuştur. Araştırmaya katılan annelerin empatik beceri düzeylerini belirlemek

için “Empatik Beceri Ölçeği – B Formu” kullanılmıştır. Deneysel işlemlerde kullanılmak üzere ise araştırmacı tarafından “Empatik İletişim Eğitimi” programı hazırlanmıştır. Deney grubu ile haftada iki gün 90’ar dakikalık 10 oturumluk empatik iletişim eğitimi sürdürülmüştür. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Ön test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunda bulunan annelerin empatik beceri puanlarının, yaşlarının ve eğitim düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür. Deney grubunda bulunan annelere verilen empatik iletişim eğitiminden sonra uygulanan son test bulgularına göre, deney grubunun empatik beceri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunda bulunan annelerin son test puanlarında ise artış gözlenmemiştir. Deney grubuna empatik iletişim eğitiminden bir ay sonra uygulanan tekrar test sonucunda da eğitimin etkililiğinin devam ettiği bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunda bulunan annelerin yaş ve eğitim düzeyleri ile empatik beceri puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan önemli olmadığı saptanmıştır.

Barut (2004) ; öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilim düzeylerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasının örneklemini, Samsun İl merkezindeki bazı liselerde çalışan 199 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Çatışma Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin, cinsiyetlerine ve mezun oldukları okullara göre anlamlı bir değişme gösterdiği, yaş, hizmet yılları ve branşlarına göre anlamlı bir değişme göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Körükçü (2004) ; altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerini incelendiği araştırmada; okul öncesi dönemdeki çocukların özsaygı düzeylerinin belirlenmesi, çocukların annelerinin empatik becerilerinin saptanması, çocukların özsaygı düzeylerinin ve annelerin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi ve annelerin empatik becerileri ile çocukların özsaygı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, Ankara’da devlet üniversiteleri anaokullarına devam eden, altı yaş grubunda olan gönüllü olarak araştırmaya katılan 115 çocuk ve annesi dahil edilmiştir. Araştırmada, “Genel Bilgi Formu”, “Cassidy Kukla Görüşme Formu” ve “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu “ kullanılmıştır. Elde edilen veriler t testi ve varyans analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Gruplar arasında farklılığın anlamlı çıkması durumunda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Farklı empatik beceri düzeyine (düşük, orta, yüksek) sahip annelerin çocuklarının özsaygı düzeyleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Sonuç olarak; tek çocuğa sahip

anneler ile 2-3 çocuğa sahip annelerin empatik beceri puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41 yaş ve üstü annelerin empatik beceri puanları arasında da anlamlı bir fark gözlenememiştir. Lise, Üniversite, Yüksek lisans mezunu annelerin empatik becerileri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yüksek lisans mezunu annelerin empatik beceri ölçeği ortalama puanının lise ve lisans mezunu olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öztürk ve diğerleri (2004) ; antrenör ve hakemlerin empati durumlarının araştırıldığı çalışmada veriler, antrenör ve hakemlerin empatik eğilim durumlarını ortaya koymaya yönelik her biri 12 seçenekli, 6 sorudan oluşan Dökmen'in (1988) Empatik Beceri Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmaya çeşitli branşlarda gönüllü olmak üzere toplam 100 antrenör ve 142 hakem katılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi tek yönlü varyans analizi (farklılık gösteren gruplar tukey testi ile bulunmuştur), kruskal-wallis, t testi ve mann-whitney testi ile yapılmıştır. En yüksek empati ortalamaları antrenörlerde eskrim, hakemlerde atletizm branşında; en düşük empati ortalamaları ise antrenör ve hakemlerin her ikisinde de masa tenisi branşında bulunmuştur. Bireysel ve takım sporları hakem ve antrenörleri açısından bakıldığında empati puanları ortalamaları arasında önemli bir farklılık yoktur. Cinsiyet açısından önemli bir farklılık bulunmazken, bayanların erkeklere oranla daha empatik yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir. Eğitim durumunun ve mesleğin de empatik yaklaşımı etkilemediği saptanmıştır. Emeklilerin ise empati seviyeleri düşük bulunmuştur. Hangi düzeyde spor yapıldığı ile empati arasında farklılık bulunurken, sportif görev süresi, antrenörlük-hakemlik yapma nedeni ve daha önce spor yapmış olma ile empati kurma arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Pınar (2004) ; doğum salonunda çalışan ebe ve hemşirelerin empati beceri düzeyleri ve etkileyen faktörleri incelediği araştırmasının evrenini, Dr. Zekâi Tair Burak Kadın Sağlığı Eğitim ve Araştırma hastanesi, Sosyal Sigortalar Kurumu Ankara Doğumevi, Kadın Hastalıkları Eğitim Hastanesi ve Zübeyde Hanım Doğumevi Hastanesinin doğum salonunda çalışan 87 ebe ve hemşire oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçilmeyip evrenin tamamı araştırma grubuna dahil edilmiştir. "Empatik Beceri Ölçeği" ve "Anket Formu" ile elde edilen verilerde yüzdelik, ortalama, tek yönlü varyans analizi, ki-kare, t testi ve tukey testi kullanılmıştır. Ebe ve hemşirelerin empati beceri puan ortalaması 145.66 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak araştırma grubunu oluşturan ebe ve hemşirelerin yaşı, eğitim düzeyi, medeni durumu, mesleği, mesleği seçme şekli, meslekten memnuniyet durumu, doğum yapma durumu, çalışma süresi, bir günde baktıkları vaka sayısı, günlük çalışma saatleri, çocuk sayısı, doğum eylemindeki anneye karşı empati kurabildiğini düşünme durumu ile empati beceri

puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, ebe ve hemşirelerin çalıştıkları hastane, doğum salonunda çalışma şekli ve empatinin anlamını bilme durumu ile empati beceri puan ortalaması arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akgöz ve diğerleri (2005) ; Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde çalışan hekimlerin empatik eğilimlerini incelemişlerdir. Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (SUAM) uzman veya araştırma görevlisi olarak çalışan 307 hekim çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş 5'li likert tipindeki "Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Empatik Eğilim Ölçeği'nin güvenirlik değerlendirmesi için Madde analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularından; kadınların, evlilerin, mesleğini isteyerek seçenlerin, kendisini girişken, atılgan olarak algılayanların, çevresindekilere duygularını rahatlıkla ifade edenlerin, geçmişe dönebilse mesleğini yeniden tercih edecek olanların, mesleki bilgi ve becerilerini kullanabildiğini düşünenlerin empatik eğilimleri anlamlı olarak daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Akgöz ve Karavuş (2005) ; Çanakkale İli sağlık ocakları ve sağlık evlerinde çalışan ebelerin empatik iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmaya, Aralık 2001-Şubat2002 tarihlerinde Çanakkale'de sağlık ocakları ve sağlık evlerinde çalışan ve gönüllü olarak anketi yanıtlayan 228 ebeyi dahil etmişlerdir. Anket formu Dökmen'in "Empatik Beceri Ölçeği-B Formu" ile "Şu anda geçmişe dönebilseydiniz mesleğinizi gene tercih eder miydiniz?" ve "Mesleki bilgi ve becerilerinizi kullanabildiğinizi düşünüyor musunuz?" sorularını içermektedir. Verilerin analizinde t testi, pearson ki kare testi, pearson korelasyon katsayısı ve çok değişkenli varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, geçmişe dönebilse mesleğini yeniden tercih etmeyecek olan ebelerin empatik beceri puan ortalamasının, mesleğini yeniden tercih edecek olan ebelerin ortalamasından daha yüksek olduğunu; 30 yaş altı ve 30 yaş üzeri şeklinde oluşturulan yaş gruplarına göre, empatik beceri puanının 30 yaşın altındaki ebelerde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Akyol ve Çiftçi (2005) ; okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin belirlemeye çalıştıkları araştırmalarının çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul öncesi Öğretmenliği Programı birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Empatik Beceri Ölçeği " (EBÖ) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde varyans analizi ve gruplar arasındaki farkın önemli çıktığı durumda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının empatik becerilerinin bulundukları sınıflara göre anlamlı düzeyde farklı olduğu ve sınıf düzeyinin ilerlemesiyle birlikte öğretmen adaylarının empatik becerilerinin arttığı belirlenmiştir.

Ercoşkun (2005) ; sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın evrenini 2004-2005 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda her sınıf seviyesinde 6 olmak üzere toplam 24 şubede öğrenim gören 1253 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemi random olarak seçilen toplam 8 şubede öğrenim gören 271 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada "Empatik Beceri Ölçeği-B Formu" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. İstatistiksel çözümler için t testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgulardan; sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyet, sınıf seviyesi, öğretim şekli, ana-babalarının öğrenim durumu, sınıf öğretmenliği anabilim dalını tercih sırası, ana-babalarının tutumu, sınıf öğretmenliğini kabul derecesi, ailenin yıllık geliri, yaşadıkları yerleşim yeri, kardeş sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olmaları değişkenleri açısından empatik beceri puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olmadığı anlaşılmıştır.

Kılıç (2005) ; İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. İlişkisel tarama modeli uygulanan araştırmanın örneklemi rastlantısal olarak seçilen 100'ü devlet okulunda, 100'ü özel okulda çalışan 200 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada "Demografik Veri Formu" ve "Empatik Beceri Ölçeği-B Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler yüzde, frekans, ANOVA ile değerlendirilmiştir. İstatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular, empatik beceri puanının yaş değişkenine göre farklılaştığını; yaş arttıkça empatik beceri düzeyinin düştüğünü ortaya koymuştur. Eğitim arttıkça empatik beceri düzeyinin de arttığını gözlenmiştir. Empatik becerinin çocuk sahibi değişkenine göre farklılaşmadığı, çalışılan okul türü ile ilgili olmadığı görülmüştür.

Mete ve Gerçek (2005) ; Probleme Dayalı Öğrenim (PDÖ) yöntemiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerini inceledikleri araştırmanın örneklemi 2003-2004 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulunda bulunan 192 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla "Tanıtıcı Bilgi Formu", empatik eğilim ve becerilerini değerlendirmek için Dökmen (1994) tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Empatik Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tek yönlü varyans analizi ve tukey testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin eğitimle birlikte empatik becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir.

Murat, Özgan ve Arslantaş (2005) ; öğretmen adaylarının kendilerine ders veren öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemi, Gaziantep Üniversitesi Kilis Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde okuyan 163 kız 152 erkek toplam 315 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları "Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ)" ile, araştırmanın bağımsız değişkenleri ise "Kişisel Bilgi Formu" ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile başarıları arasında, hem genel olarak hem de bölümlerini tercih etme nedenleri ve bölümlerini tercih etme sıraları bağımsız değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Yıldırım (2005) ; İlköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının evrenini, 2001-2002 eğitim öğretim yılında Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan 8 Merkez İlçedeki Resmî İlköğretim okullarında görevli 429 okul müdürü ve 17436 öğretmen oluşturmaktadır. 100 okuldan 100 müdür ve örnekleme formülü uygulanarak belirlenen 931 öğretmen olmak üzere toplam 1031 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada “Empatik Eğilim Ölçeği”, “Empatik Beceri Ölçeği” ve “Çatışma Yönetimi Stratejileri Anketi” olmak üzere üç anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yöneticilerin kendi değerlendirmelerine göre empatik eğilimleri genel ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Yöneticilerin kendi değerlendirmelerine göre Empatik Beceri Puanları öğretmenlerin değerlendirmelerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak her iki grubun değerlendirmelerine göre yöneticilerin empatik beceri puanları genel ortalamanın altındadır. İlköğretim okulu yöneticilerinin hem kendilerinin hem de öğretmenlerin algılarına göre empatik beceri düzeyleri düşük seviyede bulunmuştur.

Çiçek (2006)’in ; sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerinin değerlendirilmesi isimli çalışmasının evrenini; Eylül 2005 tarihinde Sakarya Sağlık Müdürlüğünden alınan verilere göre 106 uzman, 100 pratisyen hekim, 225 hemşire ve 115 ebe olmak üzere toplam 546 sağlık çalışanı temsil etmiştir. Örneklem gurubunu ise, 90 hemşire, 90 ebe, 50 uzman ve 50 pratisyen hekim olmak üzere toplam 280 sağlık çalışanı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında “Bilgi Formu”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Empatik Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde; oran, ortalama, standart sapma, Oneway Anova testi, Tukey HDS, Mann WhitneyU, Ki-Kare testi, Pearson korelasyon ve Reliability analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları; sağlık çalışanlarının empatik eğilim düzeylerinde çalışma yılı, yaş, eğitim durumu, çalıştıkları kurum, çocuk sayısı ve çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığını; kadınların empatik eğilim düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğunu, mesleği isteyerek seçenlerin empatik eğilimlerinin mesleği istemeyerek seçenlere göre yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Gültaş (2007) ; Düzce Çakırlar İlköğretim Okulunda okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin empatik düzeylerini ailelerin sosyo ekonomik yapılarına göre incelemiştir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında Düzce Çakırlar İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 6-8 sınıf öğrencilerinin arasından seçilen 107 denekle yürütülmüştür. Denekler rasgele seçilmiştir. “Empatik Beceri Ölçeği” uygulanmıştır. Veriler Frequency ve t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre annelerin empati düzeyleri ile babaların empati düzeyleri arasında fark bulunamamıştır.

Rehber (2007) ; araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarında fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya Nevşehir İli'ndeki beş ilköğretim okuluna devam eden 755 ikinci kademe öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Empatik Eğilim Ölçeği" (Dökmen, 1988) ve "Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği" (Koruklu, 1998) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen "Empati ve Çatışma Çözme İle İlgili Görüşme Formu" gönüllü 40 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, empatik eğilim düzeyi düşük ve yüksek olan öğrencilerin puanları ile çatışma çözme davranışı ölçeğinin saldırganlık ve problem çözme alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış, ortalamalar arasında fark olup olmadığı t testi ile sınanmıştır. Bulguların değerlendirilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem empatik eğilim düzeylerinin hem de problem çözme davranış düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Genç ve Kalafat (2008) ; öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerini farklı değerkenler ačíısından değerlendirmişlerdir. Araştırmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakóltesinin İlköğretim Bölümü (Sınıf Öğretmenliği ABD ve Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD) Yabancı Diller Bölümü (İngilizce Öğretmenliği ABD) ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 360 öğretmen adayı örneklem grubuna alınmıştır. Veri toplamak için Gözütok (1995) tarafından geliştirilen "Demokratik Tutum Ölçeđi" ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeđi" kullanılmıştır. Ölçek yoluyla elde edilen veriler, t testi ve F testi (One Way Anova) kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre empatik becerileriyle ilgili görüşleri arasında farklılığın olduğunu; cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, öğrenim şekilleri, anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre ise farklılığın olmadığını ortaya koymuştur.

3.2. Empati ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bryant (1982) ; çocuklar ve yetişkinler için bir empati ölçeği geliştirdiği araştırmasının örnekleminde, 56 birinci sınıf, 115 dördüncü sınıf ve 87 yedinci sınıf öğrencisini incelemiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda düzenlenen empati ölçeğinin geçerli ve

güvenilir olduğu sonucuna varmıştır. Yine araştırma sonuçlarına göre yaş ilerledikçe kızların aynı cinsten arkadaşlarına karşı empatik tepkilerinde artış olduğu, erkeklerde ise düşüş olduğu ortaya çıkmıştır. Yine erkek çocukların yaş ilerledikçe homoseksüel olarak algılanmaktan korkmaları nedeniyle aynı cinsten arkadaşlarına empatik tepkiler vermedikleri belirtilmiştir.

Pressier (1990) ; empati, kimlik ve benlik saygısına ilişkin ergen sosyal davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda empati ve sosyal tepki verme arasında yüksek korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kızların empatinin bilişsel ve duyuşsal yönlerinden ve sosyal tepki vermeden aldıkları puanlar erkeklerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Kalliopuska (1991) ; iki farklı empati eğitim programının, çocukların empatik becerilerine ve prososyal davranışlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 6-7 yaşlarındaki 62 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada iki deney, iki de kontrol grubu oluşturulmuştur. Birinci gruptaki çocuklara müzik, fiziksel egzersiz ve resim çizmeyi içeren bir empati programı uygulanmıştır. Bu grupta çocukların dinlediği müzik, hastalanan ayı ve küçük kuş arasındaki arkadaşlığı anlatan bir çocuk şarkısıdır. Çocuklar bu şarkıyı dinlerken, şarkının sözlerine uygun şekilde canlandırmalar yapmışlardır. Resim çizmede de yine dinlenen şarkının içeriğine uygun çizimler yapmışlardır. İkinci gruptaki çocuklara verilen eğitimde ise rol oynama ve hikayelerden yararlanılmıştır. Örneğin okulda bir hayvanın ilk günü hakkında anlatılan bir hikayede çocukların öğretmen veya öğrenci olarak rol oynamaları sağlanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklarla (üçüncü ve dördüncü grup) bir etkinlik yapılmamıştır. Veri toplama aracı olarak Feshbach ve Roe' nin empati ölçeği kullanılmıştır. Empati eğitim programları haftada iki saat olmak üzere toplam dört ay boyunca sürmüştür. Araştırmanın sonucunda, empati eğitiminde her hafta eğitim grubunun da etkili olduğunu, ancak ikinci eğitim grubunda uygulanan eğitim programının birinci grupta kullanılan eğitim programına göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Eisenberg ve Mc Wolly (1993) ; annelerin ve ergenlerin empati ile ilgili özellikleri ve sosyalleşme durumlarını görmek amacıyla yaptıkları araştırmada, 16 kız ve 16 erkek ergenin sempati, kişisel üzüntü ve bilişsel görüş açısı ile annelerinin çocuk yetiştirme uygulamaları arasındaki ilişki sekiz yıllık süre içinde incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre empati düzeyine göre cinsiyetler arası fark görülmemiştir.

Sims (1993) ; empati, ahlak gelişimi ve meslek seçimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 30 kadın ve 30 erkek meslek sahiplerine ilişkin ölçekler vermiştir. Elde edilen bulgulara göre; yönetici, hemşire, bilgisayar bilimci ve avukatlar arasında empatiye ilişkin cinsiyet ve eğitim

dönemi arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Empatinin meslek seçimi üzerinde etkisi olduğu, ahlaki gelişim ve empati arasında bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Hatcher ve diğerleri (1994) ; empatinin eğitimle geliştirilebileceği üzerine yaptıkları çalışmalarının örnekleme 104 lise ve kolej öğrencisi katılmıştır. Çalışmada Rogers'ın arkadaşlık ilişkilerini kolaylaştırma sitilleri eğitimi programı kullanılmıştır. Örnekleme alınan öğrencilere eğitime katılmadan önce Davis'in "Kişilerarası Tepki Gösterme İndeksi" (IRI) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, her ne kadar kolejdeki kız öğrenciler eğitime yüksek empati puanları ile başlamış olsalar da, erkek ve kızların empatiyi eşit olarak öğrenebilecekleri belirtilmiştir.

Cohen ve Strayer (1996) ; bozuk tavırlı ve kontrol grubu gençler üzerinde empati adındaki çalışmalarında, bilişlerin mülakatla değerlendirilmesiyle ve empatiyi rapor eden anketlerle empati ölçülmüştür. Araştırma sonucunda kızların empati puan ortalamalarının erkeklere oranla yüksek olduğu bulunmuştur.

Alexander (2000) ; ergenlerin yaşlıları ve aileleri ile ilişkilerinde kullandıkları çatışma çözümü davranışları ve empati arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıflardan seçilen 186 öğrenci oluşturmuştur. "Kişiler Arası Yeniden Etkinlik Ölçeği", "Çatışma Çözme Ölçeği" ve "Çatışma Konuları Listesi" kullanılmıştır. Empatinin dört alt ölçeğinden (bakış açısı alma, hayal, empatik ilgi ve kişisel üzüntü) elde edilen bulgulardan kızların puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Blackmon (2000) ; evlilikte empati ve bunun mutluluk ve depresyon üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında evlilikteki mutluluk üzerinde empatinin olumlu etkisinin bulunduğunu, empatinin hakim olmadığı evliliklerde ise depresyonun görüldüğü saptanmıştır.

Otfinowski (2000) ; empati eğitiminin akran kabulündeki etkisini araştırmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerine uyguladığı araştırmasında, öğrencilerden sosyometrik bir formatla hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları arkadaşlarının ismini yazmaları istenmiştir. Sosyometri uygulaması sonucu tercih edilmeyen öğrencilere empati eğitimi verilmiştir. Eğitimden önce ve sonra çocukların empatik beceri düzeyleri Bryant'ın Empati Ölçeğiyle ölçülmüştür. Çocuklara verilen empati eğitimi Feshbach'in geliştirmiş olduğu programdan yararlanılarak hazırlanmıştır. Eğitimde, çocuklara karşılarındaki kişinin hangi duygu durumunda olduğunu nasıl anlayacaklarına ilişkin uygulamalar yaptırılmıştır. Empatik tepki verme öğretilmiştir. Empati eğitiminden sonra çocukların ölçülen empati düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur.

Winefield ve Hansen (2000) ; birinci sınıftaki tıp fakültesi öğrencilerine iletişim becerisi eğitimi vermeyi amaçladıkları araştırmalarında, durum değerlendirilmesi sonucu, öğrencilerin % 70' inin alınan eğitim sonunda empatik tepki verme konusunda ciddi kazanımlar elde ettikleri, fakat % 30' luk kısmının hiç kazanım elde etmediği belirlenmiştir.

Jönsson ve Svensson (2003) ; duygusal empatinin yüz ifadelerine göre farklı seviyelerde gösterildiğini konu alan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın amacı, karşıdaki kişi ile yüz yüze yapmış olduğu iletişimde mimiklerin empatideki rolünü araştırmaktır. Araştırmada yüksek ve düşük duygusal empati seviyesine sahip olan bireyler arasındaki mimikleri kullanma sıklığı araştırılmıştır. Farklı empati düzeyine (düşük ve yüksek) sahip 61 katılımcıya farklı zamanlarda üç farklı duygusal yüz ifadesi olan resim gösterilmiştir. Araştırma sonucunda daha yüksek empati düzeyine sahip olan bireylerin resimlere anında tepkiler verdiği, daha düşük empati seviyesine sahip olanların ise anlık tepki vermediği ortaya çıkmıştır. Düşük empati seviyesine sahip katılımcıların kızgın surat resmine tepki olarak gülümsediği ifade edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, evreni, örnekleme ve veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Tarama modelinde olan bu araştırmada, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ilişkisel tarama yapıp, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin; mesleki kıdemlerinin, cinsiyetlerinin, yaşlarının, eğitim düzeylerinin, öğrenci sayılarının, medeni durumlarının, çalıştıkları kurumların, sahip oldukları çocuk sayılarının, mesleği isteyerek seçip seçmemelerinin, mesleklerini sevip sevmemelerinin, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimlerinin empatik eğilimlerini etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla veriler toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünü olup, genel ve çalışma evreni olmak üzere iki türdür. Genel evren, tanımlanması kolay, fakat ulaşılması güç, hatta çoğu zaman olanaksız bir bütündür (Karasar, 1998, ss. 109-110).

Bu araştırmada çalışma evreni kullanılmıştır. Çalışma evreni ulaşılabilen evrendir. Bu çalışmanın, çalışma evrenini, 2006-2007 öğretim yılında Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı kreş ve gündüz bakım evlerinde çalışan öğretmenler oluşturmuştur.

Konya İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmen sayıları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Resmî ve Özel Okul Öncesi
Eğitim Kurumları ve Öğretmen Sayıları

İLÇELER	OKUL SAYISI			ÖĞRETMEN SAYISI		
	Resmî	Özel	Toplam	Resmî	Özel	Toplam
SELÇUKLU	55	9	64	95	21	116
MERAM	58	12	70	80	25	105
KARATAY	48	5	53	60	9	69
AHIRLI	3	-	3	4	-	4
AKÖREN	4	-	4	4	-	4
AKŞEHİR	43	9	51	53	20	73
ALTINEKİN	6	-	6	7	-	7
BEYŞEHİR	27	3	30	28	10	38
BOZKIR	13	-	13	13	-	13
CİHANBEYLİ	18	1	19	18	3	21
ÇELTİK	6	-	6	7	-	7
ÇUMRA	29	2	31	31	6	37
DERBENT	3	-	3	3	-	3
DEREBUCAK	6	-	6	6	-	6
DOĞANHİSAR	14	-	14	14	-	14
EMİRGAZİ	7	-	7	7	-	7
EREĞLİ	43	6	49	55	8	63
GÜNEYSINIR	7	-	7	7	-	7
HADİM	8	-	8	7	-	7
HAYLAPINAR	2	-	2	2	-	2
HÜYÜK	13	-	13	14	-	14
ILGIN	25	2	27	26	4	30
KADINHANI	14	1	15	14	1	15
KARAPINAR	20	2	22	22	5	27
KULU	11	1	12	11	5	16
SARAYÖNÜ	12	1	13	10	1	11
SEYDİŞEHİR	17	3	20	18	6	24
TAŞKENT	6	-	6	7	-	7
TUZLUKÇU	6	-	6	6	-	6
YUNAK	19	-	19	19	-	19
YALIHÜYÜK	1	-	1	1	-	1
TOPLAM	542	57	599	649	124	773

(<http://konya.meb.gov.tr/birimler/ozelegitim.htm>)

Çalışma evreninde yer alan Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin bütününe ulaşılmaya çalışılmış bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığından izin istenilmiştir.

Ancak Millî Eğitim Bakanlığınca çalışma evreninin bütününde araştırma yapmaya izin verilmemiş, sayının 70 okul öncesi eğitim kurumu ile sınırlandırılması istenmiştir. Bu nedenle çalışma evreninden örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Örneklem, belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar, 1998, s. 110).

Bu çalışmanın örneklemine belirlerken, daha fazla sayıda okul öncesi öğretmenine ulaşabilmek için öğretmen sayısı en fazla olan 70 okul öncesi eğitim kurumu ve bu kurumlarda görev yapan 197 okul öncesi eğitim öğretmeni örnekleme alınmıştır. Tablo 11’de Millî Eğitim Bakanlığınca araştırma izni verilen okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmen sayıları verilmiştir.

Tablo 11
Millî Eğitim Bakanlığınca Bağlı Örnekleme Alınan Okul Öncesi
Eğitim Kurumları ile Öğretmen sayıları

İLÇELER	OKUL SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI
MERAM	18	48
SELÇUKLU	26	71
KARATAY	11	24
AKŞEHİR	6	17
BEYŞEHİR	2	9
CİHANBEYLİ	1	3
ÇUMRA	1	5
EREĞLİ	1	4
ILGIN	1	3
KARAPINAR	1	4
KULU	1	5
SEYDİŞEHİR	1	4
TOPLAM	70	197

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığınca örnekleme alınmasına izin verilen okullar dışında, araştırmacının kendisi ve Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında yüksek lisans yapan öğrenciler tarafından, Konya İl ve İlçelerindeki 105 okulda görev yapan 145 okul öncesi eğitim öğretmenine, Empatik Eğilim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formları uygulanmış olup, bu okulların bulunduğu ilçeler ve öğretmen sayıları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Millî Eğitim Bakanlığınca Örneklem Alınmasına İzin Verilen Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Dışında Araştırmacı Tarafından Örneklem Dâhil Edilen Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve Öğretmen Sayıları

İLÇELER	OKUL SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI
MERAM	25	37
SELÇUKLU	21	32
KARATAY	31	41
AKŞEHİR	1	5
ÇUMRA	3	3
EREĞLİ	5	6
ILGIN	5	6
KADINHANI	10	10
SARAYÖNÜ	4	5
TOPLAM	105	145

Çalışma evreninde yer alan Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Kreş ve Gündüz Bakımevlerinde çalışma yapabilmek amacıyla Konya İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğüne başvurulmuş, İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğünden çalışma evreninin bütünü için şifai olarak izin alınmıştır. Örneklem grubuna dahil edilen SHÇEK'e bağlı 34 Kreş ve Gündüz Bakım Evinde çalışan 79 öğretmenin ilçelere göre dağılımı Tablo 13' de gösterilmiştir.

Tablo 13

Konya İl Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna Bağlı Kreş ve Gündüz Bakım Evleri ve Öğretmen Sayıları

İLÇELER	KREŞ VE GÜNDÜZ BAKIMEVİ SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI
MERAM	20	47
SELÇUKLU	12	28
AKŞEHİR	2	4
TOPLAM	34	79

(http://www.shcek.gov.tr/Ozel_Kuruluslar/Ozel_Kresler.asp)

Bu araştırmada örnekleme; Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 175 okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 342 öğretmen ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumlarına bağlı 34 Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde görev yapan 79 öğretmen oluşturmuştur. Örnekleme dâhil edilen, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, ancak Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde çalışan 39 öğretmenin ölçekleri geri dönmemiştir. Dolayısıyla araştırmada toplam 382 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir.

Toplanan 382 ölçekten, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullardan gelen 9, SHÇEK' den gelen 2, olmak üzere toplam 11 adet anket eksik ya da birden fazla işaretleme yapılarak doldurulması nedeni ile elenmiş ve bu nedenle çalışma 371 form ile değerlendirilmiştir.

Araştırma örneklemine alınan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, mesleki kıdem, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenci sayısı, medeni durumu, çalıştığı eğitim kurumu, sahip oldukları çocuk sayısı, mesleği isteyerek seçip/seçmedikleri, mesleği sevip/sevmedikleri, çalışma biçimi(Yarım gün/Tam gün) değişkenleri frekans ve yüzdelikleri Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22, Tablo 23 ve Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 14

Araştırma Grubunun Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

KIDEM (Yıl)	f	%
1-5	213	57,41
6-10	76	20,48
11-15	37	9,97
16-20	26	7,00
21 ve Üstü	19	5,12
Toplam	371	100

Tablo 14'de okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları şöyledir. Grubun % 57,41'ini 1-5, % 20,48'ini 6-10, % 9,97'sini 11-15, % 7'sini 16-20, % 5, 12'sini ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları incelendiğinde, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin % 5,12 ile grubun en düşük yüzdesini oluştururken, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin % 57,41 ile araştırma grubunun yarısından fazlasını meydana getirdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 15
Araştırma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

CİNSİYET	f	%
Bayan	363	97,84
Erkek	8	2,16
Toplam	371	100

Tablo 15’de araştırma grubunun cinsiyete göre dağılımları verilmiştir. Buna göre, grubun % 97,84 ‘ünü bayanlar, % 2,16’sını erkekler oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, grubun tamamına yakınıni bayanların oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 16
Araştırma Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımları

YAŞ	f	%
18-23	93	25,06
24-29	151	40,70
30-35	73	19,67
36-41	35	9,43
42 ve Üstü	19	5,12
Toplam	371	100

Tablo 16’da görüldüğü gibi okul öncesi eğitim öğretmenlerinin % 25,06 ‘sını 18-23, % 40,70 ‘şini 24-29, % 19,67 ‘sini 30-35, % 9,43 ‘ünü 36-41, % 5,12’sini 42 yaş ve üstü öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma grubunun yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde 42 ve üstü yaşında olan öğretmenler % 5,12 ile grubun en az yüzdesini oluştururken, 24-29 yaşlarında olan öğretmenler ise % 40,70 ile grubun yarıya yakınıni oluşturmaktadır.

Tablo 17
Araştırma Grubunun Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

EĞİTİM DÜZEYİ	f	%
Lise	130	35,04
Ön lisans	67	18,05
Lisans	167	45,01
Lisansüstü	7	1,88
Toplam	371	100

Okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin % 35,04 ‘ünü lise , % 18,05 ön lisans , % 45,01 ‘ini lisans , % 1,88 ‘ini ise lisansüstü eğitim düzeyinde öğrenim gören öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma grubunun eğitim düzeylerine göre dağılımını gösteren Tablo 17 incelendiğinde grubun, % 45,01 ile lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmen sayısı yarıya yakınına oluştururken, % 1,88 ile lisansüstü eğitim gören öğretmen sayısı en düşük yüzdeyi oluşturmaktadır.

Tablo 18
Araştırma Grubunun Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları

ÖĞRENCİ SAYISI	f	%
1-10	20	5,39
11-15	112	30,18
16-20	139	37,46
21-25	82	22,10
26 ve üstü	18	4,85
Toplam	371	100

Tablo 18’de araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı dağılımları verilmiştir. Buna göre, grubun % 5,39 ‘unu 1-10, % 30,18’ini 11-15, % 37,49 ‘unu 16-20, % 22,10’unu 21-25 ve % 4,85 ‘ini ise 26 ve üstü öğrencisi bulunmaktadır. Bu duruma göre sınıfında, 16-20 öğrencisi olan öğretmen grubu % 37,46 ile en büyük oranı oluştururken, 26 ve üstü öğrencisi bulunan öğretmen gurubu ise % 4,85 ile en düşük oranı oluşturmaktadır.

Tablo 19**Araştırma Grubunun Medeni Durumuna Göre Dağılımları**

MEDENİ DURUM	f	%
Evli	198	53,37
Bekâr	173	46,63
Toplam	371	100

Tablo 19'dan araştırma grubundaki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden % 53,37 'sinin evli, % 46,63 'ünün ise bekâr olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları incelendiğinde yarısından fazlasının evli olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 20**Araştırma Grubunun Çalıştığı Eğitim Kurumuna Göre Dağılımları**

EĞİTİM KURUMU	f	%
Kreş ve Gündüz Bakım Evi	38	10,24
Anaokulu	85	22,91
Ana sınıfı	248	66,84
Toplam	371	100

Tablo 20'de araştırma grubunun çalıştığı eğitim kurumuna göre dağılımları verilmektedir. Buna göre, grubun % 10,24 'ü kreş, % 22,91 'i anaokulu, % 66,84 'ü ise ana sınıfında çalışmaktadır. Araştırma grubunu, % 66,84 oranı ile anasınıflarında çalışan öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu, % 10,24 oranı ile kreşlerde çalışan öğretmenlerin ise en düşük yüzdeyi teşkil ettiği anlaşılmıştır.

Tablo 21**Araştırma Grubunun Sahip Oldukları Çocuk Sayısına Göre Dağılımları**

ÇOCUK SAYISI	f	%
Yok	221	59,56
1-2	140	37,73
3 ve daha fazla	10	2,69
Toplam	371	100

Tablo 21’de araştırma grubunun sahip oldukları çocuk sayısına göre dağılımları verilmiştir. Buna göre, grubun % 59,56 ‘sının çocuk sahibi olmadığı, % 37,73 ‘ünün 1-2, % 2,69 ‘unun 3 ve daha fazla çocuğu bulunduğu anlaşılmaktadır. Araştırma grubunda yer alan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sahip oldukları çocuk sayısı bakımından dağılımları incelendiğinde, grubun % 59,56 ile yarıdan fazlasının çocuk sahibi olmadığı, sahip olanların çocuk sayısı bakımından da % 2,69 yüzdesinin 3 ve daha fazla çocuk sayısı ile en düşük yüzdeyi oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 22

Araştırma Grubunun Mesleği İsteyerek/istemeyerek Seçme Durumuna Göre Dağılımları

MESLEĞİ İSTEYEREK SEÇİP/ SEÇMEME	f	%
İsteyerek	329	88,68
İstemeyerek	42	11,32
Toplam	371	100

Tablo 22’de okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin % 88,68 ‘inin mesleği isteyerek, % 11,32 ‘sinin ise mesleği istemeyerek seçtikleri görülmektedir. Bu bulgulardan grubun, % 88,68 oranı ile büyük bir çoğunluğunun mesleğini isteyerek seçtikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 23

Araştırma Grubunun Mesleği Sevip/Sevmeme Durumuna Göre Dağılımları

MESLEĞİ SEVİP /SEVMEME	f	%
Seviyorum	354	95,42
Sevmiyorum	17	4,58
Toplam	371	100

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleği sevip/sevmeme durumuna göre dağılımlarını gösteren Tablo 23’de grubun % 95,42 ‘sinin mesleğini sevdikleri, % 4,58’inin ise mesleğini sevmedikleri görülmektedir. Bu bulgudan grubunun % 95,42 ‘sinin yani büyük bir çoğunluğunun mesleğini sevdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 24**Araştırma Grubunun Çalışma Biçimine (Yarım Gün/Tam Gün) Göre Dağılımları**

ÇALIŞMA BİÇİMİ	f	%
Yarım Gün	272	73,32
Tam Gün	99	26,68
Toplam	371	100

Tablo 24’den araştırma grubunun çalıştığı biçimine (Yarım Gün/Tam Gün) göre, grubun % 73,32 ‘si yarım gün , % 26,68 ‘i ise tam gün çalıştıkları anlaşılmaktadır. Tablo 24 incelendiğinde ise araştırma grubunun % 73,32 oranı ile büyük bir çoğunluğunun, yarım gün çalışan öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada 2 veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, araştırmanın bağımsız değişkenleri ile ilgili olan “Kişisel Bilgi Formu”dur. İkincisi de Prof. Dr. Üstün Dökmen tarafından geliştirilen ve araştırmanın bağımlı değişkeni ile ilgili bilgi toplamaya yarayan “Empatik Eğilim Ölçeği”dir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdemleri, cinsiyetleri, yaşları, eğitim düzeyleri, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları, sahip oldukları çocuk sayıları, mesleği isteyerek seçip seçmemeleri, mesleklerini sevip sevmemeleri, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimleri gibi soruları içermektedir.

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)

Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği”nin amacı, kişinin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmektir. Dökmen (1988) Empatik Eğilim Ölçeğini, kendisinin Aşamalı Empati Sıralaması Modeli’nin teorik özünden hareketle geliştirmiştir. Likert tipi bir ölçek olarak hazırlanan, 20 maddeden oluşan empatik eğilim ölçeğinin maddelerinin yaklaşık yarısı (evet) deme eğilimlerini dengelemek için negatif yazılmıştır. EEÖ’de her bir maddenin karşısına 1’den 5’e kadar dereceler yer almaktadır. Bireyler her bir maddenin yanındaki maddenin 1’den 5’e kadar olan sayılardan birisini

işaretleyerek, o maddedeki görüşe ne ölçüde katıldıklarını belirtmektedirler (Dökmen, 1988a, ss. 177-178).

Empatik Eğilim Ölçeğinin Güvenilirliği

Dökmen (1988) Tarafından Empatik Eğilim Ölçeği, 70 kişilik üniversite grubuna üç haftalık ara ile iki defa uygulanmış ve her ikisinden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon, testin tekrarı güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tek ve çift maddelerinden alınan puanlar arasındaki korelasyon 0.68 olarak bulunmuştur (Dökmen, 1988a, s.178).

Empatik Eğilim Ölçeğinin Geçerliliği

Dökmen (1988) tarafından 24 kişilik bir gruba Empatik Eğilim Ölçeği ve Edwards Kişisel Tercih Envanterinin “Duyguları Anlama Alt Ölçeği” uygulanmış, ölçek puanları arasındaki korelasyon .68 olarak bulunmuştur (Dökmen, 1988a, ss. 178-179).

Empatik Eğilim Ölçeğinin Puanlaması

Likert türü bir ölçek olduğu için bireyler her bir maddenin yanındaki 1’den 5’e kadar olan sayılardan birisini işaretlemektedirler. Bu sayılar 1 (tamamen aykırı), 2 (oldukça aykırı), 3 (kararsızım), 4 (oldukça uygun), 5 (tamamen uygun) şeklindeki ifadelere karşılık gelmektedir. Ölçekte 8 madde negatif yazılmıştır. Bireylerin işaretledikleri sayılar o maddeye ilişkin puanlarını oluşturmaktadır. Negatif yazılmış maddeler tersinden puanlanmaktadır(Dökmen, 1988a, s. 178).

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20’dir

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, okul öncesi eğitim öğretmenlerine uygulanan kişisel bilgi formu ve Empatik Eğilim Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Verileri toplamada kullanılan ölçek ve formların uygulanmasından önce yapılan işlemler aşağıda belirtilmiştir.

1. Çalışma kapsamına giren okulları belirlemek için Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne yazılı dilekçe ile başvurulmuştur. Konya İl ve İlçelerindeki resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenleri saptanmıştır. Daha sonra Sosyal Hizmetler Çocuk

Esirgeme Kurumu Müdürlüğüne yazılı bir dilekçe ile başvurulmuş okul öncesi eğitim öğretmenleri sayısı ile Kreş ve Gündüz Bakım Evleri tespit edilmiştir.

2. Çalışma kapsamına alınan okul öncesi eğitim kurumları tespit edildikten sonra araştırmanın içeriğini özetleyen bir rapor hazırlanarak Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünden resmî izin belgesi alınmıştır. Alınan bu belge Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü kanalıyla Millî Eğitim Bakanlığına iletilmiş, Millî Eğitim Bakanlığınca çalışma evreninin bütününde çalışma yapmaya izin verilmemiştir. Örneklemin 70 okulla sınırlandırılması istenmiştir. 70 okul ve 197 okul öncesi eğitim öğretmeni için Millî Eğitim Bakanlığından yazılı izin alınmıştır.

3. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Müdürlüğüne gidilerek, Millî Eğitim Bakanlığından alınan yazılı izin belgeleri gösterilerek SHÇEK'e bağlı Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde görevli okul öncesi eğitim öğretmenlerine Empatik Eğilim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunu uygulayabilmek için izin alınmıştır.

4. SHÇEK'e bağlı Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinden bazılarında gidilerek, kurum müdürlerine araştırmanın amacı ve ölçek hakkında kısa bilgi verilerek ölçekler uygulanmıştır. Gidilemeyen kurumlardaki öğretmenlere ölçekler posta yoluyla gönderilmiştir.

5. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında öncelikle okul müdürlerine araştırmanın amacı ve ölçekler hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Millî Eğitim Müdürlüklerinden alınan yazılı izin belgesi okul müdürlüklerine sunulduktan sonra öğretmenlerle görüşmeye geçilmiştir. Bazı öğretmenler dağıtılan Empatik Eğilim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formlarını hemen doldurularak teslim etmiştir. Bazıları ise sınıf içi etkinlikleri sebebiyle daha sonra doldurarak teslim etmiştir.

6. Konya İl ve İlçelerindeki bazı okul öncesi eğitim kurumlarına uygulanan Empatik Eğilim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formları araştırmacının kendisi tarafından yürütülürken, araştırmacının yüz yüze görüşme imkânının olmadığı kurumlara posta yolu ile ulaştırılmıştır. Bazı okul öncesi eğitim kurumlarında ise, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında yüksek lisans yapan öğrencilerden yardım alınmıştır.

7. Millî Eğitim Bakanlığından izin alınan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerden tamamına ulaşılmış ancak SHÇEK 'e bağlı bazı kurumlarda görev yapan 79 okul öncesi eğitim öğretmene iki kez posta ile anket gönderildiği halde 40 öğretmene ancak ulaşılmıştır. Toplanabilen 382 anketten 11 adedi eksik ya da birden çok maddesi işaretlenmiş olduğundan elenmiş ve toplam 371 form elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk aşamasında Empatik Eğilim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığı ile elde edilen veriler, değerlendirilmeden önce, ölçekte cevapsız bırakılan ya da birden çok işaretlenen maddelerin bulunup bulunmadığı tespit edilerek, eksik ve birden fazla işaretlenenler değerlendirilmeye alınmamıştır.

İkinci aşamada, kişisel bilgi formundaki öğretmenlerin mesleki kıdemleri, cinsiyetleri, yaşları, eğitim düzeyleri, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları, sahip oldukları çocuk sayıları, mesleği isteyerek seçip seçmemeleri, mesleklerini sevip sevmemeleri, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimleri gruplandırılıp numaralandırılmış ve bilgisayara aktararak değerlendirilmiştir.

Üçüncü aşamada ise, Empatik Eğilim Ölçeğinde yer alan “Tamamen aykırı”, “Oldukça aykırı”, “Kararsızım”, “Oldukça uygun”, “Tamamen uygun” ifadelerinden oluşan soru maddelerine verilen yanıtlar olumlu ve olumsuz şekilde ayrılıp, toplanan puanlar bilgisayara aktarılmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri; öğretmenlerin mesleki kıdemleri, cinsiyetleri, yaşları, eğitim düzeyleri, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları, sahip oldukları çocuk sayıları, mesleği isteyerek seçip seçmemeleri, mesleklerini sevip sevmemeleri, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimleridir. Bağımlı değişkeni ise okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimleridir. Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken üzerindeki etkilerini ortaya koyacak bir biçimde ele alınmıştır. Ölçeklerden elde edilen puan dağılımları bilgisayara, bağımsız değişkenlere göre kodlanarak geçirilmiştir. İstatistiksel analizler SPSS paket programı ile değerlendirilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerinin, medeni durumlarının, mesleği isteyerek seçip seçmemelerinin, mesleği sevip sevmemelerinin, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimlerinin empatik eğilimlerini etkileyip etkilemediğini test etmek için puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü için “t testi” yapılmıştır. Öğretmenlerin empatik eğilimlerinin mesleki kıdem, yaş, eğitim düzeyi, öğrenci sayısı, sahip oldukları çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı “F sınaması” ile test edilmiştir.

Verilerin analizinde manidarlık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerin, istatistiksel çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın örneklemine alınan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin empatik eğilimlerinin mesleki kıdem, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenci sayısı, medeni durum, çalıştıkları kurum, sahip oldukları çocuk sayısı, mesleği isteyerek seçip seçmemeleri, mesleklerini sevip sevmemeleri, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimleri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarına uygulanarak aşağıda verilmiştir.

1. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Bu bölümde mesleki kıdem değişkeninin, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “EEÖ” puan ortalamalarında önemli bir farklılaşmaya neden olup olmadığı test edilmiştir. F sınaması sonucu elde edilen istatistiksel değerler Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı $n, \bar{x}$, s ve F Değerleri

KIDEM (Yıl)	n	$\bar{x}$	s	F	Önemlilik Düzeyi
1-5	213	75,22	8,33	F = 0,46	Önemsiz P > 0,05
6-10	76	76,01	8,48		
11-15	37	75,24	8,34		
16-20	26	77,11	7,24		
21 ve Üstü	19	76,57	7,82		
TOPLAM	371	-	-		

Tablo 25’deki bulgulardan da anlaşılacağı gibi 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin “EEÖ” puan ortalaması 75,22; 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalaması, 76,01; 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalaması, 75,24; 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalaması, 77,11; 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalaması ise 76,57’dir. Elde edilen bulgulardan puan ortalaması açısından en yüksek puan

ortalamasına sahip olan gurubun 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin olduğu, bunu 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin birbirlerini çok yakın puanlarla izledikleri, en düşük puan ortalamasını ise 1-5 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. F sınaması sonucu, elde edilen istatistiksel değerler ortalamalar arasında önemli bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 25'e bakıldığında öğretmenlerin "EEÖ" puan ortalamaları arasında mesleki kıdeme göre F değeri 0,46 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farkı ifade etmemektedir. Bulgulardan, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

2. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Cinsiyetlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Cinsiyet değişkeninin okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin "EEÖ" puan ortalamalarında önemli bir farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek için t testi sınaması yapılmıştır. t testi sınaması sonucunda elde edilen bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre "Empatik Eğilim Ölçeği" Puanı n, $\bar{x}$, s ve t Değerleri

CİNSİYET	n	$\bar{x}$	s	t	Önemlilik Düzeyi
Bayan	363	75,78	8,20	t = 3,05	Önemli P < 0,01
Erkek	8	66,87	5,43		
TOPLAM	371	-	-		

Tablo 26'da görüldüğü gibi bayan öğretmenlerin "EEÖ" puan ortalamaları 75,78; erkeklerin ise 66,87'dir. t testi sınaması sonucu elde edilen istatistiksel değerler bayan öğretmenlerin "EEÖ" puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır ($p < 0.01$). Bu bulgu da bayan ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında önemli bir farklılaşmanın olduğunu belirtmektedir.

3. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Yaşlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı F sınaması ile test edilmiştir. F sınaması sonucu elde edilen değerler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve F Değerleri

YAŞ	n	$\bar{x}$	s	F	Önemlilik Düzeyi
18-23	93	75,03	8,21	F = 0,43	Önemsiz P > 0,05
24-29	151	75,73	8,73		
30-35	73	75,50	7,92		
36-41	35	75,45	7,79		
42 ve Üstü	19	77,68	6,80		
TOPLAM	371	-	-		

Tablo 27’deki bulgulardan da anlaşılacağı gibi 18-23 yaşları arasında bulunan öğretmenlerin “EEÖ” puan ortalaması, 75,03 ; 24-29 yaşları arasında bulunan öğretmenlerin puan ortalaması, 75,73 ; 30-35 yaşları arasında bulunan öğretmenlerin puan ortalaması, 75,50; 36-41 yaşları arasında bulunan öğretmenlerin puan ortalaması, 75,45 ; 42 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması ise 77,68’dir. Elde edilen bulgulardan “EEÖ” puan ortalaması açısından en yüksek puan ortalamasına sahip olan gurubun 42 yaş ve üstü olan öğretmenlerin olduğu, en düşük puan ortalamasının ise, 18-23 yaş, 24-29 yaş, 30-35 yaş ve 36-41 yaşları arasında bulunan öğretmenlerin birbirlerini çok yakın puanlarla izledikleri anlaşılmaktadır. F sınaması sonucu, elde edilen istatistiksel değerler ortalamalar arasında 0,05 düzeyinde anlamlı farkın olmadığını ortaya koymuştur. Yani öğretmenlerin empatik eğilimleri yaşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir. (P>0,05).

4. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Okul öncesi öğretmenlerin “EEÖ” puan ortalamaları arasında eğitim düzeylerine göre önemli bir farklılaşmanın olup olmadığı F sınaması ile test edilmiştir. F sınaması sonucu elde edilen istatistiksel değerler Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve F Değerleri

EĞİTİM DÜZEYİ	n	$\bar{x}$	s	F	Önemlilik Düzeyi
Lise	130	75,27	8,51	F = 0,93	Önemsiz P > 0,05
Önlisans	67	76,41	7,62		
Lisans	167	75,67	8,29		
Lisansüstü	7	71,28	7,99		
TOPLAM	371	-	-		

Tablo 28’de okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin “EEÖ” puanı bakımından eğitim düzeyi değişkenine göre analizi yapılmıştır. Lise mezunu öğretmenlerin puan ortalaması, 75,27 ; ön lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 76,41 ; lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 75,67 ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 71,28’dir. Elde edilen bulgulardan puan ortalaması açısından ön lisans mezunu öğretmenlerin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, lise mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenlerin birbirlerini çok yakın puanlarla izledikleri, lisansüstü eğitim düzeyinde bulunan öğretmenlerin ise en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 28’e bakıldığında öğretmenlerin “EEÖ” puan ortalamaları arasında eğitim düzeyine göre önemli bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analiz sonucu F değeri 0,93 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farkı ifade etmemektedir.

5. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Öğrenci Sayılarının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin öğrenci sayıları empatik eğilimlerini etkilemekte midir? Sorusuna cevap aramak için öğretmenlerin öğrenci sayılarının “EEÖ” puan ortalamalarında önemli bir farklılaşmaya neden olup olmadığı test edilmiştir. F sınaması sonucu elde edilen istatistiksel değerler Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29
Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı $n, \bar{x}, s$ ve F Değerleri

ÖĞRENCİ SAYISI	n	$\bar{x}$	s	F	Önemlilik Düzeyi
1-10	20	75,30	5,47	F = 1,76	Önemsiz P > 0,05
11-15	112	74,31	8,60		
16-20	139	75,75	8,80		
21-25	82	77,37	7,33		
26 ve üstü	18	75,58	8,25		
TOPLAM	371	-	-		

Tablo 29’da görüldüğü gibi okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinden, 1-10 arası öğrenciye sahip olanların “EEÖ” puan ortalaması 75,30 ; 11-15 arası öğrenciye sahip olanların “EEÖ” puan ortalaması 74,31 ; 16-20 arası öğrenciye sahip olanların “EEÖ” puan ortalaması 75,75 ; 21-25 arası öğrenciye sahip olanların “EEÖ” puan ortalaması 77,37 ; 26 ve üstü öğrenciye sahip olanların “EEÖ” puan ortalaması 75,58’dir. Elde edilen bulgulardan puan ortalaması açısından en yüksek puan ortalamasına sahip olan gurubu 21-25 arası öğrenci sayısına sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu, bunu 16-20 arası öğrenci sayısına sahip öğretmenler, 26 ve üstü öğrenci sayısına sahip öğretmenlerle 1-10 arası öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin birbirlerini çok yakın puanlarla izledikleri, en düşük puan ortalamasını ise 11-15 arası öğrenci sayısına sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. F sınaması sonucu, elde edilen istatistiksel değerler ortalamalar arasında önemli bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır. Tablo 29’daki bulgulardan öğretmenlerin empatik eğilimlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (P>0,05).

6. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Medeni Durumlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Medeni durum değişkeninin okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin “EEÖ” puan ortalamalarında önemli bir farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek için t testi sınaması yapılmıştır. t testi sınaması sonucunda elde edilen bulgular Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30
Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve t Değerleri

MEDENİ DURUM	n	$\bar{x}$	s	t	Önemlilik Düzeyi
Evli	198	75,26	8,24	t = 0,81	Önemsiz P > 0,05
Bekâr	173	75,96	8,26		
TOPLAM	371	-	-		

Tablo 30’da görüldüğü gibi evli öğretmenlerin “EEÖ” puan ortalaması, 75,26; bekârların puan ortalaması 75,96’dır. Bulgular evli ve bekâr öğretmenlerin “EEÖ” puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğunu ortaya koymaktadır. t değeri ise 0,81 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı değildir. Bulgular öğretmenlerin medeni durumlarına göre empatik eğilimlerinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını ortaya koymaktadır ($P>0.05$).

7. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Çalıştıkları kurum değişkeninin, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “EEÖ” puan ortalamalarında önemli bir farklılaşmaya neden olup olmadığı test edilmiştir. F sınaması sonucu elde edilen istatistiksel değerler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31
Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve F Değerleri

EĞİTİM KURUMU	n	$\bar{x}$	s	F	Önemlilik Düzeyi
Kreş ve Gündüz Bakım Evi	38	78,36	7,93	F = 2,78	Önemsiz P > 0,05
Anaokulu	85	75,91	8,73		
Ana sınıfı	248	75,04	8,06		

TOPLAM	371	-	-		
---------------	-----	---	---	--	--

Tablo 31’de okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin empatik eğilim puanı bakımından eğitim kurumu değişkenine göre analizi yapılmıştır. F sınaması sonucu eğitim kurumu değişkeni incelendiğinde; kreş ve gündüz bakımevlerinde görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin “EEÖ” puan ortalamasının 78,36; anaokulunda görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin “EEÖ” puan ortalaması 75,91; anasınıflarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin “EEÖ” puan ortalaması ise 75,04’dür. Elde edilen istatistiki sonuçlardan kreş ve gündüz bakımevlerinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması açısından en yüksek puan ortalamasına sahip olan gurubu temsil ettiği, en düşük puan ortalamasının ise anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin izledikleri anlaşılmaktadır. Tablo 31’e bakıldığında F sınaması sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin empatik eğilimlerinin çalıştıkları eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ($P>0,05$).

8. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayısının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin sahip oldukları çocuk sayısı empatik eğilimlerini etkilemekte midir? Sorusuna cevap aramak için çocuksuz, 1-2 çocuklu, 3 ve daha fazla çocuklu okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için F sınaması yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32
Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı $\bar{x}$, s ve F Değerleri

ÇOCUK SAYISI	n	$\bar{x}$	s	F	Önemlilik Düzeyi
Çocuksuz	221	75,50	8,21	F = 0,40	Önemsiz P > 0,05
1-2	140	75,55	8,44		
3 ve daha fazla	10	77,90	6,33		
TOPLAM	371	-	-		

Tablo 32’deki bulgulara göre, çocuğu olmayan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin “EEÖ” puan ortalaması 75,50 ; 1 veya 2 çocuğu olanların “EEÖ” puan ortalaması 75,55 ; 3 ve

daha fazla çocuğu olanların “EEÖ” puan ortalaması 77,90’dır. Elde edilen bulgulardan “EEÖ” puan ortalaması açısından en yüksek puan ortalamasına sahip olan gurubun 3 ve daha fazla çocuğa sahip olan öğretmenlerin olduğu, bunu 1-2 çocuğa sahip öğretmenlerin izlediği, en düşük puan ortalamasında çocuksuz öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Tablo 32’ye bakıldığında öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi puan ortalamaları arasında belirgin bir fark olmadığı görülmektedir. Yapılan F sınaması sonucu elde edilen istatistiksel değerler de, okul öncesi öğretmenlerin empatik eğilimlerinde, sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur ($P>0,05$).

9. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemelerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçip seçmemeleri empatik eğilimlerini etkilemekte midir? Sorusuna cevap aramak için mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin “EEÖ” puan ortalamaları ile mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile sınanmıştır. Elde edilen istatistiksel değerler Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33
Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı $n, \bar{x}$, s ve t Değerleri

MESLEĞİ İSTEYEREK SEÇİP SEÇMEME	n	$\bar{x}$	s	t	Önemlilik Düzeyi
İsteyerek	329	76,10	8,03	t = 3,41	Önemli P < 0,01
İstemeyerek	42	71,54	8,87		
TOPLAM	371	-	-		

Tablo 33’de görüldüğü gibi mesleğini isteyerek seçen okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyi puan ortalaması 76,10; mesleğini istemeyerek seçen okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyi puan ortalaması 71,54’dür. Mesleğini isteyerek seçenlerin empatik eğilim düzeyi puanları mesleğini istemeyenlere oranla daha yüksektir. Yapılan t testi sınaması sonucu elde edilen istatistiksel değerler, öğretmenlerin empatik eğilimlerinde mesleği isteyerek seçip seçmemeye göre

anamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bu değerler 0,01 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farkı ifade etmektedir.

10. Okul  ncesi Eğitim Kurumu  ğretmenlerinin Mesleklerini Sevip Sevmemelerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Okul  ncesi eğitim kurumu  ğretmenlerinin empatik eğilimlerinin mesleklerini sevip sevmeme değişkenine göre, önemli bir farklılaşmaya neden olup olmadığını belirlemek için t testi sınaması yapılmıştır. t testi sınaması sonucunda elde edilen bulgular Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34
Okul  ncesi Eğitim  ğretmenlerinin Mesleği Sevip Sevmeme Değişkenine Göre “Empatik Eğilim  l eği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve t Değerleri

MESLEğİ SEVİP SEVMEME	n	$\bar{x}$	s	t	�nemlilik Düzeyi
Seviyorum	354	75,83	8,09	t = 2,60	önemli P < 0,01
Sevmiyorum	17	70,52	10,08		
TOPLAM	371	-	-		

Tablo 34’de de görüldüğü gibi, okul öncesi eğitim kurumu  ğretmenlerinin “EE ” puan ortalamaları bakımından mesleği sevip sevmeme değişkenine göre analizi yapılmıştır. “t testiyle” gerçekleştirilen analizler sonucu mesleği sevip sevmeme değişkeni incelendiğinde, mesleğini seven öğretmenlerin puan ortalaması 75,83 iken, mesleği sevmeyen öğretmenlerin puan ortalaması 70,52’dir. Elde edilen bulgular, mesleğini seven öğretmenlerin empatik eğilim puanlarının, mesleğini sevmeyen öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu farkın önem kontrolü t testi ile sınanmıştır. İki ortalama arasındaki fark ($P < 0.01$) düzeyinde önemli bulunmuştur.

11. Okul  ncesi Eğitim Kurumu  ğretmenlerinin Tam Günlük/Yarım Günlük  alışma Biçimlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Okul  ncesi eğitimi  ğretmenlerinin çalışma biçimi değişkeninin, “EE ” puan ortalamalarında önemli bir farklılaşmaya neden olup olmadığı test edilmiştir. t testi sınaması sonucu elde edilen istatistiksel değerler Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35
Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çalışma Biçimi Değişkenine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanı n, $\bar{x}$, s ve t Değerleri

ÇALIŞMA BİÇİMİ	n	$\bar{x}$	s	t	Önemlilik Düzeyi
Yarım Gün	272	75,39	8,35	t = 0,74	Önemsiz P > 0,05
Tam Gün	99	76,12	7,97		
TOPLAM	371	-	-		

Tablo 35’de Okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin “EEÖ” puan ortalaması açısından çalışma biçimi değişkenine göre analizi yapılmıştır. Yarım gün görev yapan öğretmenlerin “EEÖ” puan ortalaması 75,39 iken, tam gün görev yapanların ise 76,12’dir. Puan ortalaması açısından, tam gün görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının, yarım gün görev yapanlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak t testi sınaması sonucu elde edilen bulgular ortalamalar arasındaki farkın önemli olmadığını ortaya koymaktadır. Ortalamalar arasındaki fark ($P>0,05$) manidarlık düzeyinde önemsiz bulunmuştur. Bu bulgu yarım gün çalışan okul öncesi eğitimi öğretmenleri ile tam gün çalışan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin; mesleki kıdem, cinsiyet, yaş, mezun oldukları eğitim düzeyi, sınıflarındaki öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları(Anaokulu/Ana sınıfı/Kreş), sahip oldukları çocuk sayıları, mesleği isteyerek seçip seçmemeleri, mesleklerini sevip sevmemeleri, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimlerinin empatik eğilimlerine etkisi ile ilgili alt amaçlara ait bulgulara yer verilmiş ve sırasına göre tartışılıp yorumlanmıştır.

1. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Araştırmanın sonucundan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “mesleki kıdem” değişkenine göre, empatik eğilim puanları incelendiğinde, 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Elde edilen bulgulardan mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile meslekte 21 yılını dolduran öğretmenlerin, benzer empatik eğilim yaklaşımları sergiledikleri tespit edilmiş ve mesleki kıdem değişkeninin; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim davranışlarında farklılaşmaya yol açan önemli bir unsur olmadığı saptanmıştır (Tablo 25).

Tanrıdağ (1992) Ankara’daki ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi konulu araştırmasında, psikolojik yardım hizmetlerinde çalışan değişik meslek gruplarındaki personelin empatik eğilim düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Çimer (1998)’de çeşitli meslek gruplarında çalışan kişilerin empatik eğilimlerini incelemiş ve elde ettiği istatistiksel bulgular, mesleki kıdemin meslek gruplarının empatik eğilimleri üzerinde etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Günaydın (1999) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucu elde edilen bulgulardan, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinde çalıştıkları hizmet yılına göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Taşdemir (1999) Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi’nde çalışan hemşirelerin empatik eğilim ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları; 1 yıldan az, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 10 yıldan fazla çalışma süresi olan

hemşirelerin, meslekte çalışma süreleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgusunu ortaya koymuştur.

Açıkalın (2000) ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin kıdem açısından empati becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Sevimligül (2002) hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini incelemiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre, hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyi ile çalışma süreleri (0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri), arasındaki fark istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur.

Erçoban (2003) ilköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında 3 yıldan az çalışan öğretmenler ile 6 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinde hizmet yıllarına göre anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Barut (2004) öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinde çalıştıkları hizmet yılına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yıldırım (2005) ilköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonucunda, yöneticilerin empatik eğilim puanlarının yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Çiçek (2006) sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerinin değerlendirilmesi adlı araştırmasının sonucunda; sağlık çalışanlarının, uzman hekimlerin, pratisyen hekimlerin, hemşirelerin empatik eğilimlerinin çalışma yılına (5 yıl ve altı, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri) göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamıştır.

Yukarıda bahsedilen araştırma bulguları ile bu araştırmanın sonucu elde edilen bulgular birbirine paralellik göstermektedir. Bulgular mesleki kıdemin okulöncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinde bir farklılaşmaya neden olmadığını ortaya koymaktadır.

Bu duruma etken olarak; mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin; idealist olmaları, ayrıca son yıllarda sınıf yönetimi, etkili iletişim, anne-baba eğitimi, sözlü iletişim vb. derslerde de bilgi birikiminin çoğalmış olması, derslerin içeriğinde yer alan insan ilişkileri, iletişim becerileri ve empati gibi iletişimin kalitesine doğrudan etki edecek konuların öğrencilere kazandırılmasından kaynaklanmış olabileceği şeklinde düşünülebilir.

Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin ise; mesleki tecrübelerinin fazla olması, hizmet içi eğitim kurslarına, seminerlere vb. katılmaları ayrıca basın yayın organlarında bu konuya yer verilmiş olması sebepleriyle son yıllardaki bilgi birikiminden faydalanmalarından dolayı, öğrencilerine karşı benzer düzeyde empatik olabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan; Öz (1992) sağlık evlerinde çalışan doktor ve hemşirelerin empatik eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasının sonucunda, doktor ve hemşirelerin meslekte çalışma yılları arttıkça empatik eğilim puanlarının düştüğünü belirtmiştir.

Önemlitürk (1997) lise yöneticilerinin kendini gerçekleştirme ve empati düzeyleri başlıklı araştırmasında, Kocaeli İli orta öğretim okulu yöneticilerinin empatik beceri ve kendini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Sonuç olarak, yöneticilerin kıdemleri arttıkça empatik beceri ve kendini gerçekleştirme düzeyinin de arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

Akgöz ve diğerleri (2005) Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde çalışan hekimlerin empatik eğilimlerini incelemişlerdir. Araştırmalarının sonucunda; meslekte çalışma süresi 0-4 yıl olan hekimlerin, 10 yıl ve daha uzun olan hekimlere göre empatik eğilim ortalamalarının anlamlı olarak daha az olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Öz'ün araştırmasında mesleki kıdem yılı arttıkça empatik eğilimin azaldığı görülürken, Önemlitürk ile Akgöz ve diğerlerinin araştırmalarında ise mesleki kıdem arttıkça empatik eğilimin de arttığı görülmektedir. Yukarıdaki araştırma sonuçlarına göre birbirine tamamen zıt sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar ile bu araştırma sonuçları, mesleki kıdem değişkeni ve empati ilişkisi bakımından farklılık göstermektedir.

2. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Cinsiyetlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin cinsiyetleri ile empatik eğilim puan ortalamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında, bayan öğretmenlerin empatik eğilim puan ortalamalarının erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin “cinsiyet” değişkenine göre, empatik eğilim puanları incelendiğinde, 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. (Tablo 26).

Literatürde empatinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır. Ulaşılan araştırma bulguları bazılarının empatik eğilim ve becerilerin cinsiyete göre farklılaştığını, bazılarının ise bir farklılaşmaya neden olmadığını ortaya koymaktadır. Cinsiyete göre farklılaşmayı belirtenler aşağıda verilmiştir.

Preisser (1990) ergenin empati, kimlik ve benlik saygısına ilişkin sosyal davranışlarını incelediği araştırmasında, kızların empatinin duyuşsal ve bilişsel yönleri ile sosyal tepki vermeden aldıkları puanlarının, erkeklerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Kalliopuska (1991) müzikle ilgilenen çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada, kızların empati puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir.

Yıldırım (1992) psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencileri ile psikoloji programı öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Ceyhan (1993) anne ve babaların empatik eğilim düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Anneler annelerle, babalar da babalarla empatik eğilim düzeyleri açısından karşılaştırıldığında, annelerin empatik eğilim düzeyi babaların empatik eğilim düzeyinden daha yüksek bulunmuştur.

Sims (1993) empati, ahlak gelişimi ve meslek seçimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, empati ile cinsiyet arasında bayanlar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cohen ve Strayer (1996) bozuk tavırlı ve kontrol grubu gençlerinde empati adındaki çalışmalarının sonucunda, kızların empati puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bozkurt (1997) cinsiyetleri, fakülteleri ve uyum düzeyleri farklı Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri adlı araştırmasında, kız öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin, erkek öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinden yüksek olduğunu gözlemlemiştir.

Ünal (1997) psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin, empatik eğilimlerinde gözlenen değişimleri incelemiştir. Araştırmanın bulguları, psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan kız öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin erkek öğrencilere göre önemli ölçüde yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Çimer (1998) çeşitli meslek gruplarında çalışan kişilerin empatik eğilimlerini incelediği araştırmasında bayanların empatik eğiliminin erkeklerden daha güçlü olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Günaydın (1999) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Elde edilen

bulgular, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinde bayanlar lehine anlamlı bir değişme gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Alexsander (2000) ergenlerin yaşlıları ve aileleri ile ilişkilerinde kullandıkları çatışma çözümü davranışları ve empati arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Empatinin dört alt ölçeğinden (bakış açısı alma, hayal, empatik ilgi ve kişisel üzüntü) elde edilen sonuçlara göre kızların puan ortalaması erkeklerden daha yüksek çıkmıştır.

Karakaya (2001) Akdeniz Üniversitesindeki hemşirelik öğrencilerinin empatik becerilerini araştırmıştır. Araştırma bulgularından, kız öğrencilerin empatik eğilim puan ortalamalarının erkeklere göre yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Yıldırım (2001) boşanma ile eşlerin empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, bayanların empatik eğilim puanlarının erkeklerin empatik eğilim puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Duru (2002) öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin bazı psikososyal değişkenler açısından incelediği araştırmanın sonucunda, kız öğretmen adaylarının empatik eğilim puan ortalamalarının erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Erçoban (2003) ilköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, bayan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin, erkek öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yavuzer, Gündoğdu ve Aytekin (2003) eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik beceri düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre empatik beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Barut (2004) öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, bayan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin, erkek öğretmenlere göre yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Öztürk ve diğerleri (2004) antrenör ve hakemlerin empati durumlarını araştırdıkları çalışmalarının sonucunda, bayanların erkeklere oranla daha empatik yaklaşıma sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Akgöz ve diğerleri (2005) Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde çalışan hekimlerin empatik eğilimlerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları, kadınların empatik eğilimlerinin erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusunu ortaya koymuştur.

Çiçek (2006) sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerini değerlendirmiştir. Sağlık çalışanlarının empatik eğilimleri incelendiğinde, kadınların empatik eğilim ölçeği puanlarının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Rehber (2007) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarında fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu bulgusunu ortaya koymuştur.

Yukarıda adı geçen araştırmaların bulguları ile bu araştırmanın sonucundan elde edilen bulgu benzerlik göstermektedir. Bu bulgulardan empatik eğilim düzeyinin bayanlarda daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bayanların empatik eğilim düzeylerinin erkeklere oranla yüksek olmasının nedeninin, bayanların duygusal zekâsının, genelde erkeklerin duygusal zekâsından daha yüksek olmasından kaynaklanabileceği üzerinde durulmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak Goleman (1998, s. 11)'de, duygusal zekâ bireyin duygularını kontrol etmesi, kendisinin duygularını anlamak ve kontrol etmek kadar başkalarının duygularını da anlama becerisidir şeklinde açıklama yapmıştır. Duygusal zekâsı gelişmiş bir insanın empati kurmada başarılı olması güçlü bir ihtimaldir.

Ayrıca erkekler ailenin işleyişi, kadınlar ise aile üyeleri arasındaki uyumu sağlamakla yükümlüdürler. Bu bakış açısına göre empati kadınlar için daha çok önemli görünür (Lennon ve Eisenberg, 1990, s.195). Empati toplumsallaşma sürecinde birleştirici bir etmen olması bakımından daha çok anneler ve kızları için ele alınmış bir konu gibi görünmektedir (Fescbach, 1999, s. 45). Bu açıklamalar ve yapılan pek çok araştırmalar bayanların daha empatik oldukları sonucunu ortaya koymuştur. Bu duruma etken olarak ise kız çocuklarının yetiştirilme tarzından kaynaklandığı söylenebilir. Toplum tarafından bayanların erkeklere göre daha uyumlu ve daha anlayışlı olmaları beklenmektedir. Bütün bunlar ise bayanların daha empatik davranmaya çaba göstermelerine neden olabilir. Bu sonuç, toplumumuzda, kadınların başkalarının sorunlarına daha duyarlı olma, başkalarını anlama, duygularını uygun biçimde ifade etme, başkalarına anlayışlı olma ve başkalarıyla iyi ilişkiler içerisinde olma gibi konularda çevrenin telkinleri, yetiştiriliş biçimi vb. kadın rolü ile ilgili beklentilerden kaynaklanmış olabilir.

Erkeklerin empatik eğilimlerinin bayanlara göre düşük olması ise yine yetiştirilme tarzı ile açıklanabilir ve bunun nedeni olarak da erkeklerin bayanlara göre duygularını rahat ifade edememesi gösterilebilir. Erkekler için Türk kültüründe duyguların özellikle de olumsuz duyguların belirtilmesinin hoş karşılanmadığı, ayıp ve güçsüzlük olarak değerlendirildiği, özellikle erkeklere duygularını belirleme konusunda erkek adam ağlamaz, korkmaz gibi

telkinlerde bulunulduğu, bu durumun da erkeklerin duygularını belirtmede, açıklamada ve başkalarının duygularını anlamada daha da çekimser kalmalarına sebep olduğu şeklinde açıklanabilir.

Literatürde empatinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Bunlar aşağıda belirtilmiştir.

Tanrıdağ (1992) Ankara'daki ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Sonuç olarak, psikolojik yardım hizmetlerinde çalışan değişik meslek gruplarındaki personelin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Öz (1992) araştırmasında sağlık evlerinde çalışan doktor ve hemşirelerin empatik eğilim düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyet değişkenine göre empatik eğilim puan ortalamasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Eisenberg ve Mc Wolly (1993) annelerin ve ergenlerin empati ile ilgili özellikleri ve sosyalleşme durumlarını görmek amacıyla yaptıkları araştırmalarının bulguları, cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur.

Hatcher ve diğerleri (1994) empatinin eğitimle geliştirilebileceği konusunda yaptıkları çalışmalarında, kızların ve erkeklerin empatiyi eşit olarak öğrenebilecekleri sonucuna ulaşmışlardır.

Köseoğlu (1994) psikolojik danışmanların empatik becerilerini incelediği araştırmasında, kız ve erkek danışmanların empatik becerilerinde önemli bir farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Bayam, Şimşek ve Dilbaz (1995) üç farklı meslek grubunun (tiyatro sanatçıları, doktorlar ve mühendisler) empatik beceri düzeylerini karşılaştırdıkları araştırmalarında erkeklerin empati beceri puan ortalaması ile bayanların empati beceri puan ortalamaları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur.

Kumanlı (1996) ortapedik özürllülerde empatik eğilim ve çatışma eğilimini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarından, empatik eğilim düzeyinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmıştır.

Önemlitürk (1997) lise yöneticilerinin kendini gerçekleştirme ve empati düzeyleri başlıklı araştırmasının sonucunda, empatik beceri ve kendini gerçekleştirme davranışında bayan ve erkek yöneticiler arasında anlamlı bir fark gözlenememiştir.

Alisinanoğlu ve Köksal (2000) araştırmalarında, gençlerin ben durumları ve empatik becerilerini incelemişlerdir. Bulgulardan, cinsiyetin empatik beceri, eleştirici anne-baba ben

durumu, koruyucu anne-baba ben durumu, serbest çocuk ben durumu üzerinde farklılığa neden olmadığı saptanmıştır.

Köksal (2000) müzik eğitimi alma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerini ve uyum düzeylerini incelendiği araştırmasında, cinsiyet değişkeninin ergenlerin empatik becerileri üzerinde farklılık yaratmadığını saptamıştır.

Tutarel ve Çabukça (2002) empati ve demokratik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisini araştırdıkları çalışmalarının sonucunda, empati puanlarının cinsiyete bağlı olarak değişmediğini belirtmişlerdir.

Ercoşkun (2005) sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Elde edilen bulgulardan, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından empatik beceri puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir farkın olmadığı anlaşılmıştır.

Güldağ (2007) Düzce Çakırlar İlköğretim Okulunda okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin empatik düzeylerini ailelerin sosyo ekonomik yapılarına göre incelemiştir. Elde edilen sonuçlardan, annelerin empati düzeyleri ile babaların empati düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Genç ve Kalafat (2008) öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerini farklı değişkenler açısından değerlendirmişlerdir. Elde edilen bulgulardan, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile empatik becerileri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını gözlemlemişlerdir.

Yukarıdaki araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçlarının tutarlılık göstermediği görülmektedir.

Günümüzde eğitim kademelerinde, iletişim önemi ve iletişimin gelişmesine yönelik yapılan eğitim çalışmaları, ayrıca insan hakları, kadın hakları, hasta hakları, çocuk hakları gibi kavramlar konusunda kitle iletişim araçlarıyla yapılan yayınlar sonucunda, bireylerin çevresine karşı duyarlı hale gelmiş olmaları, ayrıca geleneksel yapıya göre günümüzde kadın erkek rollerinin değişmesi sebebiyle, empatik düzey açısından cinsiyetler arasındaki farklılığın azaldığı söylenebilir.

3. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Yaşlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Araştırmanın sonucundan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “yaş” değişkenine göre, empatik eğilim puanları incelendiğinde, 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mesleğe yeni başlayan genç

öğretmenler ile 42 yaşın üzerinde olan öğretmenlerin, benzer empatik eğilim yaklaşımları sergiledikleri tespit edilmiş ve yaş değişkeninin; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim davranışlarında farklılaşmaya yol açan önemli bir unsur olmadığı saptanmıştır (Tablo 27).

Empatinin yaş değişkenine göre değişip, değişmediğini ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır. Bazı araştırma bulguları, yaş değişkeninin empatiyi etkilediği, bazı araştırma bulguları ise yaş değişkeninin empatiyi etkilemediği sonucunu ortaya koymaktadır. Yaşın farklılık oluşturmadığını belirten araştırmalar aşağıda sıralanmıştır.

Yıldırım (1992) rehber öğretmenlerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda yaşa göre empatik eğilim düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır

Bayam, Şimşek ve Dilbaz (1995) araştırmalarında üç farklı meslek grubunun empatik beceri düzeylerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, tiyatro sanatçıları, doktorlar ve mühendislerden oluşan 3 grubun arasında yaş açısından empatik beceri düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Aydın (1996) yetişkinlerde empatik beceriyi çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında araştırmaya katılan deneklerin yaşları ile empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Pişmişoğlu (1997) bir devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin empati düzeylerini incelemiştir. Elde edilen bulgular; 25 yaş ve altı, 26-35 yaş, 36 yaş ve üstü yaşları arasında empatik eğilim ölçeği puan ortalaması açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Çimer (1998)'de çeşitli meslek gruplarında çalışan kişilerin empatik eğilimlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarından, meslek grupları arasında yaş değişkeninin (25 ve altı yaş, 26-35 yaş, 36-45 yaş, 46 ve üstü yaş gurubu), empatik eğilim düzeyi üzerinde etkili olmadığı anlaşılmıştır.

Günaydın (1999) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin yaş (20-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-49 yaş, 41-45 yaş, 46 ve üstü yaş gurubu) değişkenine göre anlamlı bir değişme göstermediği bulgusuna ulaşmıştır.

Taşdemir (1999) Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin empatik eğilim ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde

edilen sonuçlardan; 19-26 yaş, 27-34 yaş, 35-42 yaş, 43-50 yaş gurubunda bulunan hemşirelerin empatik eğilim puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı saptanmıştır.

Açıkalın (2000) ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin empati becerilerine ilişkin değerlendirmeleri ile yaşları (40 ve daha küçük, 41-50 yaş arası ve 51 ile daha büyük olması) arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Sevimligül (2002) Hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini incelemiştir. İstatistiksel analizler sonucu, empatik eğilim ve empatik beceri düzeyi ile yaş değişkeni (18-24 yaş, 25-30 yaş, 31-36 yaş, 37 yaş ve üzeri) arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erçoban (2003) ilköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, yaşa göre anlamlı bir değişimin olmadığını gözlemlemiştir.

Ünal (2003) empatik iletişim eğitiminin okul öncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, 20-24 yaş, 25-29 yaş, 30-34 yaş, 35-39 yaş, 40 yaş ve üstü deney ve kontrol grubunda bulunan annelerin yaşları ile empatik beceri puanları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Deney grubunda bulunan annelerin yaş gruplarına göre dağılımları ile kontrol grubunda bulunan annelerin yaş gruplarına göre dağılımlarının büyük benzerlik gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır.

Barut (2004) öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, öğretmenlerin yaşlarına göre empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığını gözlemlemiştir.

Körükçü (2004) altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerini incelediği araştırmanın sonucunda, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41 yaş ve üstü annelerin empatik beceri puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirtmiştir.

Pınar (2004) doğum salonunda çalışan ebe ve hemşirelerin empati beceri düzeyleri ve etkileyen faktörleri incelediği araştırmasının sonucunda, araştırma grubunu oluşturan ebe ve hemşirelerin yaşı ile empati beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Çiçek (2006) 29 yaş ve altı, 30-34 yaş, 35-39 yaş, 40 ve üzeri yaş gurubu sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerini değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda; sağlık çalışanlarının, uzman hekimler, pratisyen hekimler, hemşireler ve ebeler arasında yaş değişkenine göre empatik eğilim ve empatik beceri düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamadığı görülmüştür.

Yukarıdaki araştırmaların sonucundan elde edilen bulgular ile bu araştırmanın sonucundan elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Ancak, yaş değişkeninin empatik eğilim ve empatik beceriyi etkilediğini belirten araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalardan yaş arttıkça empatik eğilimin de arttığını belirten araştırmalar aşağıda belirtilmiştir.

Bryant (1982) çocuklar ve yetişkinler için empati ölçeği geliştirdiği araştırmasının sonucunda, yaş ilerledikçe kızların aynı cinsten arkadaşlarına karşı empatik tepkilerinde artış olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Öz (1992) sağlık evlerinde çalışan doktor ve hemşirelerin empatik eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, yaş arttıkça empatik eğilim puanlarının da arttığını belirtmiştir.

Kumanlı (1996) ortapedik özürlielerde empatik eğilim ve çatışma eğilimini incelemiştir. Araştırma sonuçlarından; 18-30 yaş, 31-40 yaş, 41 yaş ve üstü yaş gruplarına göre, 41 yaş ve üstü ortapedik özürli kişilerin 18-30 yaş grubundaki kişilere göre daha fazla empatik eğilime sahip oldukları görülmüştür.

Önemlitürk (1997) lise yöneticilerinin kendini gerçekleştirme ve empati düzeyleri başlıklı araştırmasında, yöneticilerin yaşları ilerledikçe empatik beceri düzeylerinin de arttığını bulgusuna ulaşmıştır.

Akgöz ve diğerleri (2005) Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde çalışan hekimlerin empatik eğilimlerini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre; 24-29 yaş; 30-34 yaş; 35 ve üzeri yaş gruplarına göre mesleki bilgi ve becerilerini kullanabildiğini ve kullanamadığını düşünen hekimlerin empatik eğilim ortalamaları gösterilmiştir. Her yaş grubunda mesleki bilgi ve becerilerini kullanabildiğini düşünen hekimlerin, kullanamadığını düşünen hekimlere göre empatik eğilimleri daha fazla olmakla birlikte, istatistiksel anlamlılık yalnızca 35 yaş ve üzerinde olan hekim grubunda saptanmıştır.

Yaş arttıkça empatik eğilimin düştüğünü belirten araştırmalar ise aşağıda verilmiştir.

Alver (2003) çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan bireylerin empatik becerileri ve karar verme stratejileri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, yaş ilerledikçe empatik beceri puanının azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Akgöz ve Karavuş (2005) Çanakkale İli sağlık ocakları ve sağlık evlerinde çalışan ebelerin empatik iletişim becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında, 30 yaş altı ve 30 yaş üzeri şeklinde oluşturulan yaş gruplarına göre, empatik beceri puanının 30 yaşın altındaki ebelerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kılıç (2005) ; İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. İstatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulardan, empatik beceri puanının yaş değişkenine göre (18-25 yaş, 26-35 yaş, 36 yaş ve üstü), farklılaştığı; yaş arttıkça empatik beceri düzeyinin düştüğü gözlemlenmiştir.

Bu bulgular ise bu araştırmanın sonucundan elde edilen bulgularla paralellik göstermemektedir.

Hoffman, (1994, s. 63) yaşamın ilk haftasında bebeklerin bir diğ erinin ağlamasına karşı üzüntüyle ve ağlayarak karş ılık vermesinin, diğ er bebekler karş ısında sergilenen duygusal uyumun, dolayısıyla bu durumun empatinin ilk habercisi olduğunu ifade etmektedir. Goleman (1998, s. 129) ise bir ya şındaki bir bebeğ in diğ erinin sıkıntısını anlayabilmek için hareket taklidini kullandığını, bir bebek parmaklarını acıtmış sa, diğ er bebeklerin de parmaklarını ağ zına götürüp acıyıp acımadığı na baktıkları şeklinde açıklamaktadır. Cotton' da (2007, s. 4), ya şa bağlı olarak empatik becerinin arttığını ifade etmektedir. Lennon ve Eisenberg ise, (1990, s. 212) yetişkinlerde en gelişmiş düzeyde empati yeteneğ inin mümkün olduğunu belirtmektedirler.

Yapılan literatür taraması sonuçları, empatinin, bebeklikten başlayıp yetişkinliğ e doğru artış gösterdiğ i ve yetişkinlerde en gelişmiş düzeyde bulunduğu yönündedir. Bu araştırmada ya şın empatik eğ ilim üzerinde etkisinin bulunmamasının nedeninin, araştırmaya katılan grubun hepsinin yetişkin olmasından dolayı, empatik eğ ilim düzeylerinin gelişmiş olmasından kanaklanabileceğ i söylenebilir.

Ayrıca empatik eğ ilim düzeylerinin ya ş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemesine; genç öğretmenlerin idealist olmasının ve son yıllarda eğitim programlarında sınıf yönetimi, etkili iletişim, anne-baba eğ itimi, sözlü iletişim vb. derslerin içeriğ inde iletişim konularına dolayısıyla empatiye yer verilmiş olmasının; ileri ya ştaki öğretmenlerin ise, tecrübelerinden kaynaklanan yaklaşımlarının etkili olabileceğ i şeklinde yorumlanabilir.

4. Okul Öncesi Eğ itim Kurumu Öğ retmenlerinin Eğ itim Düzeylerinin Empatik Eğ ilimlerine Etkisi

Araştırmanın sonucundan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğ itimi öğretmenlerinin “eğ itim düzeyi” değişkenine göre, empatik eğ ilim puanları incelendiğ inde, 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ön lisans, lisans ve lisansüstü eğ itim gören okul öncesi eğ itim öğretmenlerinin, benzer empatik eğ ilim yaklaşımları

sergiledikleri tespit edilmiş ve eğitim düzeyi değişkeninin empatik eğilim davranışlarında farklılaşmaya yol açan önemli bir unsur olmadığı saptanmıştır (Tablo 28).

Empatinin eğitim düzeyine göre değişip, değişmediğini ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır. Empatinin eğitim düzeyinin göre farklılaştığı ve farklılaşmadığı şeklinde araştırmalar iki gruba ayrılarak aşağıda sıralanmıştır.

Empatinin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılan araştırmalar;

Yıldırım (1992) psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencileri ile psikoloji programı öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini belirlemiştir. Psikolojik danışma ve rehberlik programı birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yine psikoloji programı birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinde de anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Taşdemir (1999) Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin empatik eğilim ve iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgulardan; Sağlık Meslek Lisesi, lisans, ön lisans mezunu hemşirelerin empatik eğilim puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığını saptamıştır.

Açıkalın (2000) ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul müdürlerinin empati becerilerine ilişkin değerlendirmeleri sonucunda, eğitim enstitüsü, yüksekokul mezunları ve üniversite mezunlarının değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Köksal (2000) müzik eğitimi alma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerini ve uyum düzeylerini incelemiştir. Araştırmasında, 1. 2. ve 3. sınıfta okuyan ergenlerin empatik becerileri üzerinde sınıf düzeyi değişkeninin farklılık yaratmadığını saptamıştır.

Karakaya (2001) Akdeniz Üniversitesindeki hemşirelik öğrencilerinin empatik becerilerini araştırmıştır. Araştırma bulguları, 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin empatik beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur.

Lauder ve Reynolds (2002) araştırmalarında, üç farklı grupta yer alan hemşirelik öğrencilerinin eğitim yılı açısından empati düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını saptamışlardır.

Yurttaş ve Yetkin (2003) çalışmalarında birinci sınıf ve dördüncü sınıf hemşirelik öğrencilerinin empatik beceri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamsız olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Öztürk ve diğerleri (2004) antrenör ve hakemlerin empati durumlarını araştırdıkları çalışmalarının sonucunda, eğitim durumunun empatik yaklaşımı etkilemediği bulgusunu ortaya koymuşlardır.

Pınar (2004) doğum salonunda çalışan ebe ve hemşirelerin empati beceri düzeyleri ve etkileyen faktörleri incelediği araştırmasının sonucunda, araştırma grubunu oluşturan ebe ve hemşirelerin eğitim düzeyi ile empati beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Ercoşkun (2005) sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Elde edilen bulgulardan, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin 1. 2. 3. ve 4. sınıf seviyeleri açısından empatik beceri puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir farkın olmadığı gözlenmiştir.

Yıldırım (2005) ilköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, yöneticilerin empatik eğilim puanlarının, mezuniyet durumuna göre karşılaştırılması sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çiçek (2006) sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerini değerlendirdiği araştırmasında, ebelerin empatik eğilimlerinin eğitim düzeyine (lise, ön lisans, lisans) göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamıştır.

Genç ve Kalafat (2008) öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerini farklı değişkenler açısından değerlendirmişlerdir. Elde edilen bulgulardan; hem 3. sınıf öğretmen adaylarının hem de 4. sınıf öğretmen adaylarının empatik becerileriyle öğrenim gördükleri sınıflar arasında anlamlı bir farklılık gözlenememiştir.

Yukarıdaki araştırma bulguları bu araştırmanın sonucu elde edilen bulgularla örtüşmekte, empatinin eğitim düzeyine göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

Buna karşın empatinin eğitim düzeyine göre değiştiği sonucuna ulaşılan araştırmalar da bulunmaktadır.

Bunlar :

Tanrıdağ (1992) Ankara'daki ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi konulu araştırmasında, lisansüstü programlara katılan psikologların empatik eğilim düzeylerinin, lisans programlarından mezun olanlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Pişmişoğlu (1997) bir devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin empati düzeylerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlardan; Sağlık Meslek Lisesi, iki yıllık ön lisans, dört yıllık Hemşirelik Yüksek Okulu mezunu olup olmama durumuna göre, 4 yıllık Hemşirelik Yüksek

Okulu mezunlarının empatik eğilim ölçeği ve empatik beceri ölçeği puanlarının diğer iki guruba göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Öz (1998) sağlık evlerinde çalışan doktor ve hemşirelerin empatik eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasının sonucunda, eğitim düzeyi arttıkça empatik eğilim puanlarının da arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

Ünal (1997) psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik eğilimlerinde gözlenen değişimleri incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim dalı öğrencilerinin bu bölümde öğrenim görmeye başladıkları ilk yıl içinde empatik eğilim düzeylerinin en düşük seviyede olduğu, fakat aynı öğrencilerin her geçen yıl empatik eğilim düzeylerinde gelişmenin kaydedildiği gözlenmiştir.

Çimer (1998) çeşitli meslek gruplarında çalışan kişilerin empatik eğilimlerini incelediği araştırmasında, yüksek öğretim programından mezun olan kişilerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Pek, Yıldırım ve Dedik (2001) klasik eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik beceri düzeylerini uzunlamasına izlemişler ve öğrencilerin empati becerilerinin dördüncü sınıfta en yüksek seviyede olduğunu belirlemişlerdir.

Kehale (2002) okul öncesi öğretmenliği programı öğrencilerinin algıladıkları anne baba davranışları, kendilik algısı ve empatik beceri düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, empatik beceri düzeyinin sınıflara göre farklılık gösterdiği, 4. sınıf öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin 1. sınıf öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Sevimligül (2002) hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, Sağlık Meslek Lisesi, Açık Öğretim ön lisans ve lisans mezunu hemşirelerin mesleki eğitim düzeyi yükseldikçe empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin de yükseldiği bulgusuna ulaşmıştır. Lisans mezunu hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin diğer okullardan mezun olan hemşirelerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tutuk (2002) Hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları iletişim becerisi ve empatik eğilim düzeyini belirlediği araştırmasında, birinci sınıf ve dördüncü sınıfları karşılaştırmış ve empatik eğilim puan ortalamalarının eğitim yılına paralel olarak arttığını saptamıştır.

Yavuzer, Gündoğdu ve Aytekin (2003) eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik beceri düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, sınıf düzeylerine göre empatik beceri puan ortalamalarının, dördüncü sınıftaki öğrencilerin ikinci sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Körükçü (2004) altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerini incelendiği araştırmasında; lise, üniversite ve yüksek lisans mezunu annelerin empatik becerileri arasında anlamlı bir fark olduğunu, yüksek lisans mezunu annelerin empatik beceri ölçeği puan ortalamasının, lise ve lisans mezunu olanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mete ve Gerçek (2005) PDÖ (Probleme Dayalı Öğrenim) yöntemiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerini inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin eğitimle birlikte empatik becerilerinde artış olduğunu, sınıf yükseldikçe empatik beceri puan ortalamasının da yükseldiğini gözlemişlerdir.

Akyol ve Çiftçi (2005) araştırmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerini belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının empatik becerilerinin, bulundukları sınıflara göre anlamlı düzeyde farklı olduğunu ve sınıf düzeyinin ilerlemesiyle birlikte, öğretmen adaylarının empatik becerilerinin de arttığını gözlemlemişlerdir.

Kılıç (2005) İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Meslek lisesi, Yüksek eğitim (ön lisans, Açıköğretim Fakültesi, lisans, yüksek lisans) alanında yapılan araştırmanın sonucunda, eğitim arttıkça empatik beceri düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Empatinin geliştirilmesi ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bazıları empatinin doğuştan getirilen bir yetenek olduğunu, öğretilemeyeceğini ileri sürerken, bazıları empati kurmanın sonradan öğrenilebileceğini ileri sürmektedir (Eisenberg, 1982, s. 267). Rogers (1975) empatiye ilişkin araştırma bulgularından birinde doğru empati kurabilme yeteneğinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini, empatinin doğuştan kazanılmadığını, öğrenildiğini belirtmektedir (Akt: Eroğlu, 1995, s.17).

Bugün artık çağdaş eğitim programları içinde iletişim ve yaratıcı dramaya genişçe yer verilmektedir. Bir grup dinamiği, etkinliği ve gücünü koşullayan drama ve iletişim; kişinin kendini tanıması ve bu yolla başkalarıyla etkileşim ve iletişim becerisini ilerletmesi, hayal güçlerini geliştirmesinin yanı sıra kendini ve başkalarını anlama becerisini, yani empatik olabilmesini sağlar (Ömeroğlu, 1990, s. 44; Genç, 2004, s. 31). Öğretmenlerin öğrencileriyle daha sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri amacıyla empatik beceri düzeylerinin yüksek olması için, Eğitim Fakültelerinde gerek zorunlu dersler, gerekse seçmeli derslerle (iletişim, drama vs.) öğretmen adaylarının empatik becerilerinin geliştirilmesine önem verilmesi gerekir (Yavuzer, Gündoğdu ve Aytakin, 2003, s. 103).

Yukarıda bahsedilen araştırmalardan elde edilen bulgular ve yapılan literatür çalışmaları eğitim düzeyinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan ise, eğitim düzeyinin (lise, ön lisans, lisans ve lisansüstü) empatik eğilim ölçeği puan ortalamasında önemli bir farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılmaktadır.

Empatik eğilim, empatinin duygusal boyutunu oluşturmaktadır ve doğuştan gelen bir kişilik özelliğidir. Empatik eğilim bir beceri ya da bilişsel gelişimden çok tutum gelişimi ve kişilik değişimi gerektirmektedir. Bu özelliklerinden dolayı değiştirilmesi çok güçtür ve bunun için daha uzun süreli bir eğitime ihtiyaç vardır (Mete ve Gerçek, 2005, s. 16).

Bu araştırmanın uygulandığı grubun yetişkinlerden oluşması, günümüzde empati kavramının gündemde olan bir kavram olup sık kullanılması, bu konuda yayınların, hizmetiçi eğitim faaliyetlerin, seminerlerin yetişkin eğitimi üzerinde etkili olması nedeniyle empatik eğilim düzeyinin eğitim durumu değişkenini etkilemediği söylenebilir.

5. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Öğrenci Sayılarının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Araştırmanın sonucundan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “öğrenci sayıları” değişkenine göre, empatik eğilim puanları incelendiğinde, 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sınıfındaki öğrenci sayısı az olan okul öncesi eğitim öğretmenleri ile çok olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, benzer empatik eğilim yaklaşımları sergiledikleri tespit edilmiş ve öğrenci sayısı değişkeninin, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim davranışlarında farklılaşmaya yol açan önemli bir unsur olmadığı saptanmıştır (Tablo 29).

Öğrenci sayısı ile empatik eğilim arasındaki ilişkiyi belirten başka bir araştırmaya rastlanmamış olması nedeniyle de başka araştırmalardan elde edilen bulgularla karşılaştırma yapılamamıştır.

Yapılan literatür taraması sonuçları, sınıflardaki öğrenci sayısının az olmasının iletişimi olumlu yönde etkilediğini belirtse de, bu araştırma sonucundan elde edilen bulgular, öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenci sayısı ile empatik eğilimleri arasında bir farklılaşma bulunmadığını göstermektedir. Bu durum ise, yıl içinde öğrenci sayısının sınıflarda zaman zaman değişmesi, uzun zaman aynı sayıda öğrenci ile çalışma olanağının bulunmaması, sınıflarındaki öğrenci sayılarının çok kalabalık olmaması ve öğretmenlerin

çoğunluğunun sınıflarındaki öğrenci sayılarının birbirine yakın olması nedeniyle, sınıftaki öğrenci sayısının öğretmenlerin empatik eğilimlerini etkileyebilecek, değiştirebilecek bir etkiye sahip olmadığı şeklinde açıklanabilir.

6. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Medeni Durumlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Araştırmanın sonucundan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “medeni durum” değişkenine göre, empatik eğilim puanları incelendiğinde, 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Evli olan öğretmenlerle bekâr öğretmenlerin benzer empatik eğilim sergiledikleri tespit edilmiş olup, öğretmenlerin empatik eğilimleri üzerinde medeni durumlarının etkili olmadığı görülmüştür (Tablo 30).

Empatinin medeni duruma göre değişmediğini ortaya koyan araştırmalar aşağıda sıralanmıştır.

Öz (1992) sağlık evlerinde çalışan doktor ve hemşirelerin empatik eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, medeni durum değişkenine göre empatik eğilim puanında önemli bir farklılık gözlemleyememiştir.

Bayam, Şimşek ve Dilbaz (1995) üç farklı meslek grubunun (tiyatro sanatçıları, psikiyatri dışı hekim, mühendis) empatik beceri düzeylerini karşılaştırdıkları araştırmalarında, medeni durumla empatik beceri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır.

Pişmişoğlu (1997) bir devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin empati düzeylerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlardan, hemşirelerin medeni durumlarına göre empatik eğilim ölçeği puan ortalaması bakımından anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır.

Taşdemir (1999) Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi’nde çalışan hemşirelerin empatik eğilim ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasının sonucunda, medeni durum ile empatik eğilim arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir.

Sevimligül (2002) hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini incelemiştir. Değerlendirme sonuçlarından, hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin medeni durumlarına göre dağılımına bakıldığında, medeni durum değişkeninin istatistiksel yönden önemsiz olduğu bulunmuştur.

Erçoban (2003) ilköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmasının sonucunda evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları arasında çok fazla farkın olmadığı yani, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir değişme göstermedikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Pınar (2004) doğum salonunda çalışan ebe ve hemşirelerin empatik beceri düzeyleri ve etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında, araştırma grubunu oluşturan ebe ve hemşirelerin medeni durumları ile empati beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma gözleyememiştir.

Çiçek (2006) sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerinin değerlendirilmesi isimli araştırmasında; sağlık çalışanlarının, uzman hekimlerin, pratisyen hekimlerin, hemşirelerin ve ebelerin empatik eğilim düzeyleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir farkın olmadığını gözlemlemiştir.

Yukarıdaki araştırmalardan elde edilen bulgular, medeni durumun empatik eğilim ve empatik beceri düzeyi üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonucundan da, medeni durumun empatik eğilim üzerinde etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

Medeni duruma göre öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olmaması, öğretmenlerin empatik eğilimlerinde bekâr ya da evli olmalarının fark yaratıcı değişken olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Evli ve bekâr öğretmenlerin aynı ortamlarda çalışmaları, benzer yaşantılara sahip olmaları, her iki grubun da eğitimden ve yayınlardan aynı düzeyde faydalanmaları nedeniyle empatik eğilim düzeylerinde benzerlik olduğu şeklinde açıklanabilir.

Diğer taraftan medeni durumun empatik eğilimi etkilediğini gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur. Bekârların evlilere göre empati puanlarının yüksek olduğunu vurgulayan araştırmalar sırası ile aşağıda verilmiştir.

Yıldırım (1992) psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencileri ile psikoloji programı öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda, bekârların empatik beceri düzeylerinin evlilere oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Alver (2003) çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan bireylerin empatik becerileri ve karar verme stratejileri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmasının sonucunda, bekârların empatik beceri puanlarının evli ve boşanmışlardan daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Evlilerin daha empatik olduklarını belirten araştırmalar ise aşağıda belirtilmiştir.

Kumanlı (1996) ortapedik özürllülerde empatik eğilim ve çatışma eğilimini incelemiştir. Araştırma sonuçları, evli olan ortapedik özürllülerin bekârlara göre daha yüksek düzeyde empatik eğilime sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Akgöz ve diğerleri (2005) Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde çalışan hekimlerin empatik eğilimlerini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, evlilerin empatik eğilimleri anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Bu bulgular, bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ile paralellik göstermemektedir. Evli olan öğretmenlerin evliliğinde mutlu olup olmaması, çocuğunun olup olmaması gibi değişkenler empati düzeyini etkileyebilir.

7. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Çalıştıkları Eğitim Kurumlarının (Anaokulu/Ana sınıfı/Kreş) Empatik Eğilimlerine Etkisi

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalıştıkları kurumları (Anaokulu/Ana sınıfı/Kreş) empatik eğilimlerini etkilemekte midir? Alt amacına ilişkin olarak, empatik eğilim puan ortalamaları incelendiğinde 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. MEB'e bağlı resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile SHÇEK'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin benzer empatik eğilim sergiledikleri saptanmıştır (Tablo 31).

Önemlitürk (1997) lise yöneticilerinin kendini gerçekleştirme ve empati düzeyleri başlıklı araştırmasının sonucunda, branşları farklı olan (fen, sosyal, meslek dersleri) orta öğretim okulu yöneticilerin branşları arasında ve okullara göre empatik beceri düzeylerinde anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Pişmişoğlu (1997) bir devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin empati düzeylerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre; klinik hemşiresi, poliklinik hemşiresi, özel müdahale ve ameliyathane hemşireleri arasında empatik eğilim ölçeği puanı açısından anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır.

Sevimligül (2002) hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini incelemiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre; poliklinikte çalışanlar hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki fark önemsiz bulunmuştur.

Çiçek (2006) sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerinin değerlendirilmesini amaçladığı araştırmasında; sağlık ocağı ve hastanelerde çalışan sağlık çalışanlarının, uzman hekimlerin, pratisyen hekimlerin ve hemşirelerin çalıştıkları kuruma göre empatik eğilimlerinin anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumları açısından araştırma bulgularına rastlanmadığından, araştırmanın bu değişkeni, liselerde ve hastanelerde yapılan çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

Bu bulgular, bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Bu bulgulara dayalı olarak okul öncesi eğitim kurumlarında (Anaokulu/Ana sınıfı/Kreş) çalışma ortamının çok fazla değişmediği, birbirine yakın yaş grupları ile çalıştıkları ve birbirine benzer programlar yaparak benzer etkinlikleri uyguladıkları, benzer

programların uygulandığı öğretim kurumlarından yetiştikleri için empatik eğilim düzeyinin öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarına göre değişmediği söylenebilir.

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde çalışanların empatik eğilim puan ortalamaları diğer kurumlarda (Anaokulu/Ana sınıfı) çalışanlara oranla istatistiksel olarak anlamlı çıkmasa da diğer kurumlarda çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak da; kreş ve gündüz bakım evlerinin özel kuruluşlar olması, bu kurumların varlığını sürdürebilmeleri için müşteri memnuniyeti sağlamalarının gerekli olduğu, bu sebeple de çalışanların daha empatik tutum içinde olmaları gösterilebilir.

Çalışılan kurumun empatik eğilimi farklılaştırdığını belirten araştırmalar ise aşağıda verilmiştir.

Taşdemir (1999) Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin empatik eğilim ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgulardan, yoğun bakım hemşiresi, servis hemşiresi ve diğer bölümlerde çalışan hemşireler arasında empati puanları bakımından, özel müdahale, poliklinik gibi birimlerde çalışan hemşirelerin empatik eğilim puanlarının yüksek olduğunu saptamıştır.

Pınar (2004) doğum salonunda çalışan ebe ve hemşirelerin empati beceri düzeyleri ve etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında, ebe ve hemşirelerin çalıştıkları hastaneye (SSK Ankara, Dr. Zekâi Tahir Burak, Zübeyde Hanım) göre empatik beceri puanlarının karşılaştırması sonucunda, SSK Ankara Hastanesinde çalışan grubun empatik beceri puan ortalamasının diğerlerine göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akgöz ve diğerleri (2005) Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde çalışan hekimlerin empatik eğilimlerini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre; Cerrahi bölümlerde çalışan hekimlerin, Dâhiye bölümlerde çalışan hekimlere göre empatik eğilim ortalamalarının anlamlı olarak az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki araştırma bulguları bu araştırma sonuçları ile paralellik göstermemektedir. Buna etken olarak, hastane koşullarının farklı olması, hasta sayısı, çalışma saatleri vb. değişkenler gösterilebilir.

8. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Çocuk Sayılarının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Araştırmanın sonucundan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “sahip oldukları çocuk sayıları” değişkenine göre, empatik eğilim puanları incelendiğinde, 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çocuğu

olmayan okul öncesi eğitim öğretmenleri, 1-2 ile 3 ve daha fazla çocuğa sahip olan öğretmenlerin benzer empatik eğilim davranışı sergiledikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri üzerinde çocuk sayısının etkili olmadığı görülmüştür (Tablo 32).

Pişmişoğlu (1997) bir devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin empati düzeylerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlardan, hemşirelerin çocuk sahibi olup olmama değişkenine göre empatik eğilimlerinde anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır.

Taşdemir (1999) Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin empatik eğilim ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak, çocuğu olan ve olmayan hemşirelerin empatik eğilim ölçeği puanları arasında anlamlı farkın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Sevimligül (2002) hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, çocuk sahibi olan hemşireler ile olmayanların empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur.

Erçoban (2003) ilköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir değişme göstermediği bulgusuna ulaşmıştır.

Körükçü (2004) altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerini incelemiştir. Sonuç olarak; tek çocuğa sahip anneler ile 2-3 çocuğa sahip annelerin empatik beceri puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Pınar (2004) doğum salonunda çalışan ebe ve hemşirelerin empati beceri düzeyleri ve etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında, araştırma grubunu oluşturan ebe ve hemşirelerin doğum yapma durumları ve çocuk sayısı ile empati beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kılıç (2005) İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. İstatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulardan, empatik becerinin çocuk sahibi olup olmama değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çiçek (2006) sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerini değerlendirdiği araştırmasında; sağlık çalışanlarının, uzman hekimlerin, pratisyen hekimlerin, hemşirelerin ve ebelerin empatik eğilimlerinin çocuk sayısına (0-1 çocuk, 2 çocuk, 3 ve üzeri) göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamıştır.

Bu bulgular bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularla tutarlık göstermektedir. Çocuğu olan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olması beklenebilir. Ancak empatik eğilim düzeylerinin, sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık

göstermemesi; öğretmenlerin yaş grubu küçük olan çocuklarla çalışmalarından dolayı çocuk sevgisine sahip olmaları, aynı yaş grubu çocuklarla çalışmaları ve aldıkları benzer eğitimden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan ;

Akgöz ve diğerleri (2005) Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde çalışan hekimlerin empatik eğilimlerini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, çocuk sahibi olanların empatik eğilimleri anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Akgöz ve diğerlerinin bulguları ile bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermemektedir. Bununla ilgili olarak; annelik ve babalık duygusunun, kendi çocuklarını anlamaya çalışmalarının, başkalarını anlamalarını da olumlu yönde etkileyebileceğinden, empatik eğilimleri yüksek çıkmış olabilir şeklinde yorumlanabilir.

9. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemelerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleği isteyerek seçip seçmemeleri empatik eğilimlerini etkilemekte midir? Alt amacına ilişkin olarak, empatik eğilim puan ortalamaları incelendiğinde 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Mesleği isteyerek seçen okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin empati puanları, mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerden yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 33).

Literatürde mesleğe isteyerek girmenin empatik eğilim düzeyini etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır.

Bunlar aşağıda sıralanmıştır.

Yıldırım (1992) mesleğe isteyerek giren rehber öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin, tesadüfen veya istemeyerek girenlere oranla empatik eğilim puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Pişmişoğlu (1997) bir devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin empati düzeylerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre; mesleğini isteyerek seçen hemşirelerin empatik eğilim puanlarının, mesleğini isteyerek seçmeyenlere göre yüksek olduğunu saptamıştır.

Erçoban (2003) ilköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi puanlarının, mesleği isteyerek seçmeyenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akgöz ve diğerleri (2005) Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde çalışan hekimlerin empatik eğilimlerini incelemişlerdir. Araştırmalarının

sonucunda, mesleği isteyerek seçenlerin empatik eğilimlerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğunu gözlemlemişlerdir.

Murat, Özgan ve Arslantaş (2005) ; öğretmen adaylarının kendilerine ders veren öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, “öğretmenliği sevdiğim için” tercih ettim diyen öğretmen adaylarının; “çevremin ve arkadaşlarımdan isteği” ve “iş bulma garantisi için” tercih ettim diyenlere göre empatik tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çiçek (2006) sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerinin değerlendirilmesi isimli araştırmasında; mesleği isteyerek seçen sağlık çalışanlarının, hemşirelerin ve ebelerin empatik eğilimlerinin mesleğini istemeyerek seçenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Dökmen'e göre (2002, s.149), kişilerin ilgi duydukları alanlara yönelmeleri, hem bu alanda başarı göstermelerini hem de daha empatik olabilmelerini sağlar.

Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçları ile literatür taraması sonucu mesleği kendi istekleriyle gönüllü olarak seçenlerin, mesleğini isteyerek seçmeyenlere göre daha empatik davrandıkları görülmektedir. Mesleği isteyerek seçmenin; mesleğe ilgi duymayı ve kabullenmeyi sağladığı, bu sebeple de mesleğin gerektirdiği beceri ve tutumları da göstermeyi kolaylaştırdığı ve empatik olmayı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan bu araştırma sonuçları ile paralellik göstermeyen araştırmalarda mevcuttur. Bu araştırmalar aşağıda sıralanarak verilmiştir.

Ergül (1995) Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin benlik algı düzeyleri ile empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında, mesleği isteyerek veya tesadüfen seçen hemşirelerin empatik eğilim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Taşdemir (1999) Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin empatik eğilim ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularından; mesleğini isteyerek seçenler ile isteksiz olanların empatik eğilim ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Pınar (2004) doğum salonunda çalışan ebe ve hemşirelerin empati beceri düzeyleri ve etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında, araştırma grubunu oluşturan ebe ve hemşirelerin mesleği seçme şekli ile empati beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Mesleği istemeyerek seçenler ile isteyerek seçenler arasında farkın olmamasına ilişkin; başlangıçta mesleği istemeden seçtikleri halde, mesleğe başladıktan sonra mesleklerini benimsemiş ve kabullenmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

10. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Mesleklerini Sevip Sevmemelerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Araştırmanın sonucundan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “mesleklerini sevip sevmemeleri” değişkenine göre, empatik eğilim puanları incelendiğinde, 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mesleği seven okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, mesleğini sevmeyen okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden daha empatik eğilim sergiledikleri görülmektedir (Tablo 34).

Pişmişoğlu (1997) bir devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin empati düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, yaptığı meslekten memnun, kısmen memnun ve memnun değil değişkenlerine göre, mesleğini yapmaktan memnun olanların empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının diğer iki guruba göre yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Ünal (1997) psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik eğilimlerinde gözlenen değişimler adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmasının sonunda elde edilen bulgular, bölümü benimseyememiş ve bölüm değiştirmeyi çok isteyen öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin önemli düzeyde düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Akgöz ve diğerleri (2005) Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde çalışan hekimlerin empatik eğilimlerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, geçmişe dönebilse mesleğini yeniden tercih edecek olanların empatik eğilimleri anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Yukarıdaki araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir.

Mesleğini severek yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi de, mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri gibi oldukça büyük bir farkla yüksek çıkmıştır. Bu duruma göre; bir işi isteyerek ve severek yapmanın, mesleğine ve çevresine karşı daha duyarlı olmayı sağladığı ve mesleğin gerektirdiği davranış ve tutumları gösterme olasılığını artırdığı söylenebilir.

Ancak literatürde bu araştırmanın bulgularında farklı olan bulguları ortaya koyan araştırmalar da vardır. Bunlar;

Yıldırım (1991) rehber öğretmenlerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelendiği araştırmasının sonucunda, mesleki memnuniyete göre empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulamamıştır.

Taşdemir (1999) Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin empatik eğilim ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Hemşirelerin empatik eğilim puan ortalamaları ile çalışma ortamından memnuniyet durumu arasındaki ilişkiyi incelediğinde, memnun değilim cevabını verenler ile memnunum cevabını veren grup arasında bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Pınar (2004) doğum salonunda çalışan ebe ve hemşirelerin empati beceri düzeyleri ve etkileyen faktörleri incelediği araştırmanın sonucunda, araştırma grubunu oluşturan ebe ve hemşirelerin meslekten memnuniyet durumları ile empati beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir.

Mesleği sevenle sevmeyen arasında farkın bulunmaması; mesleği sevmese de süreç içerisinde kişilerin empatik eğilimlerinin gelişmiş olabileceği ve mesleği sevmeden seçtikleri halde zamanla mesleğe alışıp sevmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

11. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Tam Günlük/ Yarım Günlük Çalışma Biçimlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “tam günlük/yarım günlük çalışma biçimleri” değişkenine göre, empatik eğilim puanları incelendiğinde, 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tam gün çalışan okul öncesi eğitimi öğretmenleri ile yarım gün çalışan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin benzer empatik eğilim davranışı sergiledikleri görülmektedir (Tablo 35).

Pişmişoğlu (1997) bir devlet hastanesinde çalışan hemşirelerin empati düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, sürekli gündüz çalışan, bazen nöbet tutup gündüz çalışan ile sürekli gece çalışanlar arasında empatik eğilim ölçeği puanı açısından anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Taşdemir (1999) Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin empatik eğilim ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; sürekli gündüz çalışan, bazen nöbet tutup gündüz çalışan ile sürekli

gece çalışan hemşirelerin çalışma şekli ile empatik eğilim arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığını belirtmiştir.

Sevimligül (2002) hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini incelemiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucu, hemşirelerin gündüz ve vardiya çalışma şekillerine göre empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur.

Çiçek (2006) sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerinin değerlendirilmesi isimli araştırmasında, pratisyen hekimlerin empatik eğilimlerinin çalışma durumuna (sürekli gündüz, sürekli gece ve bazen nöbet) göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamıştır.

Yukarıdaki araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Literatürde öğretmenlerin çalışma biçimi ile ilgili araştırma bulgularına ulaşamadığı için, öğretmenler açısından karşılaştırma yapılamamıştır.

Bu araştırma sonunda ortaya çıkan sonuçlardan anlaşılabileceği üzere, çalışma biçimine göre öğretmenlerin empatik eğilim puanlarında farklılık olmadığı, bunun sebebinin ise, okul öncesi eğitim kurumlarının iş ortamının ve iş yoğunluğunun kurumlar arasında çok farklılık göstermediği, çalışma biçimini öğretmenlerin kendilerinin tercih etmiş olabilecekleri, benzer eğitim kurumlarından benzer programlarla yetişmiş olabileceklerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıda verilen araştırmanın bulguları ise, bu araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgularla örtüşmemektedir.

Pınar (2004) doğum salonunda çalışan ebe ve hemşirelerin empati beceri düzeyleri ve etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; sürekli gündüz, sürekli gece, bazen nöbet şeklinde çalışma şekline göre, gündüz çalışan grubun empatik beceri puanı ortalamasının, diğerlerine nazaran anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

Yukarıda sözü edilen çalışmada gündüz çalışanların empatik beceri puan ortalamaları yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi, gündüz çalışma ortamının daha fazla insanla iletişim kurmayı gerektirdiği için daha sosyal olmalarını sağlayacağından, empatik beceri puanı ortalamasının yüksek çıkmasını sağlamış olabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın öğretmenler için olan bağımsız değişkenleri; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki kıdem, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları (Anaokulu/Ana sınıfı/Kreş), sahip oldukları çocuk sayıları, mesleği isteyerek seçip seçmemeleri, mesleği sevip sevmemeleri, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimleridir. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin empatik eğilimleridir.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi eğitim öğretmenlerinin; mesleki kıdem (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü), yaş (18- 23 yaş, 24-29 yaş, 30-35 yaş, 36-41 yaş, 42 yaş ve üstü), mezun oldukları eğitim düzeyi (lise, ön lisans, lisans ve lisansüstü), sınıflarındaki öğrenci sayıları (1-10, 11-15, 16-20, 21-25, 26 ve üstü), medeni durum (evli, bekâr), çalıştıkları kurumları (anaokulu, ana sınıfı, kreş), sahip oldukları çocuk sayıları (çocuksuz, 1-2 çocuğa sahip, 3 ve daha fazla çocuğa sahip), çalışma biçimi (tam günlük, yarım günlük) değişkenlerine göre empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bayan öğretmenlerin empatik eğilim puanlarının erkeklerle göre yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçip seçmemeleri değişkenine göre, empatik eğilimlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, okul öncesi eğitim öğretmenliği mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin, mesleği istemeyerek seçenlere göre empatik eğilim puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Mesleği sevip sevmeme değişkenine göre okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulguya göre, mesleğini severek yapan öğretmenlerin, mesleğini severek yapmayan öğretmenlere göre empatik eğilim puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlik mesleğine başlamadan önce;

1.1. Okul öncesi eğitimden başlamak üzere tüm eğitim kademelerinin programlarında empatinin gelişimini sağlayacak etkinliklere ve derslere yer verilmelidir.

1.2. Geleceğin öğretmen adaylarının empatik eğilim ve becerilerini geliştirecek, insan ilişkilerinde beceri kazanmalarını sağlayacak iletişim derslerine ve bu derslerin içeriğinde empati konusuna önem verilmelidir.

1.3. Okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümlerinin öğretmen adayları tarafından isteyerek seçilmesi ve mesleğin öğretmenler tarafından benimsenmesi amacıyla özendirici tedbirler alınmalıdır.

1.4. Okul öncesi eğitim öğretmenliğinde okuyan öğrenciler için, mesleği sevdirecek, ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir.

2. Öğretmenlik mesleğine atandıktan sonra;

2.1. M.E.B. tarafından iletişim ve empati konusunda eğitici CD ve kitaplar hazırlanarak internet aracılığı ile okullara ve öğretmenlere ücretsiz olarak gönderilmelidir.

2.2. Televizyon programlarında, eğitime yönelik olarak yapılan seminer, panel ve konferanslarda iletişim ve empati konusuna yer verilmelidir.

2.3. Gazete ve dergilerde iletişim ve empatinin önemini vurgulayan açıklamalara yer verilmelidir.

2.4. Öğretmenlerin iletişim becerilerini ve empatik eğilim düzeylerini artırmada, çevreleriyle ve öğrencileri ile ilişkilerinde nasıl daha iyi iletişim kurabilecekleri ve empatik olabilecekleri konusunda eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.

3. Yeni araştırmalara yönelik olarak;

3.1. Üniversitelerin okul öncesi eğitimi bölümünde alınan derslerin, öğrencilerin empatik eğilimlerine etkisini ortaya koymak için birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

3.2. Aynı değişkenlerle farklı branşlardaki öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

3.3. Başka değişkenler kullanılarak okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim ve beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

3.4. Okul öncesi eğitim programından başlamak üzere tüm eğitim kademelerinde uygulanan programlarda, çocuklarda empatiyi geliştirecek etkinliklere ne ölçüde yer verildiği araştırılabilir.

3.5. Araştırma evreni genişletilerek, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla başka iller belirlenip, Türkiye genelinde bir karşılaştırma yapılarak sonuçlar test edilebilir.

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin empatik eğilimlerinde; mesleki kıdem, cinsiyet, yaş, mezun oldukları eğitim düzeyi, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları (Anaokulu/Ana sınıfı/Kreş), sahip oldukları çocuk sayıları, mesleği isteyerek seçip seçmemeleri, mesleklerini sevip sevmemeleri, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimi değişkenleri yönünden anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, “okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin empatik eğilimleri” ’dir. Bağımsız değişkenleri ise, “okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdem, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları (Anaokulu/Ana sınıfı/Kreş), sahip oldukları çocuk sayıları, mesleği isteyerek seçip seçmemeleri, mesleği sevip sevmemeleri, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimleri” ’dir.

Araştırmanın çalışma evreni; 2006-2007 öğretim yılında Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ile SHÇEK’e bağlı Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde görev yapan tüm öğretmenlerdir.

Örnekleme ise, Konya İlinde, Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 175 okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 342 öğretmen ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumlarına bağlı 34 Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde görev yapan 79 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada toplam 382 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir.

Örnekleme dâhil edilen, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, ancak Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı Kreş ve Gündüz Bakımevlerinde çalışan 39 öğretmenin ölçekleri geri dönmemiştir. Bunun sebebi olarak, yıl sonu etkinliklerdeki ve çalışmalardaki yoğunluk nedeni ile kendilerine posta aracılığıyla ulaşılmaya çalışılan öğretmenlerin konuya karşı ilgisiz kalmaları gösterilebilir.

Toplanan 382 anketten, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullardan gelen 9, SHÇEK’ den gelen 2, olmak üzere toplam 11 adet anket eksik ya da birden fazla işaretleme yapılarak doldurulması nedeni ile elenmiş ve bu nedenle çalışma 371 form ile değerlendirilmiştir.

Tarama modelinde olan bu araştırmada, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ilişkisel tarama yapılmıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren “Kişisel Bilgi Formu” ile empatik eğilimlerini ölçmek için Prof. Dr. Üstün DÖKMEN tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen empatik eğilim

puanlarında iki değişken arasındaki ilişkiyi test etmek için t testi, ikiden fazla değişken arasındaki ilişkiyi test etmek için de F sınaması kullanılmıştır. Cinsiyet, medeni durum, mesleği isteyerek seçip seçmeme, mesleği sevip sevmeme, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimi değişkenlerinde t testi; mesleki kıdem, yaş, eğitim düzeyi, ğrenci sayısı, eğitim kurumu, sahip oldukları ocuk sayısı değişkenlerinde ise F sınaması kullanılmıştır. Verilerin analizinde manidarlık seviyesi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin; mesleki kıdem, yaş, eğitim düzeyleri, ğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları, sahip oldukları ocuk sayıları, çalışma biçimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın bayanların erkeklere, mesleği isteyerek seçenlerin mesleği istemeyerek seçenlere, mesleği sevenlerin mesleği sevmeyenlere göre empatik eğilim puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SUMMARY

Investigated to become different or not about empathic inclinations of the teachers at the education institutional for before the school, seniority of profession, sex, age, graduated education, numbers of the students, martial status, work place (nursery, kindergarten), own children numbers, willingly chose the profession or not, love the career or not, full time or part time working on this research. Dependant Factors of the research are empathic inclinations of the teachers at the education institutional for before the school. Independant Factors of the research are teachers of preeducation seniority of profession, sex, age, graduated education, numbers of the students, martial status, work place (nursery, kindergarten), own children numbers, willingly chose the profession or not, love the career or not, full time or part time working on this research.

Universe of the investigation The teachers of pre-education instituons of Konya City National Education Division of The Ministry of National Education and the teachers of convalescent homes and creches of SHÇEK that they have worked during the 2006–2007 educational year.

Sample, It has been formed 342 teachers of 175 pre-education instituons of Konya City National Education Division of The Ministry of National Education and 79 teachers of 34 convalescent homes and creches of SHÇEK. In the research they have been used 382 teachers of total.

Included of Sample, It has been reached all of the teachers of pre-education instituons of City National Education Division, but the scales could not to get back 39 teachers of convalescent homes and creches of SHÇEK. But, it can be shown that these 39 teachers are indifference to the research. Collected about 382 questionnaires, This investigate is appreciated with 371 forms and 11 forms are eliminated by defected or marked more than one.

It has been connected combed between the dependent and independent factors on this research.

It has been used “individual information form” and “empathic inclination scale” improved by Prof. Dr. Üstün DÖKMEN. It has been used F test to make a test about relation more than two factors and t test to make a test about relation between two factors according to the points of inclination at the end of the research. It has been used t test to the sex, martial status, willingly chose the profession or not, love the career or not, full time or part time working form and and used to F test to seniority of profession, age, graduated education,

numbers of the students, work place, own children numbers, Meaningfulness Level is determined 0,05 according to the analysis of the data.

At the end of the research, level of empathic inclinations of the teachers is not shown difference according to the seniority of profession, age, graduated education, numbers of the students, marital status, work place, own children numbers, however the women to men, willingly chose the profession teachers to unwillingly chose the profession teachers, love the career of the teachers to the without love the career of the teachers, On the other hand, average of points of empathic inclinations of the teachers is higher women to men, willingly chose the profession teachers to unwillingly chose the profession teachers, love the career of the teachers to the without love the career of the teachers.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, Azize. “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişki,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000.
- Adalet Bakanlığı. “Kamu Kurum ve Kuruluşlarınca Açılacak Çocuk Bakımevleri Hakkında Yönetmeliği,” <http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/20185.html>. (Erişim Tarihi: 23/10/2007a).
- Adalet Bakanlığı. “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu,” <http://www.Mevzuat.Adalet.Gov.Tr/Html/614.Html>. (Erişim Tarihi: 23/10/2007b).
- Akbulut, Yusuf. “Müziğin Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı,” **Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Ana sınıfı Öğretmeni El Kitabı**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 2000.
- Akçalı, F. Özge. “Kaygı seviyesinin Empatik Beceri Üzerindeki Etkisi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, 1991.
- Akgöz, Semra ve diğerleri. “Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde Çalışan Hekimlerin Empatik Eğilimleri,” **Türkiye Klinikleri J Med Ethics**, Sayı: 13, 2005.
- Akgöz, Semra ve Melda Karavuş. “Çanakkale İli Sağlık Ocakları ve Sağlık Evlerinde Çalışan Ebelerin Empatik İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi,” **Türkiye Klinikleri J Med Ethics**. Sayı: 13, Bursa: 2005.
- Akkoyun, Füsün. “Empatik Anlayış Üzerine”, **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 15(2), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1982.
- Akyol, Aysel Köksal ve Hale Koçer Çiftçibaş. “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi,” **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. Sayı: 21, Ankara: 2005.

Akyüz, Yahya. “Anaokullarının Türkiye’de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi,” **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı:132, Ankara: 1996.

Alexander, K.L. “Prosocial Behaviors of Adolescent in Work and Family Life: Empathy and Conflict Resolution Strategies With Parents and Pers,” Ph.D. The Ohio State University. UMI Proquest Digital Dissertations. 2000.
<http://wwwlib.umi.com/dissertations/preview-all/9982514>

Alisinanoğlu, Fatma ve Aysel Köksal. “Gençlerin Ben Durumları (Ego State) ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi,” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 18, Ankara: 2000.

Alkan, Cevat. “Öğretmenlik Mesleğinde İstihdam,” **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı: 241, Ankara: 1998.

Altekin, Figen. “Tiyatro, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümlerindeki Öğrencilerin Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, 1995.

Altıntaş, Ersin. “İletişim,” Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar (Editör:Leyla Küçükahmet), Ankara: Nobel Yayınevi, 2000.

Alver, Birol. “Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler,” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.

Anadolu Üniversitesi. “Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme,” <http://www.oop.aof.edu.tr/> . (Erişim Tarihi: 23/10/2007).

Arı, Ramazan. “Üniversite Öğrencilerinin Baskın Ben Durumları ve Bazı Özlük Niteliklerinin Ben Durumları, Atılganlıkları ve Uyum Düzeylerine Etkisi,” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1989.

_____. “İlk Sosyal İlişkiler ve Çocukta Yaramazlığın Hedefleri,” **Eğitime Yeni Bakışlar**. (Birinci Basım). Ankara: Mikro Yayınları, 2002.

Aydın, Arzu. “Empatik Becerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, 1996.

Ayrancı, Ünal. Nedime Köşgeroğlu ve Yasemin Günay. “Televizyonda Çocukların En Çok Seyrettikleri Saatlerde Gösterilen Filmlerdeki Şiddet Düzeyi,” **Anadolu Psikiyatri Dergisi**. Sayı: 5, 2004.

Barut, Yaşar. “Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri İle Çatışma Eğilimi Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesi,” **13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2004.

Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitime Giriş**. (Dördüncü Basım). Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1983.

Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı. **İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)**. Ankara: 1968.

_____. **Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)**. Ankara: 1973.

_____. **Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)**. DPT yayın no: 1664, Ankara: 1979.

_____. **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)**. DPT yayın no: 1974, Ankara: 1985.

_____. **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)**. DPT yayın no: 2174, Ankara: 1990.

_____. **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)**. Ankara: 1996.

_____. **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)**. Ankara: 2000.

Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. **Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). Resmî Gazete.** Sayı: 26215, Ankara: 1 Temmuz 2006.

Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. “5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu,” **Resmî Gazete, 08/02/2007, Cilt:5 , Sayı: 26434, Ankara: 2007a.**

Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürlüğü. “ Devlet Memurları Kanunu,” <http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/mevzuat/metinx.asp?mevzuatkod=1.5.657> . (Erişim Tarihi: 23/10/2007b).

Bayam, Göksel. Esin Uçak Şimşek ve Nesrin Dilbaz. “Üç Farklı Meslek Grubunda Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması,” **Kriz Dergisi.** 3(1-2), Ankara: Ankara Üniversitesi Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayını, 1995.

Baymur, Feriha. **Genel Psikoloji.** İstanbul: İnkılap Kitabevi, 1985.

Berkman, Sevda. “Okul Öncesi Eğitimi,” **Yaşadıkça Eğitim Dergisi.** Sayı: 10, İstanbul: 1990.

Berkman, Sevda ve diğerleri. **Doğru Başlangıç: Türkiyede Okul Öncesi Eğitim.** (Birinci Basım). İstanbul: TÜSİAD Yayınları, 2005.

Bıçakçı, İlker. **İletişim ve Halkla İlişkiler.** (Üçüncü Basım). Ankara: Media Cat Kitapları, 2000.

Bilgin, Nuri. **Sosyal Psikoloji Kavramlar, Yaklaşımlar Sözlüğü.** İstanbul: Bağlam Yayıncılık, 2003.

Binbaşıoğlu, Cavit. **Eğitim Psikolojisi.** (Dokuzuncu Basım). Ankara: Yargıcı Matbaası, 1995.

Blackmon, Amy Dixon. “Empathy in Marriage: Implications for Marital Satisfaction and Depression,” 2000.

Bozkurt, Aynur. “Cinsiyetleri Fakülteleri ve Uyum Düzeyleri Farklı Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1997.

Bryant, Brenda K. “An Index of Empathy for Children and Adolescents,” **Child Developmend.** 53, 1982.

Budak, Selçuk. **Psikoloji Sözlüğü.** Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 2003.

Büyükkaragöz, Savaş. “Ana Babalarla, Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri,” **10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (22-23-24-25 Mayıs 1995).** Ankara: Ya-Pa Yayınları, 1995.

Can, Niyazi. “Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları,” **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** 1(16), Kayseri: 2004.

Cevizci, Ahmet. **Felsefe Sözlüğü.** (Birinci Basım). Ekin Yayınları, 1996.

Ceyhan, A. Aykut. “Ana-Babaların Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1993.

Cicioğlu, Hasan. **Türkiye Cumhuriyeti’nde İlk ve Orta Öğretim.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1985.

Cliffordson, Christina. “The Hierarchical Structure of Empathy: Dimensional Organization and Relations to Social Functioning,” **Scandinavian Journal of Psychology.** 43, 2002.

Cohen, Douglas and Janet Strayer. “Empathy in Conduct Disordered and Comparison Youth,” **Developmental Psychology.** 32 (6), 1996.

Cotton, Kathleen. “Developing Empathy in Children and Youth,” <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/7/cu13.html>, (Erişim Tarihi: 23/10/2007).

Cress, Susan. W. Daniel and T. Holm. "Developing Empathy Through Children's Literature," 1998.

Cüceloğlu, Doğan. **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993.

Çağdaş, Aysel. "İletişim Dilinin 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkileri," (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

_____. "Çocukla İletişim-İletişim Dili Özellikleri," **Selçuk Üniversitesi Anaokulu /Ana sınıfı Öğretmeni El Kitabı**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 2000a.

_____. "Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Gelişimi Ölçmede Gözlem Formları," **Selçuk Üniversitesi Anaokulu /Ana sınıfı Öğretmeni El Kitabı**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 2000b.

_____. **Anne-Baba-Çocuk İletişimi** . (İkinci Basım). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, 2003.

Çağdaş, Aysel ve Zarife Şahin Seçer. **Anne-Baba Eğitimi**. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, 2005.

Çağlayan, Ahmet. **Eğitimde Liseli Gençlik**. (Birinci Basım). İstanbul: Ağaç Yayınları, 2003.

Çakmak, Melek. "Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi," **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayınevi, 2000.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. "Gebe veya Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmelik," http://www.calisma.gov.tr/birimler/isggm/gebe_ve_emziren_kadin_calisma_yon.htm. (Erişim Tarihi: 23/10/2007a).

_____. “İş Kanunu,” http://www.calisma.gov.tr/mevzuat/4857_is_kanunu.htm. (Erişim Tarihi: 23/10/2007b).

Çiçek, Aysun. “Sağlık Çalışanlarının Empatik Eğilim ve Becerilerinin Değerlendirilmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2006.

Çiftçi, Hale Koçer. “İslahevinde Kalmakta Olan Ergenlerin Empatik Beceri Düzeylerinin İslahevinde Kalmayan Yaşlıları İle Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Çimer, Özcan. “Çeşitli Meslek Gruplarında Çalışan Kişilerin empatik eğilimleri,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

Dağabakan, Fatma Öztürk ve Davut Dağabakan. “Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları,” **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı:174, Ankara: Bahar 2007.

Davis, M. Carol. “Empati Nedir, Empati Öğretilir mi?” **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (Çev: Özcan Sezer ve Serhat Damar), 6(9), Malatya: 2005.

Demiral, Özgür. “Okul Öncesi Dönem Öğretmeninin Yetiştirilmesi,” **Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Semineri 2**. Ya-Pa Yayınları, 1985.

Deniz, Metin. Selahattin Avşaroğlu. Özgür Fidan. “İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi,” **Eğitim Fakültesi Dergisi**. 7(11), Malatya: İnönü Üniversitesi, 2006.

Devito, Joseph. A. **The Interpersonal Communication Book**. Harper Colins College Publishers, Seventh Edition, 1995.

Dilaver, H. Hüseyin. **Türkiye’de Öğretmen İstihdamının Dünü, Bugünü ve Yarını, Eğitimimize Bakışlar**. İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları, Sayı:1, 1996.

Dilekmen, Mücahit. “Grupla Psikolojik Danışmanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi,” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.

Doğan, D. Mehmet. **Büyük Türkçe Sözlük**. Cilt: 8, Ankara: Rehber Yayınları, 1990.

Dökmen, Üstün. “Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 21(1-2), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1988a.

_____. “Empati Kurma Becerisi ile Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 20(1-2), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1988b.

_____. **İletişim Çatışmaları ve Empati**. (Onsekizinci Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2002.

Duman, Tayip. “Üniversitede Öğretmen Yetiştirme Sistemi: Temel Özellikleri – Sorunlar - Gelişmeler,” **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı: 6, Ankara, 1993.

_____. “ Türkiye’ de Okul Öncesi Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme,” **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı:127, Ankara: 1995.

Duru, Erdinç. “Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeyinin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi,” **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2(12), Denizli: 2002.

_____. “Öğretmen Adaylarında Empati-Yardım Etme Eğilimi İlişkisi ve Yardım Etme Eğiliminin bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi,” **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1(15), Denizli: 2004.

Eisenberg, Nancy and Sandra Mc Wolly. “Socialization and Related Empathy Characterictic of Maternal and Adolescence,” **Psychological Abstracts**. 80(11). November, 1993.

- Ercoşkun, Muhammet Hanifi. “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
- Erçoban, Sevgi. “İlköğretim II. Kademesindeki Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- Ergül, H. Fazlı. “Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeyleri ile Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- Erişen, Yavuz. “Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesinde önemli bir sorun: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Yetersizlikleri,” **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı: 272, Ankara: 2001.
- Erişen, Yavuz ve H. Şenay Şen. “Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri,” **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt:22, Sayı: 1, Ankara: 2002.
- Ermumcu, Osman. “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin İç Hukuktaki Yeri,” <http://www.adalet.org/makale/xysbekran.php?idno=4422&id2=5944>. (Erişim Tarihi: 23/10/2007).
- Eroğlu, Nurşen. “Empatik Eğilim Düzeyleri Farklı Annelerin Çocuklarının Uyum ve Başarı Düzeyleri,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- Feshbach, Norma. D. **Empathy: The Formative Years Implications for Clinical Practice. Empathy: Reconsidered; New directions in Psychotherapy**, 2nd edition. Bohart AC, Greenberg LS (ed.) Washington, D.C. American Psyciatric Press, 1999.
- Gander, J.Mary. ve Harry.W. Gardiner. **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. (Çev: Ali Dönmez ve diğerleri). Ankara: İmge Kitabevi, 1993.

- Genç, Nalân. “Drama Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Öğretmen, Arkadaş, Eğitim ve Okula Yönelim Tutumlarına Etkisi,” **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı: 314, Ankara: Kasım 2004.
- Genç, Salih Zeki ve Temel Kalafat. “Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma,” **Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı: 19, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, 2008.
- Genç, Şengül ve Nuray Senemoğlu. **Okul Öncesi Eğitimi**. (Modül 12). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Ankara: 2001.
- Goleman, Daniel. **Duygusal Zekâ**. (Çev: Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları, 1998.
- Gordon, Thomas. **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. (Çev: Emel Aksay; Birsen Özkan). (Birinci Basım). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık, 1993.
- _____. **Etkili Ana Baba Eğitiminde Uygulamalar**. (Çev:Emel Aksay).(Sekizinci Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık, 2000.
- Gövsa, İbrahim Alaettin. **Çocukta Duygusal Gelişim**. (Birinci, Basım). İstanbul: Hayat Yayınları, 1998.
- Gültaş, Sibel. “Düzce Çakırlar İlköğretim Okulunda Okuyan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Empatik Düzeylerinin Ailelerin Sosyo Ekonomik Yapılarına Göre İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2007.
- Güler, Duygu, “Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Programlarının Analizi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.

Gülseren, Şeref. “Eşduyum (Empati) : Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme,” **Türk Psikiyatri Dergisi**. 12(2), Ankara: 2001.

Günaydın, Murat. “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Eğilimi Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.

Gündoğan, Aysun. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

Gürkan, Tanju. “Neden Okul Öncesi Eğitim?” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi. 15(2), Ankara: 1982.

_____. “ Okul Öncesi Eğitim,” **Okul Öncesi Eğitimi I. Sempozyumu**. Ankara: MEB, 1993.

_____. “ Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Temel Kavramlar,” **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 2002a.

_____. “ Öğretmenin Nitelikleri ve Görevleri,” **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 2002b.

_____. “ Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi,” **Okul Öncesi Eğitim İlke ve Yöntemleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 2004.

Haktanır, Gelengül. “Erken Çocukluk Eğitimi Üniversitelerde Kalite,” **Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu (20-21 Nisan 2005)**. İstanbul: AÇEV, 2005.

Halıcıoğlu, İlknur Uçmaz. “Annelerin Empatik Beceri Düzeyi ile Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004.

Hançer, Murat ve Abdullah Tanrısevdi. “Sosyal Zekâ Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans Üzerine bir İnceleme,” **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 2(27), Sivas: 2003.

Harder, Heather. “A Critical Look At Reduced Class Size,” **Contemporary Education**. 62(1), 1990.

Hatcher ve diğerleri. “The Teaching of Empathy For High School and College Student: Testing Rogerian Methods With The Interpersonal Reactivity Index,” **Adolescence**. 29 (116), 1994.

Hoffman, Martin L. “The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. B. Puka (Ed.), **Reaching Out**. New York. London: Garland Publishing Inc. 1994.

Hopkins, David and David Stern. “Quality Teachers, Quality Schools: International Perspectives and Policy Implications,” **Teaching and Teacher Education**. 12(5), 1996.

Işıklar, Abdullah. “Lise Dengi ve İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Doyumu, Tükenmişlik ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.

Işıkoğlu, Nesrin. “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Uygulama Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Görüşleri,” **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı:347, Ankara: Kasım 2007.

İkiz, F. Ebru. “Danışma Becerileri eğitiminin Danışmanların Empatik Eğilim Empatik Beceri ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi,” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006.

Jongeward, Dorothy ve Muriel James. **Kazanmak İçin Doğarız**. (İkinci Basım). (Çev: Tülin Şenruh). İstanbul: İnkılap Kitabevi, 1993.

Kalliopuska, Mirja. "Empathy Among Children In Music," **Perceptual and Motor Skills**. (72), 1991.

Karaçam, Ali. **Başarılı Öğretmenin Portresi**. İstanbul: Bilge Yayınları, 2001.

Karakaya, Dudu Aka. "Akdeniz Üniversitesin'deki Hemşirelik Öğrencilerinin Empati Becerileri," (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2001.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (Sekizinci Basım). Ankara: Nobel Yayınevi, 1998.

Kasatura, İlkay. **Okul Başarisından Hayat Başarisına Başariyi Yaratana ya da Engelleyen Etkenler**. Ankara: Nobel Yayınları, 1998.

Kaytaz, Mehmet. **Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Maliyet-Fayda Analizi**. AÇEV, 2005.

Kehale, Dilara. "Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Davranışları, Kendilik Algısı ve Empatik Beceri Düzeyleri ve Bunlar Arasındaki İlişki," (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.

Kılıç, Suzan. "İstanbul'daki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi," (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2005.

Koçak, Nurcan. "Erken Çocukluk Döneminde Eğitim ve Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu," **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı: 151, 2001. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/kocak.htm>. (Erişim Tarihi: 29/10/2007).

Köksal, Aysel. "Müzik Eğitimi Alma, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi," **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 18, Ankara: 2000.

Körükçü, Özlem Sarıyüce. “Altı Yaş Gurubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri ile Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 2004.

Köseoğlu, Sema. “Psikolojik Danışmanların Empatik Becerilerinin ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, 1994.

Kumanlı, Ayşegül. “Ortopedik Özürlülerde Empatik Eğilim ve Çatışma Eğilimi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.

Kuru, Nalan. “Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Öğretmeninden Beklenen Kişisel Yeterliklerin Eğitimde Kalite Kapsamında İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000.

Küçükahmet, Leyla ve diğerleri. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2000.

Küçükahmet, Leyla. “2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi,” **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 5(2), Ankara: Bahar 2007.

Lauder, William. and William Reynolds. “A Comparison of Therapeutic Commitment, Role Support, Role Competency and Empathy in Three Cohorts of Nursing Students,” **Journal of Psychiatric Mental Nursing**. 9(4), 2002.

Lennon, Randy and Nancy Eisenberg. “Gender and Age Differences in Empathy and Sympathy,” **Empathy and Its Development**. New York: Cambridge University Pres. 1990.

Liew, Jeffrey and Nancy Eisenberg. "Children's Physiological Indices of Empathy and Their Socioemotional Adjustment: Does Caregivers' Expressivity Matter?" **Journal of Family Psychology**. 17(4), 2003.

Mark, Benise S. K and Alonso H. Vera. "The Role of Motion in Children's Categorization of Objects," *Cognition*. 71(1), 1999.

Mete, Samiye ve Emine Gerçek. "PDÖ Yöntemiyle Eğitim Gören Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Becerilerinin İncelenmesi," **Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**. 9 (2), İzmir: 2005.

Millî Eğitim Bakanlığı. **Resmî Anaokulları ve Anasınıfları Araştırması**. Ankara, 1978.

_____. **Beşinci Millî Eğitim Şûrası**. (Tıpkı Basım). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1991a.

_____. **Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası**. (Tıpkı Basım). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1991b.

_____. **Onuncu Millî Eğitim Şûrası**. (Tıpkı Basım). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1991c.

_____. "2000'li yıllarda Türk Millî Eğitim Sistemi," **Onbeşinci Millî Eğitim Şûrası,Raporlar, Görüşmeler, Kararlar**. İstanbul: 1996.

_____. **Okul Öncesi Eğitim Programları**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1997.

_____. **Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 2006a.

_____. "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri," Ankara, 2006b.

_____. "17. Millî Eğitim Şûrası Kararları", **Tebliğler Dergisi**. Cilt: 69 Sayı: 2591, Ankara: 2006c.

_____. **36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı.** İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 2006d.

_____. “İlköğretim ve Eğitim Kanunu,”
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>. (Erişim Tarihi: 23/10/2007a).

_____. “Millî Eğitim İstatistikleri 2006-2007,” <http://sgb.meb.gov.tr/daireler/> istatistik /meb_istatistikleri_orgun_egitim_2006_2007.pdf , (Erişim Tarihi: 23/10/2007b).

_____. “Millî Eğitim Temel Kanunu,”
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>. (Erişim Tarihi: 23/10/2007c).

_____. “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,”
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html. (Erişim Tarihi: 23/10/2007d).

_____. “573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname,”
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/104.html>. (Erişim Tarihi: 23/10/2007e).

_____. “2002 Yılı Başında Millî Eğitim,” <http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/2.htm>
(Erişim Tarihi: 23.10.2007f).

Murat, Mehmet. Habib Özgan ve H. İsmail Arslantaş. “Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Empatik Tutumlarına İlişkin Algıları ile Ders Başarıları Arasındaki İlişki,” **Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı**. 2005.

Navaro, Leyla. **Beni Duyuyor musun?** İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1999.

Oğuzkan, A. Ferhan. “Öğretmen Eğitimi,” **Eğitim Bilimleri Sempozyumu**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1984.

_____. **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Gül Yayınları, 1993.

Oğuzkan, Şükran. ve Güler Oral. **Okul Öncesi Eğitimi**. (Yedinci Basım). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1997.

Okday, Ayla. “Okul Öncesi Eğitim ve Teori,” **9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ankara: 1993.

_____. **Okul Öncesi Eğitim ve Temel İlkeleri**. (Birinci Basım). İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 1999.

_____. **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem**. (Üçüncü basım). İstanbul: 2002.

_____. “Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Düny, Bugünü, Geleceği”, **OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı (5-11 Ekim 2003)**. 3(1), İstanbul: Ya-Pa Yayınevi, 2004a.

_____. “Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Gereksinimleri ve Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri”, **Okul Öncesi Eğitim İlke ve Yöntemleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2004b.

_____. **Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması, Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular**. İstanbul: Morpa Yayınları, 2005.

Okvuran, Ayşe. “Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, 1993.

Ottinowski, G. A. **Effects of Empathy Training on The Peer Approval of Third Graders**. Doctoral Dissertation, University of San Francisco, 2000.

Ömeroğlu, Esra. **Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1990.

Ömeroğlu, Esra ve Münevver Can Yaflar. “Okul Öncesi Eğitim,” **Görüş Dergisi**. 2004.

Önemli Türk, Derya. “Lise Yöneticilerinin Kendini Gerçekleştirme ve Empati Düzeyleri,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Öner, Nagehan. “Farklı Cinsiyet Rol Yönelimli Kız ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 2001.

ÖSYM. “Tercih Kılavuzu,” ftp://dokuman.osym.gov.tr/2007_OSYS_TERCIH_KILAVUZU/2007-OSYS_TERCIH_TABLO4.pdf, (Erişim Tarihi: 29/09/2007).

Öz, Fatma. “Hemşirelerin İletişim Becerisi ve Eğilimine Eğitimin Etkisi,” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1992.

_____. “Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki,” **Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**. 2(2), Ankara: 1998.

Özbay, M. Haluk ve Banu Işık Canpolat. “Psikoterapide Empati- Nesnellik İkilemi,” **Klinik Psikiyatri Dergisi**. 6(39), Ankara: 2003.

Özcan, Celale. Fahriye Oflaz ve Tümer Türkbay. “Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu ve Binişik Karşıt Olma-Karşı Gelme Bozukluğu Olan Çocukların Anne Babalarının Empati Düzeylerinin Karşılaştırılması,” **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**. 10(3), 2003.

Özdemir, Servet ve H. İbrahim Yalın. **Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği**. (Birinci Basım). Ankara: Nobel Yayınevi, 1998.

Özer, Dilara ve Filiz Beler. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 0-6 Yaş Çocuklarının Eğitim Olanaklarının Araştırılması,” **10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (22-23-24-25 Mayıs 1995)**. Ankara: Ya-Pa Yayınevi, 1995.

- Özkan, Recep. “Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Bazı Düşünceler,” **Aklın ve Bilimin Aydınlığında Eğitim**. Cilt: 58, 2004.
- Öztürk, Hamiyet. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeylerinin İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1995.
- Öztürk ve diğerleri. “Antrenör ve Hakemlerin Empati Durumlarının Araştırılması,” **Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. 2(1), 2004.
- Parlatır, İsmail ve diğerleri. **Okul Sözlüğü**. Türk Dil Kurumu, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1994.
- Pehlivan, Kevser Baykara. “Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma,” **İlköğretim –Online**. 4(2), 2005. [http:// ilkogretim-online.org.tr](http://ilkogretim-online.org.tr). (Erişim Tarihi: 21/10/2007)
- Pek H. ,Z. Yıldırım ve T. Dedik. “Marmara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Beceri Gelişimi: Longitudinal Bir Çalışma,” **I. Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı**. Antalya: 2001.
- Pınar, Gül. “Doğum Salonunda Çalışan Ebe ve Hemşirelerin Empati Beceri Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2004.
- Pişkin, Metin. “Empati, Kaygı ve Çatışma Eğilimi Arasındaki İlişki ,” **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 22(2), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1989.
- Pişmişoğlu, Emine Karaduman. “Bir Devlet Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Empati Düzeylerinin İncelenmesi,” (yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1997.

- Poyraz, Hatice ve Hale Dere. **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2001.
- Preisser, G. “Adolescent Prosocial Behaviors In Relation To Empathy Identity and Self Esteem,” **Dissertation Abstracts International**. 1(5), 1990.
- Rehber, Elife. “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- Russell, Bertrand. **Eğitim Üzerine**. (Çev. Nail Bezel). (İkinci Basım). İstanbul: Say Yayınları, 1993.
- Schlechty, Philip C. **Schools for the Twenty-First Century**. Third Printing, Jossey-Bass Inc. San Fransisco: 1991.
- Seçer, Zarife ve Hakan Sarı. “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen Çocukların Ahlâki ve Sosyal Kural Bilgilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak Analizi,” **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı: 172. Ankara: Güz 2006.
- Senemoğlu, Nuray. “Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır?” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Ankara: 1994.
- Senemoğlu, Nuray ve diğerleri. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.
- Sevimligül, Gülgün. “Hemşirelerin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 2002.
- Sevinç, Müzeyyen. **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Öğrenme Sürecinde Kişiler Arası İletişim ve Öğretmenin İletişim Becerileri**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2003.

SHÇEK Genel Müdürlüğü. “Özel Kreş ve Gündüz Bakımevleri ve Özel Çocuk Kulüpleri Kuruluş ve İşleyiş Esasları Hakkında Yönetmelik,” http://www.shcek.gov.tr/Kurumsal_Bilgi/Mevzuat/Yonetmelikler/Ozel_Kres_Kurulus (Erişim Tarihi: 23/10/2007).

Sims, C. “The Relationship Among Vocational Choice Moral Cognition and Empathy Among Selected Professionals,” **Dissertation Abstracts International**. 53, 1993.

Sözer, Ersan. “Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları,” **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 6(2), Eskişehir: 1996.

Şahin, Ali Ekber. “Öğretmen Yeterliklerinin belirlenmesi,” **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. 5(58), Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Aralık, 2004.

Şimşek, Esin Uçak. “Öğretmen ve Öğrencilerin Empatik Tepkileri ile Öğrencilerin Kendilerine Verilmesini İstedikleri Empatik Tepkilerin Karşılaştırılması,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.

Şişman, Mehmet. **Öğretmenliğe Giriş**. (İkinci Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2000.

Tanrıdağ, Şerife Rânâ. “Ankara’daki Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Çalışan Personelin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1992.

Taşdemir, Gülay. “Ege Üniversitesi Uygulama ve Araştırma Hastanesi’nde Çalışan Hemşirelerin Empatik Eğilim ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 1999.

Tazebay, Attilâ. “Öğretmen Yetiştirme Modeli,” **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı: 348, Ankara: Aralık 2007.

TBMM, “ Anayasa, ” <http://www.tbmm.gov.tr/Anayasa.htm>. (Erişim Tarihi: 15/04/2008).

Temel, Fulya. “Dünyada ve Türkiye ‘de Okul Öncesi Eğitim”, **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayını, 2004.

Tezel, Ö. A.Gençten ve R. Abacı. “Fizik Dersi Öğretiminde Öğretmen Tutumlarının Önemi,” **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 13, Samsun: 2001.

Tok, Şükran. “Aile İçi İletişim ve Çocuk,” **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı: 279, Ankara: Tekışık Yayıncılık, 2001.

Tuğrul, Belma. "Okul Öncesi Dönemde Etkin Öğretmen Modeli". **9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ankara: Ya-Pa Yayınları, 1993.

Tutar, Hasan ve M. Kemal Yılmaz. **Genel İletişim**. (İkinci Basım). Ankara: Nobel Yayınları, 2002.

Tutarel, Kışlak, Şennur ve Fazl Çabukça. “Empati ve Demokrafik Değişkenlerin Evlilik Uyumu İle İlişkisi,” **Aile ve Toplum Dergisi**. 5 (2), Ankara: 2002.

Tutuk, Aytül ve diğerleri. “Hemşirelik Öğrencilerin İletişim Becerisi ve Empati Düzeylerinin Belirlenmesi,” **Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi**. 6 (2), Adana : Çukurova Üniversitesi Yayınları, 2002.

Ulcay, Sema. **Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kurumlarında Yıllık Program**. (İkinci Basım). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi, 1993.

Uluğ, Fevzi. **Okul Öncesi Eğitim Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. İstanbul: Devlet Kitapları, 1983.

Unicef. “Çocuk Hakları Sözleşmesi,” http://www.unicef.org/turkey/pdf/_cr18.pdf. (Erişim Tarihi: 23/10/2007).

Uz, Hakan ve Ali Eryılmaz. "Effects of Socioeconomic Status, Locus of Control, Prior Achievement, Cumulative GPA, Future Occupation and Achievement in Mathematics on Students' Attitudes Toward Physics," **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 16(17), Ankara: 1999.

Ülküer, Nurper Savaş. "Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenin Rolü," **5. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim Yaygınlaştırma Semineri**. Ankara: 1987.

Ünal, Cavit. "İnsanları Anlama Kabiliyeti," **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 5(3-4), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1972.

Ünal, Fatma. "Empatik İletişim Eğitiminin Okul Öncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi," (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

_____. "Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi," **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı: 176, Güz 2007.

Ünal, Gülten. "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Empatik Eğilimlerinde Gözlenen Değişmeler," (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Üstün, Ahmet. "Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi," **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı: 339, Ankara: Şubat 2007.

Üstüner, I. Ş.ve M. Sancar. "Lise Öğrencilerinin Fizik Kavramlarını Anlama Düzeylerini ve Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi," **DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Özel Sayı:10, Manisa: 1999.

Üstünoğlu, Ülkü. **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Öğretim Yöntemleri İle Yetiştirilmesine Yönelik Program Modeli**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1987.

Varış, Fatma ve diğerleri. **Eğitim Bilimine Giriş**. Konya: Atlas Kitabevi, 1994.

Winefield, Helen R. and Anna. Hansen Chur. “Evaluating The Outcome of Communication Skill Teaching for Entry-Level Medical Students: Does Knowledge of Empathy Increase,” **Medical Edition**. 34 (2), 2000.

Yatkın, Ahmet. **Halkla İlişkiler ve İletişim**. Ankara: Nobel Yayınları, 2003.

Yavuzer, Haluk. **Çocuk ve Suç**. (Altıncı Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi, 1992.

_____. **Anne Baba ve Çocuk**. (Altıncı Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993.

_____. **Çocuk Psikolojisi**. (Onuncu Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994.

_____. **Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu**. (Yedinci Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi, 2001.

Yavuzer, Yasemin. Rezzan Gündoğdu ve Hidayet Aytekin. “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin İncelenmesi,” **Eğitim ve Bilim Dergisi**. Sayı:2 Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 2003.

Yeşilyaprak, Binnur. “Mesleki Gelişim Sürecinin Başlangıcı Olarak Okul Öncesi Eğitim,” **10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (22-23-24-25 Mayıs 1995)**. Ankara: Ya-Pa Yayınları, 1995.

Yeşilyaprak, Binnur ve İbrahim Kısaç. “Öğretmen Adaylarına Uygulanan Atılganlık Eğitimi ve Sonuçları,” **Mesleki Eğitim Dergisi**. 1(1), Ankara: 1999.

Yıldırım, Ali. “Boşanma ile Eşlerin Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

Yıldırım, Atila. **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Empatik Eğilim ve Empatik Becerileri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki**. Ankara: Yargı Yayınevi, 2005.

Yıldırım, İbrahim. “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Öğrencileri ile Psikoloji Programı Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeyleri,” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:7, Ankara: 1992.

Yıldırım Z. ve diğerleri. “Marmara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Lisans Öğrencilerinin Devam Ettikleri Sınıflara Göre Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi,” **I. Uluslararası ve VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı**. Antalya: 2001.

Yıldız, Vesile. “Çocukların Okul Öncesi Eğitime Yönelik Algıları,” **OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 2**. (Editör: Gelengül Haktanır, Tülin Güler). Kelebek Matbaası, İstanbul: 2004.

Yılmaz, Nahide. “Okul Öncesi Eğitimin Önemi,” **Anaokulu Öğretmeninin Rehber Kitabı**. (Üçüncü Basım). İstanbul: Eren Ofset, 1999.

YÖK. “Öğretmen Yeterlikleri,” <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/akr2/ek3/ek31.html> (Erişim Tarihi: 02/06/2007).

YÖK. “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Programı,” <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/okuloncesi.doc> (Erişim Tarihi:10/03/2008)

Yörükoğlu, Atalay. **Değişen Toplumda Aile ve Çocuk**. (Dördüncü Basım). İstanbul: Özgür Yayınları, 1992.

Yurttaş Afife ve A.Yetkin. “Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Empatik Becerileri ile Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması,” **Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**. 6(1), Erzurum: 2003.

Zembat ve diğlerleri. “İstanbul’daki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlarla İlgili Bir Durum Tesbiti Araştırması,” **10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri (22-23-24-25 Mayıs 1995)**. Ankara: Ya-Pa Yayınları, 1995.

Zembat, Rengin. **Okul Öncesi Eğitimde Program**. (Birinci Basım). İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 1999.

EKLER