

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EMPATİK EĞİLİM
DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine AKBULUT

**Enstitü Anabilim Dalı: İlköğretim
Enstitü Bilim Dalı : Sınıf Öğretmenliği**

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

HAZİRAN- 2010

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EMPATİK EĞİLİM
DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine AKBULUT

Enstitü Anabilim Dalı: İlköğretim
Enstitü Bilim Dalı : Sınıf Öğretmenliği

Bu tez 22/06/2010 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Erkan YAMAN

Jüri Başkanı

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Yrd. Doç. Dr. Mustafa BERTAŞ

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim

Jüri Üyesi SAĞLAM

- Kabul
 Red
 Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Emine AKBULUT

22/06/2010

ÖNSÖZ

Kişiler arası iletişim kurmada empati çok önemli bir beceridir. Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi, etkili öğretmen öğrenci ilişkilerinin kurulmasında önemli bir konudur. Sınıf Öğretmeni, sahip olduğu empatik eğilim sayesinde öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilecek ve sorunlara daha kolay çözüm bulabilecektir.

Çalışmada ilk olarak ilköğretim ve sınıf öğretmenliği ile ilgili, daha sonra empati ile ilgili teorik bilgi verilmiştir. Son bölümde ise, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerini incelemek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırma elde edilen bulguların ve getirilen önerilerin eğitimcilere ve diğer araştırmalara katkı sağlamasını dilerim.

Bu çalışmanın hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM'a ve istatistik konusunda katkı ve önerileri için değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM'a ve yüksek lisans öğrenimim boyunca deneyimlerinden yararlandığım bütün hocalarıma teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca bu günlere ulaşmamda emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim aileme, hayatımın her alanında bana sabır ve sevgiyle destek olan annem Fevziye AKBULUT, babam Yusuf AKBULUT ve abim Fatih AKBULUT'a şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	v
ŞEKİL LİSTESİ	vi
TABLO LİSTESİ	vii
ÖZET	ix
SUMMARY	x
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
1.1. İlköğretimin Tanımı ve Önemi.....	10
1.2. İlköğretimin Amaçları ve İlkeleri.....	11
1.3. Türkiye’de İlköğretimin Tarihsel Gelişimi.....	15
1.3.1. Cumhuriyet Öncesinde İlköğretim.....	15
1.3.2. Cumhuriyet Döneminde İlköğretim.....	16
1.4. Türkiye’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme.....	19
1.4.1. Cumhuriyet Öncesinde Öğretmen Yetiştirme.....	19
1.4.2. Cumhuriyet Döneminde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme.....	22
1.5. Şehir Kasaba ve Köy Öğretmeni Yetiştirmenin Birbirinden Ayrılması.....	24
1.6. Şehir ve Köy Okullarına Öğretmen Yetiştiren Kurumlar.....	24
1.6.1. İlköğretmen Okulları.....	24
1.6.2. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri.....	25
1.6.3. Eğitim Yüksek Okulları.....	26
1.6.4.Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümleri/Ana Bilim	

Dalları.....	26
1.7. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Nitelikleri.....	27
1.8. Empatinin Kavramının Tarihsel Gelişimi	31
1.9. Empatinin Tanımı ve Önemi	33
1.10. Empati ile Karıştırılan Kavramlar.....	38
1.10.1. Empati ve Sempati.....	38
1.10.2. Empati ve Özdeşleşme.....	39
1.10.3. Empati ve İçtenlik.....	40
1.10.4. Empati ve Sezgisel Tanı.....	40
1.11. Empati Kavramı ile İlgili Kuramsal Görüşler.....	41
1.11.1. Çıkarsama Kuramı.....	41
1.11.2. Rol Oynama.....	41
1.11.3. Heyecan Yayılması Olarak Empati.....	42
1.12. Ben Merkezilik (Egosantrizm) ve Empati.....	42
1.13. Empati ile Ana-Baba, Çocuk ve Yetişkin Benlik Durumlarının İlişkisi.....	43
1.13.1. Yetişkin Benlik Durumu ve Empati.....	44
1.13.2. Çocuk Benlik Durumu ve Empati.....	45
1.13.3. Ana-Baba Benlik Durumu ve Empati.....	45
1.14. Empatik Tepki Basamakları.....	45
1.14.1. Onlar Basamağı.....	48
1.14.2. Ben Basamağı.....	49
1.14.3. Sen Basamağı.....	49
1.14.4. Biz Basamağı.....	50

1.15. Empati Eğitimi.....	51
1.16. İlgili Yayın ve Araştırmalar	53
1.16.1.Sınıf Öğretmeni Yetiştirme ile İlgili Araştırmalar.....	53
1.16.2. Empatik Eğilimle İlgili Araştırmalar.....	55

BÖLÜM 2: YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	64
2.2. Evren ve Örneklem.....	64
2.3. Veri Toplama Araçları.....	70
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	70
2.3.2. Empatik Eğilim Ölçeği.....	71
2.3.2.1. Empatik Eğilim Ölçeğinin Güvenilirliği	71
2.3.2.1. Empatik Eğilim Ölçeğinin Geçerliliği.....	71
2.3.2.2. Empatik Eğilim Ölçeğinin Puanlaması	71
2.4. Verilerin Analizi.....	72

BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi.....	73
3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi.....	74
3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi.....	75
3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakültelerin Empatik Eğilimlerine Etkisi.....	76
3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi	77
3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Sayısının Empatik Eğilimlerine Etkisi	78
3.7. Sınıf Öğretmenlerinin Buldukları Yerleşim Yerinin Empatik Eğilimlerine	

Etkisi.....	79
3.8. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemesinin Empatik Eğilimlerine Etkisi.....	80
3.9. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleklerinden Memnun Olup Olmamasının Empatik Eğilimlerine Etkisi.....	81
3.10. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyinin Empatik Eğilimlerine Etkisi.....	82
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	84
KAYNAKLAR.....	88
EKLER.....	100
ÖZGEÇMİŞ.....	104

KISALTMALAR

EEÖ :Empatik Eğilim Ölçeği

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

KHK :Kanun Hükmünde Kararname

YÖK :Yüksek Öğretim Kurulu

ABD :Ana Bilim Dalı

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1:	Aşamalı Empati Sınıflaması'ndaki Temel Empati Basamakları.....	48
-----------------	--	----

TABLO LİSTESİ

Tablo 1:	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	65
Tablo 2:	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları.....	66
Tablo 3:	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları	66
Tablo 4:	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Dağılımları	67
Tablo 5:	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	67
Tablo 6:	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları.....	68
Tablo 7:	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Buldukları Yerleşim Yerine Göre Dağılımları.....	68
Tablo 8:	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemesine Göre Dağılımları.....	69
Tablo 9:	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğinden Memnun Olma Durumuna Göre Dağılımları.....	69
Tablo10:	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları.....	70
Tablo 11:	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarına ilişkin t-testi değerleri.....	73

Tablo 12:	Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumuna Göre Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarına ilişkin t-Testi değerleri.....	74
Tablo 13:	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi değerleri.....	75
Tablo 14:	Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarına ilişkin F Testi değerleri.....	76
Tablo 15:	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarına ilişkin F Testi değerleri	77
Tablo 16:	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Sayısına Göre Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi değerleri.....	78
Tablo 17:	Sınıf Öğretmenlerinin Buldukları Yerleşim Yerine Göre Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarına ilişkin F Testi değerleri.....	79
Tablo 18:	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemesi ile ‘‘Empatik Eğilim Ölçeği’’ Puanlarına ilişkin t Testi değerleri.....	80
Tablo 19:	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğinden Memnun Olup Olmaması ile ‘‘Empatik Eğilim Ölçeği’’ Puanlarına ilişkin t Testi değerleri.....	81
Tablo 20:	Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi ile ‘‘Empatik Eğilim Ölçeği’’ Puanlarına ilişkin F Testi değerleri.....	82

Tezin Başlığı: Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri	
Tezin Yazarı: Emine AKBULUT	Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM
Kabul Tarihi: 22 Haziran 2010	Sayfa Sayısı: X (ön kısım) + 104 (tez) +4 (ekler)
Anabilim Dalı: İlköğretim	Bilim Dalı: Sınıf Öğretmenliği
<p>Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evreni 2009–2010 öğretim yılında Düzce ilinde görev yapan 1257 sınıf öğretmenidir. Örneklemi ise bu evrenden basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş 307 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.</p> <p>Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ile Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin cinsiyet, medeni durum, mesleği isteyerek seçip seçmeme, mesleklerinden memnun olup olmama durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklemler için t testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, buldukları yerleşim yeri, okuttukları sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin, eğitim durumu ve öğrenci sayısına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla da ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır</p> <p>Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın sınıf öğretmenlerin empatik eğilim puan ortalaması, erkek sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Medeni durum, eğitim düzeyi, mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, öğrenci sayısı, çalıştıkları yerleşim yeri, mesleği isteyerek seçip seçmeme, mesleklerinden memnun olup olmama durumu, okuttukları sınıf düzeyleri ile empatik eğilim puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı fark bulunamamıştır.</p>	
Anahtar Kelimeler: Empatik eğilim, ilköğretim, sınıf öğretmeni, sınıf öğretmenliği	

Title : Levels of the Empathic Tendencies of Classroom Teachers	
Author: Emine AKBULUT	Supervisor: Asist. Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM
Date: 22 June 2010	Number of Pages : X (pre text) + 104 (main body)+4(appendix)
Department: Primary Education	Subfield: Classroom Teachers
<p>The purpose of this reseach study is to investigate the empathic tendencies of classroom teachers according to some certain variables. Total field under survey is 1257 classroom teachers working in Düzce Province in 2009-2010. Samples consist of 307 classroom teachers, gathered through basic random sampling in the field under survey.</p> <p>Personal Information Form and Empathic Tendency Scale is used in the research. .05 statistical significance level is observed in the analysis of the data. A t-test method is applied for independent samples in order to determine whether the empathic tendencies of primary school classroom teachers change in relation to sex, civil status, willingness to chose to become classroom teacher, satisfaction from their job. One-Way Anova analysis is applied for independent samples in order to determine whether the empathic tendencies of primary school classroom teachers change in relation to length of service, faculty they graduated, where they live, level of their classes. Kruskall Wallis H-test is applied for independent samples in order to determine whether the empathic tendencies of primary school classroom teachers change in relation to level of their education and the number of students they teach.</p> <p>Results show that sex has a statistically significant effect on the empathic tendencies of primary school classroom teachers. The average point of female classroom teachers' empathic tendencies is observed higher than male teachers' empathic tendencies. Results show that civil status, willingness to chose to become classroom teacher, satisfaction from their job, length of service, faculty they graduated, where they live, level of their classes, level of their education and the number of students they teach have no statistically significant effect on the empathic tendencies of primary school classroom teachers.</p>	
Key Words : Empathic Tendency, Primary Education, Classroom Teacher, Profession of Classroom Teaching	

GİRİŞ

Ülkeler, çağa uyum sağlamak için, öncelikle yeterli nicelik ve nitelikte insan gücüne ihtiyaç duymaktadır. Her alanda yeterli nicelik ve nitelikte eleman yetiştirilmesi, rasyonel ve fonksiyonel bir eğitim sistemi ile gerçekleştirilebilir. Bunun için, eğitime büyük bir önem verilmekte ve bu alana büyük yatırımlar yapılmaktadır. En isabetli yatırımın, insana yapılan yatırım olduğu konusunda, yönetim biçimleri ne olursa olsun, bütün ülkeler birleşmektedir (Koçak, 1992:395).

Dünyanın her yerinde, kültür seviyesi ne olursa olsun, bir toplumun en değerli kurumları okulları, en değerli elemanları ise öğretmenleridir. Toplumun diğer bütün kurumlarının işleyişine mutlaka öğretmenin ve okulun etkisi söz konusudur. Her bakımdan iyi yetiştirilmiş, yüksek yetenekli, kişiliği şekillendirmede sevgi ve saygının gücüne inanmış, fedakâr öğretmenlere sahip olan milletler, şanslı milletlerdir ve böyle milletlerin geleceği mutlaka aydınlıktır (Korkmaz, 2008:35).

Bir ülkenin geleceğinin mimarı olan öğretmenler, nitelikli insan gücünün yetişmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında başrolde oynamaktadır (Özden, 1999). Bir başka deyişle öğretmenlerin nitelikleri ne kadar yüksekse, yetiştirecekleri insanların nitelikleri de o derecede yüksek olmaktadır. Bir bakıma öğretmenlerin yetiştirdiği nesillerin niteliği, genel olarak öğretmenlerin nitelikleri ile özdeş olmaktadır (Çelikten ve Can, 2003: Akt: Yeşilyurt, 2009:172).

Öğretmen, öğrencinin gözünde modern dünyanın ve çağdaş değerlerin temsilcisidir. Bu durum özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler için geçerlidir (Kılıç, 2009:160). İlkokul düzeyinde öğretmenin taşıdığı eğitici görev orta ve yüksek öğretim alanlarındaki görevden çok daha önemlidir. Öğretim ve eğitimde iyi bir başlangıç, çocuğun gelecek yıllarını, olumlu yönde ve kalıcı olarak etkileyebilir (Yörükoğlu, 2008:79).

Kuşkusuz, ilkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her aşaması önemlidir. Tüm aşamalarda eğitim faaliyetini yürüten eğitimcilerin etkili olmak gibi bir zorunlulukları vardır. Fakat temel bilgi ve becerilerin öğrenildiği, daha karmaşık öğrenmelerin alt

yapısının oluştuğu ve her şeyden önce öğrenmeye karşı bir tutumun oluştuğu ilkokul yılları daha bir önem kazanmaktadır. Pek çok araştırmacı bu yıllardaki yaşantının önemine; öğretmenin etkili veya etkisiz olmasının ne kadar ciddi sonuçlar doğurabileceğine dikkat çekmektedir (Tatar, 2004:11).

İlkokul yıllarında öğretimde en can alıcı etken, ne ğretim araçları ne de izlenen yöntemlerdir. En önemli etken öğretmenin kendisidir. Başka bir deyişle, kişiliği ve çocuklarla kuracağı güven ve sevgiye dayalı ilişkidir. Bu olmadan başarılı ğretim olanaksızdır. Çünkü okul öncesi yıllarda, çocuğun örnek aldığı kişiler, nasıl ana babası ise, okul çağında da öğretmenidir. ocuk ğretmeninin öğrettiklerinden çok, kişiliğine duyarlık gösterir. Onunla zdeşim yapar (Yrkoğlu, 2008:80). Bu nedenle bir ğretmen öğrencilerine iyi davranışlar kazandırmak ve sağlıklı kişilikler oluşturmak istiyorsa öncelikle kendisinin kişilik özelliklerinin iyi ve tutarlı olması ve bunları öğrencilerine iletmesi gerekmektedir (Semerci ve diğ., 2009:57).

Okul ağı, çocuğun aile yuvasından çıkıp, dış dünyaya açıldığı, toplumsal çevreye iyice karıştığı ağdır (Yrkoğlu, 2008:76). ‘‘Son ocukluk’’ adı verilen 6-12 yaş gelişim evresinde ocuk, ergenliğe geçiş olgunluğunu kazanmaktadır. O artık anlık itkilerini erteleyebilir ve giderek daha sağduyulu olmaya başlar (Yavuzer, 2008:13). Öğrencilerin kişilik gelişiminin sağlıklı ve uyumlu bir temele oturmasında okulun ve sınıf içi etkileşiminin rolü büyüktür. Bu etkileşimin başlatıcısı olarak öğretmenin, önce sınıfını dolduran öğrencilerin içinde buldukları yaşın ve olgunluk düzeyinin gereği olarak bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden ne gibi gelişimsel özelliklere sahiptir ve belli bir kültür içinde belli bir olgunluk düzeyindeki öğrencilerden beklenen davranış örüntüleri nelerdir, gerçeklerini bilmesi gerekir (Kuzgun, 2006:19).

İletişimde bulunan bireylerin birbirini anlaması iletişimi kolaylaştırıcı faktörlerden biridir. Empati insanların birbirini anlamasında önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin, karşısındaki kişinin duygularını anlaması, onun yerine kendini koyabilmesi iletişimde yaşanan sorunları da en aza indirebilir. Günlük yaşamda kişilerarası iletişimin kaçınılmaz olması, empatinin önemini arttırmaktadır (Rehber, 2007:1). Sağlıklı bir iletişimin olmadığı bir ortamda kişilerin birbirlerinin duygularını anlamalarına olanak olmadığı için bunların karşıya aktarılması da mümkün değildir.

Sağlıksız iletişimin sonucunda da birey kendini yalnız ve değersiz hissetmekte, uyum problemleri göstermektedir (Güldağ, 2007:5).

Empati, kişinin bir iletişim esnasında, kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakarak duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamaya çalışması ve duyarlı bir yaklaşım içinde olmasıdır. Diğer bir deyişle, empati başka bir kişinin iç dünyasında düşünebilme, hissedebilme, duygu ve düşüncelerine karşılık verebilme olarak da düşünülebilir (Pala, 2008:14). Empatinin yalnızca teke tek ilişkilerde etkili olduğunu düşünmek hatalı olacaktır. Sınıf ortamında bile önemli farklılıklar gözlenmektedir (Akt: Akkoyun, 1983:118).

Etkili ve insancı bir öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırıcı en önemli niteliklerinden biri empatik anlayıştır. Bu çeşit anlayış, bir insanın objektifliğini kaybetmeden kendini diğer insanın yerine koyarak onun düşüncelerini ve duygularını kavrayabilmedir. Bu anlayış dıştan bir gözlemlerle sağlanamayacağı gibi öğrencinin toplu dosyasını dikkatli bir gözle inceleyerek de kazanılmaz. Bu, bir öğretmenin kendini öğrencisinin yerine koyarak olaylara ve olgulara onun baktığı gözle bakabilmeyi gerektirir (Kuzgun, 2006:47). Başarılı bir etkileşim ortamı, öğretmenin öğrencilerini anlamaya çalışması, öğrencilerin akademik, sosyal ve bireysel düzeydeki görüşlerini anlayıp paylaşmasıyla oluşur (Yavuzer, 2008:118). Öğretmenlerin, ders yaşantılarının öğrenciler için olan anlamını anladığının gözlemlendiği durumlarda, öğrenmede artış olmaktadır. Aspy ve arkadaşları (1972) tarafından yapılan çalışmalarda, üst düzeyde anlayışlı öğretmenlerin olduğu sınıfların başarısı, bunun olmadığı sınıflara göre anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Bu bulgular birçok sınıfta tekrarlanmıştır (Akt: Akkoyun, 1983:118).

Wilson ve Kneisl (1988) empatik anlayış olmadan kişilerin duygusal dünyalarına girmenin mümkün olamayacağını ve gerçek anlamda bir yardım yapılamayacağını belirtmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilere yardım etmesi gereği çok açık olduğundan öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerinde daha sağlıklı iletişim kurmak için empatik iletişimi bir tutum haline getirmesi gerekmektedir (Pala, 2008:15). Empatik anlayışın hâkim olduğu bir sınıfta öğretmenin, öğrencileri kendi bakış açısı doğrultusunda yönlendirmeden, kendi subjektif dünyasındaki görüşlerini öğrencilere empoze etmeden her bir öğrenciyi olduğu gibi içtenlikle kabul etmesi gerekir (Murat ve diğ., 2005).

Empatik eğilimler sadece sınıf iletişimini değil öğretmenin çevre ve diğer öğretmenlerle ilişkisini de etkileyecektir. Daha doyumlu ve nitelikli sosyal ilişkilerin ise, gerek öğretmenlerin performansında ve doyumunda gerekse bir eğitim kurumu olarak okulların işlevlerinin yerine getirilmesinde olumlu katkılar sağlayacağı beklenebilir (Duru, 2002:24).

Kuşkusuz tıpkı diğer özellik ve beceriler gibi bir kişilik özelliği olan empati de her insanda farklı düzeyde bulunur. Bazı insanlar bu beceriye daha ileri düzeyde sahipken, bazıları daha az düzeyde sahip olabilir. Fakat belli bir çaba ve eğitim yoluyla herkes iletişim için gerekli olan bu önemli beceriyi hiç değilse bir miktar yükseltebilir (Kuzgun, 2006:108).

Problem Durumu

Bir ülkenin teknolojik, bilimsel, ekonomik ve kültürel gelişimi, o ülkede bireylere verilen eğitimin kalitesiyle doğrudan ilgilidir. Kendini tanıma, gizli güçlerinin farkında olma ve bunları açığa çıkarma, geliştirme, kendini ifade edebilme, kendine ve topluma faydalı bir birey olma ancak iyi bir eğitimle mümkündür (Sadıoğlu ve Oksal, 2008:72). Eğitimin üç temel öğesinin eğitim programı, öğrenci ve öğretmen olduğu bilinmektedir. Bu üç öğe arasında öğretmen öğesi daha can alıcı konumdadır. Çünkü öğretmen diğer öğeleri etkileme gücü en yüksek öğedir. Bu itibarla eğitim öğretimin en temel öğesi öğretmendir denilirse mübalağa edilmiş olunmaz (Arslan, 2007:252).

Eğitimin en önemli unsurlarından birisi öğretmendir. Etkili eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde öğretmenlere büyük bir sorumluluk yüklenmiştir. Sınıftaki öğretim ortamının düzenlenmesi, etkinliklerin belirlenmesi, ders araç gereçlerinin ve öğretim yöntemlerinin seçimi ve kullanılması bu sorumluluklar içerisinde yer alanlardan bazılarıdır. Bu işlevleri yerine getiren öğretmen, sınıfta etkin bir rol oynayarak öğrencilerin okulda buldukları süre boyunca hem öğretimlerinde hem de kişisel davranışlarında önemli etkilerde bulunmaktadır (Cerit, 2008:694). Öğretmen, öğrencisine bilgi aktarırken, ona öğrenmeyi öğreten, sorgulayıcı, eleştirel düşünen, dünya olaylarına değişik ve çok yönlü bakmayı becerebilen; empatik dinleme yöntemlerini kullanabilen ve bu bağlamda hem öğrenciye hem de toplumun diğer bireyelerine örnek olabilen bir kişidir (Aslan, 2003:26).

Öte yandan öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, açıklık, önemsenmek, birbirine ihtiyaç duymak, birbirinden ayrı olmak, ihtiyaçlarını karşılıklı olarak giderebilmek gibi empatik değer taşıyan özellikler içerdiğinde iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulmuş demektir. Bu ilişki biçiminde iki taraf da birbirlerinin değerlerini bilir, birbirlerinin bireyselliğine, yaratıcılığına ve gelişmesine olanak tanır. Diğer bir deyişle birbirlerine karşı samimî ve açık olurlar ve birbirlerini önemserler. Böylece ilişkileri doyurucu olur (Aydın, 2009:77-78).

Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin niteliği öğrencinin daha iyi yönlendirilmesini sağlar. Öğrencilerle sıcak ilişkiler kurarak sınıfta olumlu bir psikolojik atmosferin oluşmasında öğretmenin, öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini yeterince anlaması, kendini çocuklarının yerine koyarak düşünmesi belli bir empati yapabilme becerisi gerektirmektedir. Birçok öğrenci problemlerinin temelinde, öğretmenlerin belli düzeyde empati yapabilme becerisinin olmayışının etkisi vardır (Dilekmen, 1999:6).

Öğretmenlik mesleği diğer bazı mesleklerle karşılaştırıldığında, daha fazla empatik duygunun gelişmiş olmasını gerektirmektedir. Çünkü öğretmenlerin önemli rollerinden belki de en önemlisi, öğrencilerle ilgilenerek, empatik ilişkiler kurarak, onların kişisel dünyalarına girerek olumlu ve güvenli bir sınıf atmosferi yaratmaktır. Ancak böyle bir ortamda öğrencinin öğrenmeye aktif katılarak başarısının ve olumlu tutumlarının gelişmesi beklenebilir. Öğrenciler öğretmenlerince duygularının önemsendiğini fark ettiklerinde kendilerine değer verildiğini hissederek mutlu olurken, bunun tersi durumda öğrenciler kendilerine değer verilmediğini hissine kapılmaktadırlar (Pala, 2008:15). Öğretmenlerin empatik yaklaşımlarını içeren davranışları ile öğrenciye bir model olması onların bu iletişim biçimini öğrenmelerini sağlayacağı gibi, öğrencilerin anlaşılmasından kaynaklanan bir psikolojik sağlığa sahip olmalarına da katkıda bulunacaktır (Dilekmen, 1999:6).

Yapılan literatür taraması sonucunda, empatik eğilim ile ilgili pek çok araştırma yapılmasına karşın, sınıf öğretmenlerine yönelik bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri araştırmanın konusu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin medeni durumu ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu fakülte ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısı ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin çalıştığı yerleşim yeri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçip seçmemesi ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Sınıf öğretmenlerinin mesleklerinden memnun olup olmaması ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin tüm basamakları önemli olmakla beraber, öğrencinin özelliğinden dolayı ilköğretim ve ilköğretim öğretmenliği ayrı bir öneme sahiptir (Bozdoğan ve diğ., 2007:86). Sınıf öğretmeni, bireyin bilişsel ve psiko-sosyal gelişiminde can alıcı öneme sahip olunan bir dönemde çocukları etkileyerek gelecek nesillerin bilişsel gelişimlerini besleyen; bireyin kendine, topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen ve şekillendirmeye başlayan; gelecek nesillerin yaşama biçimini büyük ölçüde etkileyen iletişim, araştırma, analitik düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve estetik becerilerinin gelişimini hızlandıran kişidir (Senemoğlu, 2003:156). Sınıf öğretmeni, öğrencileriyle en yakın ve uzun süreli etkileşimde bulunan kişilerden birisi olarak asıl işlevi olan öğrenmeyi kolaylaştırmanın yanı sıra, öğrenciye model olma ve rehberlik yapma gibi işlevleri de yüklenmek durumundadır (Açıkgöz, 1996, Akt: Çalışkan ve Karadağ, 2006:557).

Öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için bu sürecin aktörleri olan öğretmen ve öğrenci arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir. Bir başka deyişle öğretmen-öğrenci arasında bir tür özel bağ kurulmalıdır. Bu özel bağ ancak empati ile gerçekleştirilebilir. Empatik düşünce ve davranış da öğretmenin insancıl, içten ve öğrenciye önem veren bir kişi olarak görülmesini sağlayabilir (Aydın, 2009:75). Öğretmen öğrencisinin içinde bulunduğu durumu, kendisini öğrencisinin yerine koyarak anlayabilir. Öğrencisinin yüz ifadesine, konuşma tarzına, sözlerinin içeriğine, fiziksel görünüşüne ve vücut hareketlerine dikkat eden ve onun yerindeymişçesine onun ne hissettiğini ona aktaran öğretmen empatik davranabilmektedir (Ercoşkun, 2005:3). Öğrenciler, öğretmenlerinin kendini onların yerine koyup onların neler hissettiklerini anlamaya çalıştığını fark ettiklerinde, yani öğretmenlerinin empatik becerisini fark ettiklerinde büyük bir olasılıkla kendilerini öğretmenlerine daha yakın hisseder, ona güvenir, onu sever ve hatta ondan etkilenirler. Nitekim Rogers (1975) öğretmenlerin empatik olma düzeyi ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında olumlu bir ilişkinin varlığını saptamıştır. Basitçe ifade edilecek olursa, öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini anlamaya çalıştığını, onları sevdiğini fark edince hem öğretmenlerini daha çok sevmekte hem de okul başarılarında bir artış olmaktadır (Kuzgun, 2006:108). Bu

nedenle sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri, araştırılması gereken önemli bir konudur.

Bu çalışmanın, öğretmen-öğrenci iletişimde empatinin önemi ile ilgili yapılacak olan araştırmalara ışık tutması beklenmektedir. İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile iletişimlerinde empatik eğilimlerini geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. İlköğretim sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programları hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına, iletişim ve empati becerisini geliştirecek programların hazırlanmasında etkin rol oynayacaktır.

Sayıtlılar

1. Seçilen örneklemin evreni temsil edecek yeterlilikte olduğu kabul edilmiştir.
2. Dökmen (1988) tarafından hazırlanan empatik eğilim ölçeğini, sınıf öğretmenlerinin içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma Düzce ilindeki devlet okullarında görevli 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf okutan, sınıf öğretmenleri ile (Birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenleri dâhil edilmemiştir),
2. Araştırma verileri 2009–2010 eğitim öğretim yılı ile,
3. Araştırmanın konusu, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, medeni durumları, öğrenci sayısı, okutulan sınıf, çalıştığı yerleşim yeri, mesleği isteyerek seçip seçmemesinin, mesleklerinden memnun olup olmamasının, empatik eğilimlerine etkisi ile,
4. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile ilgili veriler Empatik Eğilim Ölçeği ile sınırlıdır.

Tanımlar

Empati: Bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 2008:157).

Sınıf Öğretmeni: Alanı sınıf öğretmenliği olan öğretmeni ifade eder (Meb, 23 Haziran tarihinde ulaşılmıştır).

BÖLÜM 1: KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.1. İlköğretimin Tanımı ve Önemi

Eğitim, genel olarak bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Her çocuk, genç ve yetişkin, kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış eğitim olanaklarından yararlanabilmelidir. Zorunlu eğitim, örgün eğitimin en fazla önem verilen bölümünü ifade eder, bireyin belli bir çağda belli bir sürede eğitim almasını öngörür. Zorunlu eğitim; bir yurttaşın belirtilen bir yaşa gelinceye kadar gösterilen eğitim kurumlarında belli bir süre öğrenim görmesini zorunlu kılan yasal bir deyimdir. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasasında " İlköğretim her yurttaşın görmesi gereken temel eğitimidir." Biçiminde tanımlanmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasasında kullanılan "temel eğitim" kavramı "ilköğretim" olarak değiştirilmiş ve T.C. Anayasasının 42. maddesinde "İlköğretim; kız, erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır" denilerek herkesin asgari ve temel seviyede eğitim almalarını zorunlu kılınmaktadır (Meb, 4 nisan tarihinde ulaşılmıştır).

İlköğretim 6–14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir. Nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde, köyler gruplaştırılarak, merkezi durumda olan köylerde ilköğretim bölge okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar, gruplaştırmamanın mümkün olmadığı yerlerde ise yatılı ilköğretim bölge okulları kurulmaktadır (Sağlam, 2008:30).

Sekiz yıllık zorunlu ilköğretimin temel amacı, her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak ve onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir. İlköğretim hizmetlerinden her Türk çocuğu ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanır ve üst öğrenime hazırlanır (Özdemir ve diğ., 2008:64).

Ülkemizde ve dünyada örgün ve yaygın eğitim sistemi içinde, zorunlu olan tek okul, İlköğretim Okulları'dır. Bu da temel eğitimin öneminden kaynaklanmaktadır. İlköğretim;

1. Temel bir insan hakkı;

2. Ekonomik büyümenin “olmazsa olmaz” koşulu;
3. Nitelikli teknik ve yönetsel kadroların kronolojik kıtlığını gidermenin bir amacı;
4. Bireylerin özellikle modern sektörde daha iyi gelir getiren işlere sahip olmasının pasaportu;
5. İnsanları eski fikirlerden ve batıl inançlardan arındırmanın bir amacı
6. Daha iyi seçmenler yetiştirme, demokratik ve siyasal süreçlere daha iyi katılmanın bir özendiricisi olarak görülmelidir (Bishop,1989, Aktaran: Kavallı,1997, s.11; Akt: Ada, 2001:4-5).

1.2. İlköğretimin Amaçları ve İlkeleri

Türkiye’de ilköğretim kademesi Milli Eğitimin temelini oluşturur. Bireylere demokrasinin ilke ve kurallarının gerektirdiği davranışları kazandırmak, bilim ve teknoloji doğrultusunda çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran, yönlendirme ve yaratıcılığa önem veren, problem çözme becerilerini geliştiren, Atatürk inkılâplarını yaygınlaştırmak gibi temel amaçları gerçekleştirmek doğrultusunda çalışan, estetik bir duygu ve zevkler aşıl原因an bir kurum olarak ilköğretimin, eğitim sistemi içerisindeki yeri ve önemi tartışılmaz bir olgudur (Çalışkan ve Karadağ, 2006:556). Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda;

- a) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak,
- b) Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslar arası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak,
- c) Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,
- d) Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde

çalışan, hoşgörülu ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,

e) Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel, bilimsel, sportif ve sanatsal etkinliklerle millî kültürü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak,

Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel etkinliklerle millî kültürümüzü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak,

f) Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözümleri arama alışkanlığı kazandırmak,

g) Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak,

h) Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,

ı) Öğrencileri kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, teknolojiyi etkili biçimde kullanabilen, planlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,

i) Öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yöneltmek,

j) Öğrencileri derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine ve gerçekteştirmelerine yardımcı olmak,

k) Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek,

l) Doğayı tanıma, sevmeye ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak,

m) Öğrencilere bilgi yüklemek yerine, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yöntem ve tekniklerini öğretmek,

- n) Öğrencileri bilimsel düşünme, araştırma ve çalışma becerilerine yöneltmek,
- o) Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak,
- ö) Öğrencilerin kişisel ve toplumsal araç-gereci, kaynakları ve zamanı verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, ilköğretim kurumlarının amacıdır (Meb, 4 Nisan tarihinde ulaşılmıştır).

Genel ve temel nitelikli bir eğitim süreci olan ilköğretimin, programın bütünlüğü ve sürekliliği esasına uygun olarak uygulanması, hem amaçların gerçekleştirilmesini sağlayacak, hem de bireylerin daha nitelikli yetiştirilmesine katkı getirecektir. Bunun için nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi zaruri görülmektedir (Çalışkan ve Karadağ, 2006:557).

Genel İlkeler

İlköğretimde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulur;

- a) İlköğretimde sekiz yıllık kesintisiz eğitim, ilköğretim çağındaki her Türk vatandaşının hakkıdır ve zorunludur.
- b) İlköğretim kurumlarında karma eğitim-öğretim yapılıdır.
- c) İlköğretimde derslerde ve ders dışı etkinliklerde Türkçe'nin doğru, güzel ve etkili kullanılması temel hedeftir.
- ç) İlköğretim kurumlarının kuruluş ve işleyişi ile her türlü eğitim-öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında Atatürk ilke ve inkılâplarına uyulur. Evrensel değerler içinde millî kültürün öğrenilmesine ve geliştirilmesine önem verilir.
- d) İlköğretim kurumları; dil, ırk, cinsiyet, felsefî inanç ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, zümreye veya sınıfa ayrıcalık tanınmaz.
- e) Eğitim-öğretim etkinlikleri; öğretim ilkeleri, öğrenci düzeyi, çevre özellikleri ve programda belirtilen esaslar dikkate alınarak bu Yönetmeliğin 5 inci maddesindeki amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve uygulanır.

- f) İlköğretim kurumlarında herkese imkân ve fırsat eşitliği sağlanır. Ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla parasız yatılılık ve bursluluk imkânları sağlanır. Özel eğitim gerektiren ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel önlemler alınır.
- g) Eğitim-öğretim hizmetleri düzenlenirken öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri ile toplumun ihtiyaçları dikkate alınır.
- ğ) Demokrasi bilincinin geliştirilmesi amacı ile öğrenci, öğretmen, yönetici, personel ve velilerce; kurumda iş birliği, iş bölümü, seçme, seçilme, katılma ve düşüncelerini açıklayabilme gibi demokratik kuralların uygulandığı, sevgi, saygı ve hoşgörüyeye dayalı bir çalışma ortamı oluşturulur.
- h) İlköğretim kurumlarında uygulanan, programlar, yöntem ve teknikler ile kullanılan eğitim teknolojisi; bilimsel ve teknolojik gelişmelere göre yenilenerek, okul, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirilir.
- ı) İlköğretim kurumlarında açıklık, güvenilirlik ön planda tutulur. Eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin kurul ve komisyonlarca yürütülmesi, öğrenci, öğretmen, veli ve çevrenin gözetim ve denetimine açık tutulması sağlanır.
- i) Kaynakların etkili ve verimli olarak kullanılması, eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması ve kurumun rekabet gücünün geliştirilmesi sağlanır.
- j) Okul ile aile ve çevrenin iş birliği sağlanır.
- k) İlköğretimde öğrenciler, oldukları gibi kabul edilerek değer verilir.
- l) Öğretmen, yeri geldikçe günlük olaylara ve fırsat eğitimine yer verir.
- m) Öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak, öğrencilerin davranış, ilgi ve yeteneklerini belirlemek, programlar doğrultusunda başarılarını bir bütün olarak değerlendirmek, meslek alanlarını tanıtmak ve yönlendirmek için gerekli önlemler alınır.
- n) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranları ile birlikte kaynaştırma uygulamaları yoluyla eğitimlerini sürdürmeleri esastır. Bu öğrenciler eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta sürdürebilecekleri gibi okulların bünyesinde açılacak özel eğitim

sınıflarında da sürdürebilirler. Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamalarında özel eğitim ile ilgili mevzuat hükümleri uygulanır (Meb, 4 Nisan tarihinde ulaşılmıştır).

1.3. Türkiye’de İlköğretimin Tarihsel Gelişimi

İlköğretim eğitiminin gelişimini daha iyi görebilmek için cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet sonrası olarak incelenmiştir.

1.3.1. Cumhuriyet Öncesinde İlköğretim

Osmanlılar, Selçuklularda ve öteki İslam ülkelerindeki mektep, kütüphane denilen ilköğretim düzeyindeki okulları aldılar. Vakfiyelerde bunların adı darü’ttalim, mektep, mektephane, muallimhane, darü’lilm şeklinde geçer. Halk ise bunlara mahalle mektebi, sıbyan mektebi derdi (Akyüz, 1994:72). İslamiyetin eğitime vermiş olduğu önemden dolayı sıbyan okulları yurdun her tarafına, köylere kadar yayılmıştı. Bu okullar, genel olarak küçük erkek çocuklara mahsus ve çoğunlukla mahalle camilerinin veya mescitlerinin yanında ve bazı yerlerde mahalle aralarında müstakil olarak hayırsever kimselerin yaptırdıkları ve idareleri yaptırımlar tarafından kurulan hususi vakıflarca sağlanan ilkokullardır (Başar, 2004:31). Bu okullarda eğitime 5–6 yaşlarında başlanır, çoğunlukla cami hocaları tarafından 3–4 yıl süren düzensiz bir eğitim verilirdi. Azınlıklarda da benzer uygulamalar vardı. Kiliseye bitişik okullarda papazlar dini eğitim verirlerdi. Devlet kademelerinde çalışacak elemanlar yetiştiren Enderun Mekteplerinin “küçük oda”, “büyük oda” kademeleri, ilköğretim yaş dönemi öğrencilerine ilköğretim verirdi. Ayrıca Şehzadegan Mektebi saraydaki şehzadelerin eğitimi için açılmış bir eğitim kurumuydu. Enderun Mektebi ve Şehzadegan Mektebi dışındaki okullar, varlıklarını halkın ve vakıfların desteğiyle sürdürmekteydi (Çağlar, 1999:128). Sıbyan okullarının bütünüyle dini eğitim veren kurumlar olması, gündelik hayatın gerektirdiği bilgilere programlarında yer vermemesi nedeniyle günümüzdeki ilkokullar gibi görmek mümkün değildir. Bu okullar Müslüman bir toplumda İslamiyetin kurallarına göre hayatını sürdürmek zorunda olan fertlere temel dini eğitim vermek üzere ortaya çıkmışlardı. Osmanlı imparatorluğunda ilköğretim düzeyinde sıbyan okullarının yanında Darü’l Huffaz ve Darü’l Kurra adlarını taşıyan iki çeşit öğretim kurumu daha vardı (Başar, 2004:32).

Osmanlılar ve Osmanlılardan önce yaşamış Türk devletlerinde ilköğretim zorunlu olmadığı için, günümüzle kıyaslandığında çok sınırlı bir etkinliğe sahip idi (Çağlar, 1999:127). İlköğretim, eğitim tarihimizde ilk defa 1824 yılında II. Mahmut tarafından yayımlanan bir fermanla zorunlu hale getirilmiştir. Bunu Tanzimat dönemindeki uygulamalar takip etmiştir. 1847'de ilkokul yönetmeliği yayımlanmış ve ilkokul ile birlikte Rüşdiyelerde devam zorunluluğu getirilmiştir. 1876 Kanun-i Esasi adlı ilk Anayasamızda ilköğretimin zorunlu olduğu belirtilmiştir. II. Meşrutiyet yıllarında özellikle Emrullah Efendi'nin Milli Eğitim Bakanlığı döneminde ilköğretim kanunu çıkarılarak, zorunlu olması vurgulanmıştır. Ancak Cumhuriyet dönemine kadar yapılan bütün iyi niyetli çalışmalara rağmen ilköğretim ülke genelinde yaygınlaştırılamamış ve zorunluluğu uygulanamamıştır (Kılıç, 2009:112–113).

1.3.2. Cumhuriyet Döneminde İlköğretim

İlköğretim, esas olarak "okuma yazma, aritmetik, temizlik vb." gibi beceriler kazandırmanın yanında, Cumhuriyet'in yeni vatandaşının yetiştirilmesinin eğitimi olarak görülmüştür. Bu ideal, Cumhuriyet döneminde ilköğretimin en kalıcı hedeflerinden biri olmuştur. Bu yüzden Atatürk'ün en çok ilgilendiği alan ilköğretimdir (Çağlar, 1999:129–130). Cumhuriyet döneminde, en çok ilköğretime önem verilmiştir. Çünkü ilköğretim inkılâpları, laikliği topluma benimsetecek, özellikle geniş kırsal kitlelerin davranışlarını değiştirecek bir araç olarak görmüştür (Akyüz, 1994:303). 1913 yılında kabul edilen Tedrisatı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı'nda ilköğretimin yapısı;

a) Anaokulları ve ilkokul sınıfları;

b) İlköğretim okulları;

c) El işleri ve ihtiraf mektepleri biçiminde oluşturulmuştur. Bu yapı 1926 yılında kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile değiştirildi. Bu yasaya göre;

a) Şehir ve kasaba gündüzlü okulları;

b) Şehir ve kasaba yatılı okulları;

c) Köy gündüz okulları;

d) Köy yatılı okulları, biçiminde yeniden örgütlendi.

Bu yasayla köy kent okulu ayrımı getirilmiş, köylü ve kimsesiz çocuklar için yatılı okul anlayışı benimsenmiştir. Yatılı okulların giderleri bakanlıkça, diğer okulların giderlerinin ise il özel idarelerince karşılanması öngörülmüştür. Köy çocuklarının ve kimsesiz çocukların yatılı okutulması düşüncesi, bu tarihten itibaren hiç kesintiye uğramayan bir ideal olmuştur. Bu düşünce 1920'li yıllarda başarılı olmasa da, daha sonraki dönemde, özellikle öğretmen yetiştiren okullarda başarı ile uygulanarak verimli sonuçlar alınmıştır (Çağlar, 1999:134).

1945 yılında ilköğretimin örgütsel yapısına şu okullar dahil edildi: Şehir ve kasaba gündüz okulları, şehir ve kasaba yatılı okulları, öğretmenli köy okulları, eğitimli köy okulları, eğitimli-öğretmenli köy okulları, pansiyonlu veya pansiyonsuz bölge köy okulları, köy ve bölge meslek kursları. 1961 yılında kabul edilen İlköğretim ve Eğitim Yasası'na göre, ilköğretimin yapısı: A) Mecburi olanlar; gündüzlü, pansiyonlu, yatılı ilkokullar, bölge okulları, gezici okullar ve gezici öğretmenlikler. B) İsteğe bağlı olanlar; okulöncesi eğitim kurumları, tamamlayıcı sınıflar ve kurslar olarak biçimleniyordu. Bu yasayla mecburi ve mecburi olmayan ilköğretim kurumu ayrımı getirilmiştir. Köy ve kent okulları ayrımı kaldırılmıştır. 1973 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilköğretim yeniden düzenlenmiştir. İlköğretim; ilkokul ile ortaokul birleştirilerek temel eğitim adını almıştır. Bu yasada ilköğretimin yapısı; ilkokul, ortaokul, temel eğitim okulu, temel eğitim bölge okulu, yatılı temel eğitim okulu, pansiyonlu temel eğitim bölge okulu, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar, biçiminde düzenlenmiştir. 1983 yılında ilköğretim ve eğitim yasasında yapılan değişiklikle ilköğretim: A) Zorunlu olanlar; ilkokullar, ortaokullar, ilkokullarla ortaokulların bir arada olduğu ilköğretim okulları, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar, özel eğitime muhtaç çocuklar için kurulacak okullar ve sınıflar. B) İsteğe bağlı olanlar; Okulöncesi eğitim kurumları, tamamlayıcı sınıflar ve kurslar olarak belirlenmiştir. Bu yasaya eklenen geçici maddeyle zorunlu eğitimin beş yıl olduğu hükmü getirilmiş, aynı yasa hükümlerince kurulan köy, bucak, merkezi ilçe ve il kurulları kaldırılmıştır. 1992 yürürlüğe giren İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre ilköğretimin yapısı; ilkokullar, ortaokullar, ilköğretim okulları, yatılı ilköğretim bölge okulları, pansiyonlu ilköğretim okulları, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar olarak belirlenmiştir. 1997 yılında yürürlüğe giren 4306 sayılı yasaya göre şu andaki

ilköğretimin yapısı; ilköğretim okulları (yatılı, gündüzlü, pansiyonlu, gezici), yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar biçimindedir (Çağlar, 1999:136).

Cumhuriyet dönemi'nde 1973 yılına kadar ilköğretim kurumlarını, ilkokullar oluşturmuştur. Bu okulların öğretim süresi, 1924'te şehir ve kasaba okulları için beş, köy okulları için ise üç yıl olarak belirlenmiştir. 1939'da köy ilkokulları da beş yıla çıkarılmıştır (Öztürk, 2005:72). Cumhuriyet döneminde sekiz yıllık ilköğretim, 2-10 Aralık 1946 tarihleri arasında toplanan Üçüncü Milli Eğitim Şurası ile Türk milli eğitiminin gündemine gelmiştir. Şura toplantısında kent okullarının süresinin sekiz yıla çıkarılması ve ilkokul ile ortaokulun birleştirilmesi istenmişse de, uygulamaya geçilememiştir (Tertemiz, 1999:171). Öte yandan 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türkiye' de ilköğretim sekiz yıla çıkarılmış; buna paralel olarak, ülke genelinde, ilkokullarla ortaokullar birleştirilmek suretiyle, sekiz yıllık ilköğretim okulları oluşturulmaya başlanmıştır. Nihayet, 18 Ağustos 1997 tarihli kanunla, ilköğretim kesintisiz olarak sekiz yıla çıkarılmıştır. Bu kanunla, ülkedeki tüm ilkokul ve ortaokulların kaldırılması ve yerlerine ilköğretim okulları kurulması öngörülmüştür (Öztürk, 2005:72).

Cumhuriyet dönemi boyunca, eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi ilköğretimde de önemli gelişmeler kaydedilmiştir. 1923 yılında, Türkiye'de 10.102 ilkokul öğretmeni vardı. Bunların % 10,7'si kadın, % 89,3'ü erkek'ti. Mesleki eğitim görmüş öğretmenlerin sayısı, 378'i kadın 2.356'sı erkek olmak üzere toplam 2.734'tü. Bunların önemli bir kısmı, medreselerin alt sınıflarından ayrılmış, yarım yamalak bir öğrenimle 1-2 yıllık Darümualliminlerden mezun olmuş, medreselerin etkilerinden kurtulamamış, çoğu imam ve müezzinlikle de görevli kişilerdi. Geri kalan 7.368 öğretmenden % 18,4'ü sadece ilköğrenim görmüş, % 9,6'sı doğrudan medreseden ayrılmış, % 2,1'i düzenli eğitim almamış, % 28,6'sı ise hiçbir öğretmenlik ehliyeti taşımayan kimselerdi. Bu tarihte, ülkedeki tüm okulların sayısı 4.894 olup, bunlarda 341.941 öğrenci öğrenim görüyor ve 10.238 kadın ve erkek öğretmen görev yapıyordu. 1930'ların ortalarında, ülkedeki 40 bin köyden 35 bininde okul yoktu. Bu nedenle, Cumhuriyet rejiminin en önemli eğitim politikalarından biri ilköğretimi yaymak ve okullaşma oranını % 100'e çıkarmak olmuştur. Bu alanda, küçümsenemeyecek bir başarı da sağlanmıştır. Nitekim, 1990'ların başına gelindiğinde, okul sayısı 50,669'a, öğrenci sayısı 6.870.638'e,

öğretmen sayısı ise 234.154'e çıkmıştır. Bununla beraber, okullaşma oranı % 972lerde kalmıştır (Öztürk, 2005:72). Türkiye'de, 2009–2010 öğretim yılı itibariyle, ilköğretim kademesindeki okul, öğrenci ve öğretmen sayıları şöyledir: Toplam okul sayısı (resmi ve özel) 33.310'dur. Toplam öğrenci sayısı, 10.916. 643'dür. Öğretmen sayısı ise; 485. 677'dir (MEB, 4 Nisan 2010 tarihinde ulaşılmıştır).

1.4. Türkiye'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme

1.4.1. Cumhuriyet Öncesinde Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen yetiştirme şekli tarihsel süreç içerisinde gelişim ve değişim gösteren bir alandır (Ayas, 2009:6). Osmanlılar döneminin başlarında ilkokul öğretmeni medreselerde ayrı bir programa göre yetiştirilmiştir. 15. yüzyılda Fatih Sultan Mehmet zamanında İstanbul'da Eyüp ve Ayasofya Medreseleri, diğer medreselerden ayrı bir programa tabi idi (Binbaşıoğlu, 1995:11).

Bu programda çok ilginç iki özellik vardır:

- a) Adab-ı Muhasebe ve Usul-i Tedris adında bir derse yer verilmesi. Bu Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi anlamına gelmektedir. Böyle bir dersin, ilkokul öğretmen adayları için özel olarak öngörülmesi o çağda çok önemli bir yeniliktir ve Türk eğitim tarihinde olduğu kadar, dünya eğitim tarihinde de son derece ilginç bir buluştur.
- b) Fıkıh dersinin bulunmaması. Fatih, böyle bir dersi genel medrese öğrencilerine uygun gördüğü halde, ilkokul öğretmeni olacaklar için yararlı bulmamıştı.

Bu açıklamalarımızdan çıkan sonuç şudur: Fatih, öğretmen yetiştirme programlarını, alanın özelliklerine göre ilk kez düzenlemiş bir program yapıcıdır. Ne yazık ki, Fatih'in çizdiği yol kendisinden sonra nedense bırakılmıştır. Artık, medreselerde biraz okumuş ya da kendi kendine okuyup yazma öğrenmiş ağırbaşlı kişiler sıbyan mekteplerine muallim olmuşlardır. Bunlar, genellikle, mektebe bitişik caminin de imamı idiler (Akyüz, 1994:77).

18. yüzyılın başlarından itibaren Osmanlıda modernleşme ve batılılaşma hareketlerinin başladığı görülmektedir. 18. yüzyılın ilk çeyreğinden sonra başlatılan batılılaşma ve modernleşme çalışmaları içinde, önce askerî alanlarda, daha sonraları sivil alanlarda

yeni okullar açılmaya başlandığı görülmektedir. Osmanlı toplumunun içinde bulunduğu 19. yüzyıl durum ve şartları ele alınıp değerlendirildiğinde, medrese sistemi içerisinde yetişen muallimlerle yeni okulların amacını gerçekleştirebileceğini beklemek mümkün değildi. Yeni okullar için yeni öğretmenler gerekiyordu. Bu amaçla önce askeri alanlarda, daha sonra 19. yüzyıldan itibaren sivil alanlarda yeni okullar açılmaya başlanmıştır (Korkmaz, 2008:27).

İkinci Mahmut döneminin son zamanlarında 1838 yılında “Rüştiye” adıyla, “mahalle mektebi” yahut “sıbyan mektebi” de denen ilkokullar üzerine, orta dereceli bir okul açılmasına karar verildi. Rüştiyelerin özelliği, medrese tipinde (uhrevi hayata yönelik) bir okul olmaması, dünya işlerine, hayata yönelik bir okul olmasıdır. “Rüşti” sözcüğü de, “çocukluktan çıkıp ergenliğe geçmiş, ergin olmaya yönelmiş” anlamına gelir. Tanzimat hareketi ile yeni kurulan Devlet örgütüne memur yetiştirmek görevi de bu kurumlara verilmiştir. Böylece Rüştiyeler, Türkiye’de orta öğretimde kurulan, öğrenci doğasına ve dünya işlerine önem veren ilk kuruluşlar olmuştur. 1846’ da “Mekatih-i Umumiye Nazırlığı” kurulduktan sonra rüştiyeler tedricen çoğalmaya başladı. Bu okullara öğretmen yetiştirmek de artık bir ihtiyaç haline gelmişti. Bu ihtiyacı karşılamak üzere, sözü geçen okulların yönetiminden sorumlu olan Kemal Efendi’nin girişimi ile, 16 Mart 1848 Perşembe günü İstanbul’ un Fatih semtinde “Darümuallimin” (öğretmen okulu) adlı bir okul açıldı. Nizamnamesi, ilk müdürü Cevdet Efendi (sonraları Paşa) tarafından 1851’ de hazırlanmıştır. Amacı dikkate alınırsa, bu okul, gerçekte bir “Rüşti Dürümuallimin” (Orta Öğretmen Okulu) idi. Bu okul açıldıktan sonra, 3–5 tane olan “Rüştiye Mekteplerinin” (ortaokulların) çoğaltılması yoluna gidildi. Aradan 15–20 yıl gibi bir zaman geçtikten sonra da, Maarif-i Umumiye Nezareti’ ne bağlanan ve “Sıbyan mektebi” adı verilen ilkokullar çoğaltılmaya başlandı. Bu da ilkokul öğretmenine olan ihtiyacı artırdı. Bunun üzerine, ilkokul öğretmeni yetiştirmek amacıyla, İstanbul’ da 1868’ de yine ilk kez “Darümuallimin-i Sıbyan” (İlköğretmen Okulu) açıldı. Bundan sonra, eski “Darümuallimin”, “Darümuallimin-i Rüşti” olarak adlandırıldı (Binbaşoğlu, 1995:11–12). İstanbul’da Darümuallimin-i Sıbyan’ın açılması, bir yönüyle Türkiye modern eğitim tarihinde, 1848’ de Darümuallimin-i Rüşdi’nin açılmasından daha önemli bir gelişmeydi. Çünkü bu okul, bütün ülkeye yayılmış ve sayısı on binlere varan niteliksiz sıbyan mekteplerinin çağa ayak uydurabilmesi için gerekli olan ilköğretim öğretmenlerini yetiştirmeyi amaçlıyordu (Öztürk, 2005:13).

1869 yılında Saffet Paşa'nın Nazırlığı zamanında, "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" bugünkü anlamda (Genel Eğitim Yasası) hazırlandı ve yayımlandı. Bu Nizamnamenin yayımlanması, öğretmen yetiştirmede önemli bir adım olmuştur. Nizamnamenin 52. maddesine göre, İstanbul'da üç şubeli bir öğretmen okulu açılacaktır. Birinci şube Rüştüye, ikinci şube İptidaiye' ye, üçüncü şube de Sultani'lere öğretmen yetiştirecekti. Rüştüye şubesi iki kısımdan ibaret olacaktı. Birincisi Müslüman olanların, ikincisi de Müslüman olmayanların rüştüyelerine öğretmen yetiştirecekti. 1868' den 1915' e kadar, okulun düzeyine göre değişmekle birlikte, öğretmen okullarının öğrenim süresi, genellikle ilkokul ya da rüştüyeler üzerine, üç yıl olmuştur. İlkokul üzerine olanlar, ilkokula; rüştüyeler üzerine olanlar da orta öğretime öğretmen yetiştiriyorlardı. Yine bu Nizamname'ye göre, İstanbul'da bir "Dürümuallimat" (Kız Öğretmen Okulu) açılacaktı. Bu da 1870 tarihinde açıldı (Binbaşıoğlu, 1995:12-13).

1881 yılında, öğretmen yetiştiren bir kurum olarak, "Darülameliyat" açılmıştır. Fakat, bu bir "öğretmen okulu" olmaktan çok, bir hizmet içi eğitim merkezi gibi çalışıyordu. Hem ilkokula öğretmen yetiştiriyor, hem de, o sırada revaçta olan "Usul-i Cedid" (yeni yöntem) üzere öğretim yöntemlerini, mevcut öğretmenlere kurslarla öğretiyordu. Bazı kaynaklarda bu, ayrı bir öğretmen okulu gibi tanıtılmaktadır. Bu okulun sürekliliği olmamıştır. Nitekim, birkaç yıl sonraki salnamelerde böyle bir okula rastlanmamıştır (Binbaşıoğlu, 1995:15).

Meşrutiyet döneminde hem nitelikli, hem de çok sayıda öğretmen yetiştirilmesi fikri önem kazanmış, bu yolda bazı uygulamalara gidilmiştir. Bu uygulamalar şöyle özetlenebilir:

Temmuz 1908'den hemen sonra Darümuallimin'den İptidaiye kısmı ayrılmış ve bağımsız bir okul haline getirilmiştir. Mart 1909'dan sonra, Darümuallimine Müdür olarak atanan Satı Bey köklü yeniliklere girişti ve yapılan yeniliklerden sonra İstanbul Darümuallimini önemli bir okul haline geldi. 1915 tarihli Nizamnamesinde okulun teşkilatı şöyle gösterilmiştir: Adı, İstanbul Darümuallimin-i Aliyesi ve yatılı idi. İptidai, İhzari ve Ali kısımlarından oluşuyordu. İptidai kısım (4 yıl) ilkokullara öğretmen yetiştiriyordu. Temmuz 1908'den hemen sonra taşrada 30 Darümuallimin birden açıldı. 1913-1914 ders yılında taşrada 21 Darümuallimin vardır. İstanbul'daki Darümuallimat bu dönemde Darümuallimat-ı Aliye adını almış ve İptidai, İhzari ve Ali adlarıyla üç

kısmı ayrılmıştır. İptidai kısım (5 yıl) ilkokullara öğretmen yetiştiriyordu. Meşrutiyet döneminde nitelikli ve çok sayıda erkek ve kadın öğretmen yetiştirilmesi fikri önem kazanmış ve görüldüğü gibi bazı uygulamalara gidilmişse de, gerek ihtiyaç, gerek kayırma, gerek mesleğin öneminin yeterince anlaşılabilmesi nedeniyle, meslek okulları dışından bir çok kimse (kapıcılar, kahveci çırakları vs...) mesleğe alınmıştır. Maarif Nazırı Emrullah Efendi, 1910'da gazatelerde yayınlattığı bir ilanla, "yalnızca okuma yazma bilenlere bile muallimlik ehliyeti verileceğini, bunların muallim atanacaklarını" duyurmuştur (Akyüz, 1994:241–245).

II. Meşrutiyet Devri'nde, gerek öğretmenlik mesleği gerekse öğretmen yetiştirme bakımından kaydedilen en önemli gelişmelerden bir diğeri de, 1913 yılında, Maarif Nazırı Emrullah Efendi'nin gayretleri sonucunda, Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati'nin yayınlanmasıdır. Bu kanun, iptidailere öğretmen olabilmek için, bir darümuallimin-i, iptidaiden mezun olma şartını getirerek öğretmenliğe hukuki bir statü kazandırmıştı. Ayrıca, her vilayet merkezinde birer darümuallimin-i iptidai açılmasını ve dahası, kız iptidaileri için gerekli görülen yerlerde birer Darümuallimat-ı iptidai açılmasını da öngörmekteydi (Öztürk, 2005:17).

1.4.2. Cumhuriyet Döneminde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

Cumhuriyet dönemine geçilirken öğretmen yetiştirme konusu çok önemli bir sorun olarak çabuk çözümler bekliyordu. Cumhuriyet yönetimi, ilk yıllarında öğretmenliği bir meslek haline getirmek için yasal çaba harcamıştır. Örneğin, 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. maddesine göre, "muallimlik Devletin umumi hizmetlerinden taim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir." 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanuna göre de (md. 12) "maarif hizmetlerinde aslanan muallimlikdir". Bu hükümlerin iki anlamı vardır:

1. Öğretmenlik, Devletin bir kamu görevi olan öğretim ve eğitimi üstlenen bir meslektir.
2. Öğretmenliğin, öğretim ve eğitim hizmetleri arasında, önceliği ve üstünlüğü vardır. Başka deyişle, öğretmenlikten aslında farklı olan öğretim ve eğitimde

yöneticilik yapmak için de önce öğretmen olmak gerekir. Yöneticilik geçici bir görevdir, öğretmenlik asıldır (Akyüz, 1994:329).

Cumhuriyet döneminin en önemli kanunlarından olan 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ve 20 Nisan 1924 tarihli “Teşkilatı Esasiye Kanunu”, “İlköğretim devlet okullarında mecburi ve parasızdır” demekte ve ilköğretim çağındaki her çocuğun ilköğretimden geçebilmesi için gerekli önlemler alınmasını devlete bir görev olarak yüklemektedir. Bu kanunlar gereği olarak yeterli sayıda ve kalitede öğretmen yetiştirme işine önem verilmiş, aynı yıl (1924) toplanan “İkinci Heyet-i İlmiye”, ilk öğretmen okullarının beş yıla çıkarılmasını, programların geliştirilmesini ve “içtimaiyat” dersinin konulmasını karara bağlamıştır (Küçükahmet, 2009:208).

İlkokul öğretmeni yetiştiren eğitim kurumlarının öğretim sürelerinin zaman içinde sürekli yükseltildiğini görüyoruz (Ergün, 1987:13). Öğretmen okullarının öğretim süresi 1932–1933 öğretim yılında altı yıla çıkarılmış, ortaokul programlarının aynen uygulandığı ilk üç yılı ilk devre, son üç yılı da mesleki devre sayılmıştır. Bir süre sonra ilk öğretmen okullarının ilk devresi kaldırılmış ve ortaokullardan öğrenci alınmaya başlanmıştır (Üstüner, 2004). Öğretmen okullarının süresi 1970–1971 öğretim yılından itibaren ilkokul üzeri 7, ortaokul üzeri ise 4 yıl olmuştur (Ada, 2001:4).

1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle zorunlu ilköğretimin 5 yıldan 8 yıla çıkartılması öngörülmüştür. Bu durum öğretmen yetiştirme programlarını da etkilemiştir. 1974–1975 öğretim yılından itibaren öğretmen okulları önce öğretmen liselerine, daha sonra da Anadolu öğretmen liselerine dönüştürülmüş ve sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Enstitüleri lise üzeri iki yıllık program uygulamışlardır. 1982 yılında Eğitim Yüksek Okulu adını alan bu okullar, 1990 öğretim yılına kadar iki yıl, bu tarihten de sonra 4 yıl olarak öğretimini sürdürmüştür (YÖK, 1998:3–7; Akt: Ada, 2001:4).

Sınıf Öğretmeni yetiştiren okullar 1924’ten zamanımıza kadar geçen sürede sık sık program ve ad değişikliği yapmışlardır. Önce öğretmen okulu, 1927–1928 öğretim yılında Köy Muallim Mektebi, 1930’lu yıllarda Eğitim Yurtları, Köy Eğitim Kursları, 1940 yılında 3803 sayılı yasa ile Köy Enstitüleri, 1953 yılından itibaren Öğretmen Okulu, 1974–1975 öğretim yılında Eğitim Enstitüleri, 25 Temmuz 1982’de Eğitim Yüksek Okulları, 03.07.1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla Eğitim Fakülteleri Sınıf

Öğretmenliği Bölümü haline getirilmiştir. Son olarak da yeniden yapılanmayla birlikte İlköğretim Bölümü içinde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'na dönüştürülmüştür (Ada, 2001:4).

1.5. Şehir Kasaba ve Köy Öğretmeni Yetiştirmenin Birbirinden Ayrılması

İlki 1868'de İstanbul'da açılan ilköğretmen okullarından mezun olanların çoğu kez köye gitmek istememeleri, gidenlerin ise köy hayatına uyum sağlayamayarak başarısız olmaları; köye göre öğretmen yetiştirilmesi yolunda düşünceler ileri sürülmesine zemin hazırlamıştır. İkinci Meşrutiyet Devri'ne kadar inen bu fikirler Cumhuriyet Dönemi'nde yoğunluk kazanmıştır. Örneğin Darülfünun öğretim elemanlarından Ali Haydar (Taner), 1924'te verdiği bir konferansta, Türkiye'de şehir ve köy yaşantısının birbirinden çok farklı olduğunu, şehirlerde bulunan öğretmen okullarından mezun olanların köylerde çalışmak istemediklerini söyleyerek, köylere öğretmen yetiştirmek için ayrı köy muallim mektepleri kurulmasını önermişti. Bu öneri, 1-20 Mayıs 1925'te Konya'da toplanan Maarif Müfettişleri Kongresi'nde hazırlanan raporda da ifade edilmişti. Nihayet, Maarif Vekaleti'nin daveti üzerine Türkiye'ye gelerek, kurulacak yeni Türk eğitim sisteminin temel esaslarının neler olması gerektiğine dair bir rapor sunan John Dewey de bu düşüncüyü teyit eden bir öneri getirmişti. J. Dewey ve diğerlerinin bu düşünceleri, 1940'lı yıllara değin, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme politikalarını yönlendirecektir. Bu yöndeki ilk gelişme, Mustafa Necati Bey'in bakanlığı sırasında Türk eğitim sistemini yeniden yapılandırmak amacıyla 1926 yılında çıkarılan Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile sağlanmıştır. Çünkü bu kanun ile öğretmen okulları;

- 1) İlk muallim mektepleri,
- 2) Köy muallim mektepleri olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır (Öztürk, 2005:82-83).

1.6. Şehir ve Köy Okullarına Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

1.6.1. İlköğretmen Okulları

Cumhuriyet'in ilanı arifesinde, ilköğretmen okulları ile ilgili en önemli gelişme, 1921-1923 yılları arasında sürekli gündemde kalan "darülmualimin mıntıkları" kurma projesinin 1923 yılından itibaren Maarif Vekâleti tarafından uygulamaya konmasıdır.

Maarif Vekili İsmail Safa Bey, 24 Haziran 1923'te valiliklere birer telgraf çekerek, Ankara, Konya, İzmir, Edirne, Bursa, Adana, Sivas, Erzurum, Trabzon ve Diyarbakır'ın genel bütçeye bağlı olarak açılacak darülmualiminler için birer "mıntıka" olarak belirlendiğini, bunların altı veya yedisinde Darülmualimat da açılacağını bildirmişti. Nihayet, bu proje, İkinci Dönem'in başında kurulan Fethi Bey Hükümeti programında da yer almış ve 1923-1924 öğretim yılı başında hayata geçirilmiştir (Öztürk, 2005:118). 1923-1924 öğretim yılında, Türkiye'de toplam 20 Darülmualimin ve Darülmualimat, yani ilköğretmen okulu bulunuyordu. 1924-1925'te sayısı 24'e çıkan bu okullar aynı yıl, "Erkek ve Kız Muallim Mektepleri" adını almışlardı. Bir yıl sonra bu sayı 25'e çıkmıştı (Öztürk, 1999:288). İlköğretmen okullarının sayısı, 1940-1941 öğretim yılında 27'ye, 1950-1951'de 31'e çıkmıştı. 1954'te 21 köy enstitüsünün ilköğretmen okullarına dönüştürülmesiyle, bu sayı, 52'ye yükselmiş ve 1950'lerin sonuna kadar değişmemişti. Bu kurumlar, 1960-1973 yılları arasında sayısal olarak büyük bir gelişme göstermişti. Nitekim 1960-1961'de 53 olan okul adedi, 1972-1973'te 89'a yükselmişti (Öztürk, 2005:120).

Milli eğitim bakanlığı, 1970-1971 öğretim yılından itibaren, İlköğretmen Okullarının öğretim süresinin, kademeli olarak, ilkokul üzerine yedi yıla, ortaokul üzerine dört yıla çıkarılmasını kararlaştırdı. Böylece, daha nitelikli sınıf öğretmenleri yetiştirme konusunda önemli bir adım atıldı. Fakat bu yeni yapılanma fazla uzun ömürlü olmadı. Çünkü 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu, yine niteliği artırmak düşüncesiyle tüm öğretmenlerin yükseköğrenim görmesine karar verdi. Bunun üzerine, 1974-1975 öğretim yılında İlköğretmen Okulları kapatıldı ve onların yerine iki yıllık Eğitim Enstitüleri kuruldu (Öztürk, 1999:291).

1. 6. 2. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri

1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmış; tüm öğretim kademelerinde istihdam edecek öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmeleri esası getirilmiştir. Bu kanun, Türkiye'de öğretmen yetiştirmede nicelikle birlikte niteliğin artırılması amacıyla çıkarılmıştır. Nitekim bu amaca uygun olarak, aynı kanunda tarif edilen "Temel Eğitim" in 1. kademesine, yani ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirmek üzere, 1974-1975 öğretim

yılından itibaren ilköğretmen okulları bünyesinde lise ve öğretmen liselerine dayalı iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. Bu gelişmeye paralel olarak, eski öğretmen okulları 1973-1974 öğretim yılından itibaren, öğretmen lisesi haline getirilmiştir. Bu okullardan mezun olanlar, öğretmen yetiştiren daha üst seviyedeki kurumlara olduğu gibi, diğer fakülte ve yüksek okullara da gidebileceklerdi (Öztürk, 2005:162). Kasım 1975'te, bu suretle açılan iki yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı 33'e ulaşmıştı. Bu enstitüler, resmi belgelerde Eğitim Enstitüsü Sınıf (İlkokul) Öğretmenliği Bölümü olarak adlandırılmıştı. İlgili yönetmeliğe göre, bu enstitülerde, ihtiyaç halinde branş öğretmeni yetiştiren bölümler de açılabilirdi. Fakat daha sonraki yıllarda bu kurumlarda yalnızca sınıf öğretmeni yetiştirilmiş ve bu nedenle, branş öğretmeni yetiştiren enstitülerden ayırt edilebilmeleri için bunlara İki Yıllık Eğitim Enstitüleri denmişti. 1979'da yayınlanan yönetmeliklerinde ise bu kurumlar, Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Eğitim Enstitüleri olarak adlandırılmıştı (Öztürk, 1999:291). İki yıllık eğitim enstitüleri, 20 Temmuz 1982'de eğitim yüksek okullarına dönüştürülüp, üniversitelerin bünyesinde bulunan eğitim fakültelerine bağlanmıştır (Öztürk, 2005:164).

1. 6. 3. Eğitim Yüksek Okulları

20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı KHK ve bu kararnamenin yasallaşmasına ilişkin 28 Mart 1983 tarih ve 2809 sayılı kanunla öğretmen yetiştiren kurumların kanunla kurulması öngörülmüştür. Bu kanunla, 17 olan eğitim enstitüsü sayısı, Türkiye'nin ilkökul öğretmeni ihtiyacı göz önünde tutularak, eğitim yüksek okulu adıyla 24'e çıkarılmıştır. Bu sayı, 1986-1987 öğretim yılında 21'e indirilmiştir (Öztürk, 2005:182). XI. Milli Eğitim Şurası'nın (1982) her düzeydeki eğitim ve öğretim kurumlarında istihdam edilecek öğretmenlerin en az dört yıllık bir öğrenim görmeleri koşulunu getirmesinden dolayı YÖK, 1989-1990 öğretim yılında Eğitim Yüksek Okullarının öğretim süresini dört yıla çıkarmıştı. Başlangıçtan itibaren eğitim fakülteleri bünyesinde özerk bir yapıya sahip olan bu kurumlar, 1992 yılında bu fakültelerin sınıf öğretmenliği bölümlerine dönüştürülmüştü (Öztürk, 1999:292).

1.6.4. Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümleri/Ana Bilim Dalları

1992'de eğitim fakülteleri bünyesinde faaliyet göstermeye başlayan sınıf öğretmenliği bölümleri; 1998'de bu fakültelerde gerçekleştirilen yeniden yapılanma projesi kapsamında, yeni kurulan ilköğretim bölümlerine bağlı sınıf öğretmenliği ana bilim

dallarına dönüştürülmüştür. Sınıf öğretmenliği bölümlerinin asıl görevi, ilkokullara ve ilköğretim okullarının ilk beş sınıfına sınıf öğretmeni yetiştirmektir. Fakat bu bölümlerde öğrenim görenlere, seçtikleri yan alanlara göre, ilköğretimin ikinci kademesindeki branş derslerini verme olanağı da tanınmıştır. Bunların çoğunda, uzun bir süre, YÖK tarafından 1990-1991 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere Yüksek Eğitim Okullarına gönderilen Eğitim Yüksek Okulları Öğretim Programı uygulanmıştır. Bu programa göre, her öğrenci, mezun olabilmek için 191 krediyi tamamlamak zorundaydı. Program genel kültür, alan bilgileri ve öğretmenlik formasyonuna ilişkin derslerden oluşuyordu. Bu bölümlerin çoğu nitelik yönünden pek çok sorunla karşı karşıya idi. Her şeyden önce, bunların çoğunda yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanı yoktu. Mevcut elemanların önemli bir kısmı, akademik formasyondan tamamen yoksundu; bir kısmı da hiçbir öğretmenlik deneyimine sahip değildi. Bu da eğitim ve öğretimi olumsuz yönde etkiliyordu. Bu nedenle YÖK, YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi çerçevesinde sorunu ele alıp, bu –ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren- bölümlerin özel öğretim alanlarında yetişmiş öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak için, 73 araştırma görevlisini yüksek lisans ve doktora, 18 öğretim elemanını doktora sonrası çalışmalar ve 51 öğretim elemanını da kısa süreli araştırmalar yapmak üzere yurtdışına göndermiştir. Bu uygulamaya birkaç yıl daha devam edilecektir. Aynı proje kapsamında, bölümlerde görev yapan mevcut öğretim elemanlarının özel öğretim ve okullarda uygulama konularında yeni gelişmelerden haberdar edilmesi için, 1996-1998 yılları arasında, bir dizi hizmet içi semineri düzenlenmiştir (Öztürk, 1999:292-293).

1.7. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Nitelikleri

Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu Büyük Önder Atatürk 24 Kasım 1928’de kendisine başöğretmenlik ünvanı verildiğinde, “Bana rütbelerin en yücesi verilmiş bulunuyor” beyanatını vererek öğretmenliğe verdiği önemi açık bir dille ifade etmiştir (Helvacı, 2007:313).

Öğretmen, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlilikler kazanarak öğretmenlik yapma yetisini elde etmiş olan kişi olarak tanımlanabilir (Kılıç, 2009:139). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde: “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve

temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” hükmüne yer verilmektedir (Meb, 4 Nisan 2010 tarihinde ulaşılmıştır).

Etkili öğretim, öğrenme olayının doğasını ve değişik gelişim aşamalarındaki öğrencilerin özelliklerini anlamayı gerektirir (Senemoğlu, 2004:397). Öğretme işinin temel sorumlusu öğretmendir. Öğretmenin görevi eğitimsel yaşantıları düzenlemek ve düzenlenen çevrede örnek oluşturacak biçimde yer almaktır. Bu gerekçeyle öğretmen belli konuları, belli bir gruba ya da kişiye öğreten ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek oluşturan bir meslek mensubudur. Bu iki önemli görevi yani hem çevreyi düzenleme, hem de çevrenin bir parçası olarak örnek oluşturma onun hem bilim adamı hem de sanatkâr gibi davranmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri, kısaca davranışları bütünüyle öğrencilerini, toplumu, kendi mesleki geleceğini ve meslektaşlarını etkiler ve doğal olarak onlardan da etkilenerak kişisel ve mesleki varlığını biçimlendirir (Bilen, 1992:27).

Nitelikli bir eğitim hizmeti verebilmek, büyük oranda kaliteli öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Bireylerin sahip olduğu yetenekleri geliştiren ve öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan, onlara bilgiyi hazır şekilde veren değil, bilgiye ulaşma yollarını ve bilgiyi kullanma becerisini kazandırmayı amaçlayan öğretmenler geleceğin insanlarını yetiştirebileceklerdir (Cerit, 2008:707–708). 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 çalışanıdır (Can, 2004:104).

Etkili bir öğretmende bulunması arzu edilen özellikleri aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür: (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005:216–217).

Etkili Bir Öğretmende Bulunması Öngörülen Özellikler

- Sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar.
- Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.
- Kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösterir.

- Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.
- Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez.
- Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.
- Başarıya odaklanmıştır, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde, destekleyicidir.
- Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir.
- Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörölü ve sevecendir.
- Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur.
- Sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturur.
- Liderlik özelliklerine sahiptir.
- Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır.
- Arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir.
- Cesaretlendirici ve destekleyicidir.
- Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.
- Sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcar.
- Sınıfta otoriteyi sağlar, sınıfı grup olarak cezalandırmaz, cezaları bireysel olarak verir.
- Verdiği ödevleri takip ve kontrol eder.
- Eğitim bilimlerinin temel kavramlarını tanır ve öğrenmeyi kolaylaştırır.
- İyi bir gözlemcidir, kendini sürekli yenileme gayreti içindedir.

Planlı, programlı, amaçlı, güdümlü, zorunlu bir öğretim sürecine giren birey yeni bilgi, beceri ve davranışlar kazanmaktadır. Bu nedenle ilköğretim bireyin gelişiminde ve yeteneklerinin ortaya çıkmasında çok önemli ve kritik bir dönemi oluşturmaktadır. Böylesine önemli bir öğretim kademesinde bireyi eğitmekle sorumlu olan sınıf

öğretmenlerinin çağın gerektirdiği tutum, davranış ve dengeli bir kişiliğe sahip olması gerekir (Çalışkan ve Karadağ, 2006:556). Öğretmen sadece öğreten değil aynı zamanda eğiten ve sınıfa örnek olan bir kişi olduğu için, onun davranışları öğrenciler üzerinde son derece etkilidir (Özbent, 2007:287).

Eğitim hizmetinde bu denli önemli role sahip öğretmenlerin çağdaş düşünelere dayalı sağlam bir dünya görüşüne, tutarlı ve dengeli bir kişiliğe sahip olması gerekmektedir (Arslan, 2007:253). Öğretmenin kendine özgü bir benlik tasarımı, değer yargıları, davranış örüntüsü, yöntem ve teknikleri vardır. Bu gerçekler göz önüne alındığında, çağımızda ilköğretim okullarında görev alacak öğretmenin, bilgi aktarıcı olarak değil; kişiliği geliştirecek ve eğitim sürecine tüm ilgililerle birlikte katılacak temel unsur olma bilinci ile yetiştirilmesi beklenir. Bunun için öğretmen;

- Kişilik olarak gelişmiş,
- Bilimsel düşünme gücüne ve geniş bir dünya görüşüne sahip,
- Yaratıcı bir dinamizm içinde olan,
- Öğretmenlik mesleğini bütün incelikleriyle kavramış ve benimsemiş,
- İnsan sevgisi ve meslek heyecanı ile dolu, hoşgörülü,
- İnsan ilişkilerini geliştirebilen,
- Değişen duruma göre davranabilen,
- Toplumun özelliğini bilen; değerlerini koruyan ve geliştirebilen,
- Çevre ve öğrenci ihtiyaçlarını kavrayabilen ve bunlara çözüm üretebilen,
- Çevrenin incelenmesine ve sorunlarının çözülmesine yardımcı ve önder olabilen,
- Öğrencisine her bakımdan rehberlik yapabilen,
- Yeni amaçlara, araç, gereçlere ve yöntemlere uyabilen,
- Yeteneklerini en etkili bir şekilde kullanabilen, kendine güvenen bir sevgi ve bilgi kaynağı olmalıdır (Ataünal, 1992:382).

Öğretmenin kişiliğini; tutumları, davranışları, ilgileri, ihtiyaçları, değerleri ve benzer kişilik özellikleri oluşturur. Öğretmenlerin kişiliğini oluşturan özelliklerinin her biri öğrencilerin üzerinde etkili olmaktadır. Değişik kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin, öğrencilerini değişik biçimlerde etkiledikleri çeşitli araştırmalarla saptanmıştır (Küçükahmet, 1997:192).

Öğretmenlerin bireysel özellikleri davranış yoluyla dışa vurulmakta ve öğretmenler değişen derecelerde sahip oldukları davranışları farklı şekillerde sergilemektedirler. Örneğin, öğretmenlerin coşkulu olmaları, öğrencilere sevecen davranmaları, güvenilir olmaları, öğrencilerini yüreklendirip desteklemeleri, uyumlu olmaları etkili öğretmenlik davranışlarıdır (Şen ve Erişen, 2002:100). Etkili iletişim becerileri, öğretmenin mesleki ve kişisel özellikleri açısından önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğrenme süreci en genel anlamda bir iletişim sürecidir. Bu süreçte, mesaj alış-verişinin anlamlı olması, öğretmenin yeterlikleri ile ilgilidir. Sınıf-içi iletişimin niteliği, öğrencilerin kişilik gelişimleri ve başarılarını etkileyen önemli bir unsurdur (Baykara Pehlivan, 2005:17).

Bugün sınıf öğretmeni okulda öğrencilerin bilgilendirilmesinin yanında çeşitli beceri, tutum ve davranışların kazandırılmaları sağlıklı bir kişilik geliştirmeleri için çaba gösterir. Bunu sağlayabilmek içinde öğretimi, öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde tutarak planlar ve uygular. Bu amaçla ders içi ve ders dışı imkânlardan yararlanarak öğrencilerini bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişim açılarından tanımaya çalışır. İlkokul döneminde öğretmenlerden beklenen, bilgi aktarımından daha çok öğrenciyle iyi ilişkiler kurmasıdır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin yüksek düzeyde öğretmenlik tutumlarına sahip olması gerekir (Korkmaz, 2008:134).

1.8. Empatinin Kavramının Tarihsel Gelişimi

Bugün kullanmakta olduğumuz “empati”(empathy) teriminin iki atası vardır; bunlar, Almanca’daki “einführung” ve Eski Yunanca’daki “empathia” terimleridir. Empati teriminin ortaya çıkışı şöyle olmuştur: Geçen yüzyılın sonlarında Almanca’da, estetik ve psikoloji alanlarındaki çalışmalar kapsamında “einführung” adı verilen bir kavram ortaya atılmıştı. Bu kavramı ilk kullananlardan birisi Alman psikologlardan Tpeodor Lipps olmuştur. 1897 yılında Lipps, “einführung”u şöyle tanımlamaktaydı: Bir insanın, kendisini karşısındaki bir nesneye –örneğin bir sanat eserine- yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi kendi içine alarak anlaması sürecine

“einfühlung” adı verilir (Barrett-Lennard, 1981 ve Wispe, 1986). Burada tanımlandığı şekliyle “einfühlung”, bir insanın karşısındaki bir nesneyi algılamasında ortaya çıkmaktadır. Lipps 1897’den sonraki çalışmalarında nesnelerin yanı sıra insanların algılanması sırasında da “einfühlung”un ortaya çıkabileceğinden söz etmiştir (Dökmen, 2008:367–368).

“Einfühlung” kavramını İngilizce’ye “empathy” olarak çevirerek, kavrama bugünkü formunu kazandıran ise Edward B. Titchener’dir. Titchener 1909’da “empathy” olarak çevirdiğinde kavram, “bireyin kendini algıladığı nesneye yansıtması” anlamını korumaktaydı (Wispe, 1986: 316). Ancak Titchener kavramın anlamını daha da geliştirmiş, empatiyi hayal gücüyle bağlantılandırarak, “nesnelere insanlaştırma ve kendimizi hayali olarak onların içinde hissetme süreci” olarak tanımlamıştır (Wispe,1987: 21, Akt: Karabağ, 2003:23).

Empati konusu psikoloji içinde başlıca üç safhadan geçmiştir (Baston ve diğ., 1987). Şöyle ki:

- a) Yüzyılımızın başlarından, 1950’lerin sonlarına kadar empati, bilişsel nitelikli bir kavram olarak ele alınmıştır. Özellikle 1950’li yıllarda empati, bir insanın, karşısındaki insanı tanıması, kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanılmıştır (Dökmen, 1988:156).
- b) 1960’lı yıllarda ise, empatinin duygusal yönü bulunduğu vurgulanmıştır. Bu anlayışa göre empatinin bilişsel yönü yani karşısındakinin rolünü almak, empatinin ön şartıdır fakat tek başına yeterli değildir. Empatide asıl olan, karşısındakinin hissettiği duyguların aynısını hissetmektir, onun gibi hissetmektir (Dökmen, 1988:156).
- c) 1970’lerde ise empati, 1960’lara oranla daha dar anlamda kullanılmaya başlanmış, birinin belirli bir duygusunu anlamaya ve bu duyguya uygun bir karşılık vermeye “empati” denilmiştir. Bu yeni anlayışa göre, empati kuran kişi, kendi üzerinde yoğunlaşmak yerine, dikkatini karşısındaki kişiye verir. Konuya, “ben ne hissediyorum” diye değil, “o ne hissediyor” diye yaklaşır (Baston ve diğ., 1987; Dökmen, 1988:156).

Günümüzdeki empati anlayışının, 1970'li yılların empati anlayışıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Konuya ilişkin yeni tanımlar ve yeni araştırmalar yapıldıkça kavramın yeni boyutları ortaya çıkmaktadır ve çıkacaktır. Örneğin Ivey (1987), empati kurmada kültürün önemine değinmektedir. Ayrıca kurulan empatinin karşıdaki kişiye iletilmesi süreci de, empatinin yeni boyutlarından biridir (Karabağ, 2003:23).

1.9. Empatinin Tanımı ve Önemi

Empati, bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 2008:157). Goleman'a göre empatinin önkoşulu özbilinçtir, yani kişinin kendi bedenindeki hislerin iç organlardan gelen sinyallerini tanımasıdır (Goleman, 2010:173).

Empati temelde bir kimsenin diğer bir kişinin duygularını ve hislerini yakalaması, farkına varması ve anlaması anlamına gelir. Bu anlamda empatik beceri, bireyin kendisini diğer bireyin yerine koyarak, tıpkı onun gibi yaşaması ve bir ayna gibi karşısındaki kişiye yansıtması ve iletmesi anlamına gelir (Kuzgun, 2006:108).

Empati ötekinin neler deneyimlediğini, o kişinin düşünce çerçevesi içinde değerlendirerek duygusal olarak anlama ve ötekinin duygularını özümseyebilme yeteneği olarak tanımlanabilir veya empati için ötekinin ayakkabısını giymek benzetmesi yapılabilir (Altınbaş ve diğ., 2010:15).

Warren empatiyi, bir kimsenin kendisini, bir başka insan veya grubun durumunda hissetmesi veya kendini onlarla özdeşleştirmesi olarak tanımlamakta; Murphy empatiyi, karşımızdaki insanın zihni durumunun doğrudan doğruya kavranması olarak tanımlamaktadır. Dymond empatiyi, bir kimsenin kendisini, başka bir insanın düşüncesine, duygusuna ve hareketine hayali olarak nakletmesi, onun yerine geçmesi olarak tanımlamakta; Combs ve Snygg, başkası gibi hissetmek olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Ünal, 1972:79).

Clark (1980), bireyin diğer bir bireyle ya da cansız bir varlıkla olan ilişkilerinde sözel olmayan iletişim tipi ve bilgi ile duygu akışını empati olarak kabul ettiğini belirtmiştir (Köksal, 2000:99).

Bohart ve Greenberg (1997) empati kelimesinin diğerk kişinin dünyayı “nasıl algıladığını, nasıl paylaştığını, nasıl canlandırdığını, nasıl hissettiğini” anlamaya yönelik bir düşünce şekli olarak kullanıldığını ifade etmektedirler (Akt: Gürüz ve Eğinli, 2008:26).

Diğerk bir ifade ile empati, bir başkasının ayakkabılarını giyebilmek ve onlarla hissetmektir, ancak o kişiyle birlikte üzölmek yani sempati duymak değildir. Empati içğörüyü içerir; birisine empati duyabilirsiniz, o insanın niye öyle davrandığını daha iyi anlayabilirsiniz. Empati otomatik bir tepki değildir, zihinsel ve duygusaldır. Diğerk bir insanı anlamak için sabır ve gerçekten istemek gerekmektedir (Donahue, 1997; Akt: Tutarel-Kışlak ve Çabukça, 2002).

Güçlü bir iletişim yeteneğı olan empati; genel olarak karşıdakinin ne düşündüğünü ve hissettiğini, o anda neye ihtiyacı olduğunu anlamak ve yargılamadan o kişiye bunun iletilmesi olarak ifade edilmektedir (Ünal, 2007:134).

Empati, diğerkinin duygularını, duygularının yoğunluğunu ve anlamını algılama yeteneğidir. Empatide iki yön vardır. Biri, mesajı veren kişinin söylediklerini anlam bakımından anlamak, diğerk, mesajı veren kişinin duygularını anlamak ve bunu ona iletmek (Voltan-Acar, 2008:36).

Empati kurarken, karşıdaki kişinin duygusal-bilişsel girdabına kendini tamamen kaptırmamak gerekir. Bu nedenle, empati, bir çeşit "rol alma ve yapma sanatı" olmaktadır (Erkuş, 1994; Akt: Alver, 2005:20).

Budak empatiyi şöyle tanımlamıştır: Başkalarının düşünce ve duygularının ve bunların muhtemel anlamlarının objektif bir şekilde farkında olma; karşıdakinin duygu ve düşüncelerini temsili olarak yaşama. “kendini başkasının yerine koyma”Acıları, sevinçleri paylaşma,”vb ifadesi ile kastedilen şey. Bu haliyle hem bilişsel hem de duygusal bir süreçtir ve kişinin kendini karşıdakinin durumunda hayal etmesiyle, kendi benzer deneyimlerini hatırlamasıyla gerçekleşir. Empati ayrıca bu duygu ve düşünce paylaşımına uygun tepkileri de üretir (Budak, 2009:249).

Freud’a göre empati, karşıımızdaki kişiyle özdeşim kurma ve daha sonra onun duygularını taklit etme yoluyla kurulmaktadır. Bu mekanizma bireye başka düşünce ve dünyaları anlama; onlara ilişkin bir görüş oluşturma olanağı sağlamaktadır. Kohut’a

göre empati, başkasının iç dünyasına girerek onun duygu ve düşüncelerini anlama kapasitesidir. Kohut, empatinin, bir başkasının yaşantısına katıldığını hissederek bireyin içebakış geliştirmesi olduğunu belirtmektedir (Basch, 1983; Akt: İkiz, 2006:17).

Günümüzde “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. Meslek yaşamı boyunca empatiyi çeşitli şekillerde tanımlamış olan Rogers’ın 70’li yıllarda ulaştığı empati anlayışı, bugün çoğunluğun üzerinde uzlaştığı bir tanıma dönüşmüştür. Katı bir nitelik taşımayan söz konusu tanım, genel çizgileriyle şöyledir: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine “empati” adı verilir (Akt: Dökmen, 2008:157).

Yukarıdaki empati tanımı üç temel öğeden oluşmaktadır. Bir insanın karşısındaki bir kişi ile empati kurabilmesi için gerekli olan öğeleri şöyle sıralayabiliriz:

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. Fenomenolojik alan nedir? Psikolojide 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 (sübjektiftir); kişiye özgüdür. Yani her insan dünyaya, kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak, dünyaya onun bakış tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıyız. Bunu gerçekleştirmek için de empati kurmak istediğimiz kişinin rolüne girmeli, onun yerine geçerek adeta olaylara onun gözleriyle bakmalıyız. Karşımızdaki kişinin rolüne girerek empati kurduğumuzda, o kişinin rolünde kısa bir süre kalmalı, daha sonra bu rolden çıkarak kendi yerimize geçebilmeliyiz. Aksi halde empati kurmuş sayılmayız. Empati kurmaya çalıştığımız kişinin rolüne kısa bir süre için geçmeli “sanki o kişi imişcesine” düşünmeye ve hissetmeye çalışmalıyız.
2. Empati kurmuş sayılmamız için, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gereklidir. Karşımızdakinin yalnızca

duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Empatiyi tanımlarken bu noktayı vurguladığımızda, empatinin iki temel bileşeninden söz etmiş oluyoruz. Bunlar, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleridir. Karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamı, bilişsel nitelikli bir etkinlik (bilişsel rol alma/bilişsel perspektif alma), karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal rol alma/duygusal perspektif alma. Bilişsel rol alma, duygusal rol almanın ön şartı sayılabilir.

3. Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışdır. Karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer anladığımızı ona ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız (Dökmen, 2008:157–159).

Decety ve Jackson empatiyi gözlem, hafıza, bilgi ve akıl yürütmenin başkalarının duygu ve düşüncelerinin iç yüzünü anlamak üzere bir araya getirildiği karmaşık bir psikolojik sonuç çıkarma şekli olarak tanımlamaktadırlar. Yani empati sadece başkalarının duygusal durumlarının (ya da en muhtemel duygusal durumlarının) en az seviyede anlaşılmasının yanında başka bir kişinin gerçekteki ya da ifade ettiği duygusal durumunun duyusal bir şekilde tecrübe edilmesidir (Decety ve Jackson, 2004:73–74).

Bu nedenle Decety ve Jackson empatinin hem diğer kişilerin duygusal tecrübelerini paylaşma yeteneği (duyuşsal bileşen) hem de başka kişilerin tecrübelerini anlamayı (bilişsel bileşen) gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Akademisyenler bu iki bakış açısından birini öne çıkartarak fikirlerini ortaya koymakta, kimi bazı akademisyenlerin ise hem bilişsel hem de duyusal olarak konuyu çok boyutlu bir şekilde ele almaktadırlar (Decety, Jackson, 2004:74; Barnett, 1987:146).

Empatinin bilişsel yönüyle kastedilen, “karşısındakinin ne hissettiğini anlamak”, duygusal yönüyle kastedilen ise, “karşısındakinin hissettiğini hissetmektir” (Gladstein, 1983; Akt: Dökmen, 1988:158). Empatinin her iki boyutunun da yüksek düzeyde olması durumunda bireyin farkında oluş düzeyi artar ve istenilen düzeyde ilişki kurulur. Yani, hem bilişsel hem de duygusal empati düzeyinin yüksek olması, karşımızdaki kişiyi anlamamızı olumlu yönde etkiler (Öz, 1998:32).

Hoffman (1977), empati tanımlarını iki gruba toplamaktadır. Bunlardan birincisi, diğer insanların duygu ve düşüncelerinden haberdar olmaktır. İkincisi ise, diğer insanların duygularını imgeleme yoluyla anlamak ve benzer tepkiler vermektir. Böylece Hoffman, bilişsel ve duyuşsal boyutun yanında, bu iki boyutun iç içe geçmesiyle empatinin oluştuğunu belirtmektedir. Çünkü empati karşıdakinin duygu ve düşüncelerini bilişsel olarak anlayabilme yeteneğidir (Karabağ, 2003:25).

Hodges ve Wegner duyuşsal ve bilişsel olarak nitelendirilen empati şekillerini otomatik ve kontrollü empati olarak da nitelendirmektedirler. Otomatik empati gayri ihtiyari olarak başkalarının duygularını paylaşmayı, kontrollü empati ise başkalarının duygu ve tecrübelerini bilinçli olarak anlamayı ifade etmektedir (Hodges ve Wegner, 1997:311).

Barrett- Lennard (1993) birey ile empati kurarken bu sürecin dört aşamada gerçekleştiğini ifade etmiştir. Birinci aşama; bireyin duygularını fark etmesi ve anlaması, ikinci aşama; iletişim kurması, üçüncü aşama; bireyin dinlendiğini ve anlaşıldığını hissetmesi, dördüncü aşama ise; bireyin kendini ifade etmesidir (Gerçek, Mete, 2005:12).

Morse, Anderson ve ark. (1992) empatinin dört önemli boyutunun olduğunu belirtmektedirler. Duygusal boyut; bir kimsenin duygularını hayal yoluyla hissetmesidir. Moral boyut; duyguları anlamak için gerekli olan iç motivasyondur. Bilişsel boyut; diğerlerinin duygularını anlayabilme yeteneği ile entellektüel ve analitik becerileri içermektedir. Davranışsal boyutta ise; aktif dinleme, kritik etme gibi iletişim becerileri yer almaktadır. Etkin dinleme, empati kurma sürecinin temel taşıdır (Cevahir ve diğ., 2008:5).

Empatiyi oluşturan ana bileşenler konusunda birbirine yakın görüşler bulunmaktadır. Örneğin, Kurdek ve Rodgon (1975) algısal perspektif alma, bilişsel perspektif alma ve duygusal perspektif alma şeklinde üçe ayırırken, Hoffman (1979) empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel olmak üzere üç bileşeni olduğundan söz etmektedir. Ancak günümüzde empatinin dört ana bileşeni olduğu kabul edilmektedir: algısal bileşen, bilişsel bileşen, duygusal bileşen ve bildirim bileşeni (Goldstein ve Michaels, 1985, Akt: Karabağ, 2003:29).

1.10. Empati ile Karıştırılan Kavramlar

1.10.1. Empati ve Sempati

Eski Yunanca'daki "sympatheia" teriminden İngilizce'ye "sympathy" olarak aktarılan terimin kelime anlamı, birisiyle birlikte acı çekmek'tir (Dökmen, 2008:161-162). 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; sempatide "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, sempatide ise anlamış olalım ya da olmayalım, karşımızdakine hak vermek söz konusudur (Dökmen, 2008:161-162).

Empatide, bir diğer kimsenin duygusal yaşantısına katılmakla 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. Ayrıca, sempatide, sempati duyan kimsenin yaşantıları yer almaktadır. Sempati yaşantısı, bir diğer kimse ile ortak duygu, ilgi ve çıkarların paylaşılmasıdır (Benjamin, 1969). Empati ise bir diğer kimsenin duygularını doğru olarak hissedebilmek ve bunları kendisinin "imiş gibi" yaşayabilmektir (Akkoyun, 1982:66-67).

Wispe'ye (1986) göre, bir başkasının teselli edilmesi gereken durumunun abartılı farkındalığı sempati; kendi kendinin farkında olan kişinin, bir başkasının subjektif perspektifini anlaması ise empatidir. Sempatinin tanımında rol oynayan temel unsurlardan biri, başkalarının duygularına artan bir hassasiyettir. Yani sempati, bir başkasının durumuna içsel tepki göstermeyi ve o durumu temsil etmeyi birlikte içerir (Wispe, 1986; Akt: Karabağ, 2003:27-28). Empatide, diğer kişinin duygusal yaşantısına katılmakla birlikte, o kişiyi anlamak ve onun bu yaşantısındaki çarpıcı bazı noktaları algılayabilmek yer alır. Sempatide daha çok duyguya katılma, paylaşma vardır ve kişisel farkındalık azalır. Empati ise, kendi farkındalığı olan bir kişinin, diğer kişinin

pozitif ve negatif deneyimlerini yargılamadan anlama girişimidir. Empati “oymuş gibi davranma”, sempati “o olma” deneyimidir. Başka bir ifadeyle, empatide kimlik sayımız birden ikiye çıkarken, sempatide iki kişinin kimliği bir kimliğe indirgenir (Katz, 1963; Akt: Karabağ, 2003:27–28).

Özetle, empati ve sempati birbirleriyle ilişkili fakat ayrı süreçlerdir. Bir insana sempati duymak, onun sevinç ya da üzüntüsünü paylaşmaktır, onunla benzer duygular hissetmektir. Sempati durumunda bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyması gerekmez. Empati ise sempatiye göre daha kompleks bir süreçtir. Empati sürecinde kendimizi karşımızdakinin yerine koymak, onun duygu ve düşüncelerini anlamak ve bunu ona iletmek esastır. Aynı zamanda bu iki süreç, empati ve sempati duyulan kişinin içinde oluşturduğu duygular açısından da farklılaşırlar. Sempati duyulan bir kişi benzer eğilim ve amaçlara sahip olmaktan dolayı bir gruba ait olduğunu, empati durumunda ise diğer kişi tarafından anlaşıldığını hisseder. Bu nedenle sempati daha çok sosyal etkileşim ortamlarında, empati ise yüz yüze ve birebir ilişkinin olduğu durumlarda daha yoğun yaşanır (Duru, 2002:56).

1.10.2. Empati ve Özdeşleşme

Özdeşim, bir kişinin birçok yönleri ile bir başka kişiye benzemesi yoluyla gerçekleşen, otomatik, bilinç dışı işleyen zihinsel bir süreçtir (Gülseren, 2001:139). Empatik anlayış özdeşleşme ile de karıştırılmamalıdır. Bir kimse ile özdeşleşmede 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 paylaşıırken, empatide iki ayrı benlik birlikte var olmaktadır (Akkoyun 1982:67).

Özdeşleşme, bilinçdışı çalışan ve kişinin kendisini başka birine göre biçimlediği zihni bir mekanizmadır. Bu anlamda özdeşleşme, empati değil, diğer kişi ile kuvvetli bir duygusal bağ oluşturmak için diğeri gibi olma isteğidir. Ayrıca bu iki süreç arasında yoğunluk, derinlik ve kalıcılık temellerine dayanan farklılıklar bulunmaktadır (Goldstein, Michaels, 1985; Akt: Yiğiter, 2008:32).

Budak, özdeşimi şöyle tanımlamıştır: (1) Kişinin bir başka insanı model alarak kendini şekillendirdiği bilinçsiz işleyen bir savunma mekanizması. Kişiliğin özellikle de süperegonun gelişiminde önemli bir rol oynar. Özdeşim, bilinçli bir süreç olan özenme

veya rol modelleme ile karıştırılmamalıdır. 2) Kişinin, sosyal bir kimliği kendi benlik sistemine katma süreci. Özdeşim her zaman en az iki taraf içerir: Bir kimlik sunan kişi ve o kimlik sunuşuna özenen kişi. Bu tür bir özdeşim genellikle başarılarıyla dikkati çeken kişilerle kurulur (Budak, 2009:553).

Empati ve özdeşim kavramları da birbirlerinden farklı kavramlardır. Özdeşleşmede, kişi kendisini karşısındakinin yerine koymaktan çok kendini onunla bir sayma eğilimindedir. Empatide ise iki ayrı kişilik, iki ayrı benlik birlikte var olmaktadır (Rehber, 2007:11–12).

Empati bir bireyin başka bir bireyin duygularını anlamak iken, özdeşleşme diğer bir insan gibi hissetme ve onun gibi davranmadır (Kuzgun, 2006:109).

Özdeşim kurma, birey 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 kişilerarası bir süreçtir. Kendimi bir kişi veya gruba bir tuttuğumda, aynı değerleri, tavırları, öncelikleri ve giysilerini benimseyebilirim. Özdeşim kurmanın, bireyin kendi biricik kimliğinin farkında olmadığı ve dünyada olmak için bir yol aradığı durumlarda olma olasılığı daha fazladır. Özdeşim kurmanın aşırı durumlarında diğer kişinin veya grubun adetleri, töreleri bireyin egosunun yerine geçer. Bu durumda tapma, tapınma (cult) davranışı gelişebilir (Çev: Sezer ve Damar, 2005:79–80).

1.10.3. Empati ve İçtenlik

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, 1982:67).

1.10.4. Empati ve Sezgisel Tanı

Bu iki kavramda 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 her türlü değerlendirmeden kaçınılmaktadır. Tanılamada ise doğrudan doğruya bir değerlendirme amaçlanmaktadır (Akkoyun, 1982:67–68). Davranışı gözlemek ve yorumlamak, o kişinin duygu ve düşüncelerini anlamak için yeterli görünmemektedir. Ayrıca yorumlamada kişiyi etiketleme de olabileceğinden, sezgisel tanı empatik anlamının ötesinde ilişkiyi engelleyici rol oynamaktadır. Dolayısıyla etiketleme ve yorumlama açılarından sezgisel tanı empatiden farklıdır (Ataşalar, 1996:15).

1.11. Empati Kavramı ile İlgili Kuramsal Görüşler

Ünal (1972), “insanları anlama kabiliyeti” deyiminin yerine empati terimini kullanmıştır. Empatiyi açıklamada başlıca üç görüş olduğunu belirtmiştir. Bunlar; Çıkarsama (inference) Kuramı, Rol Oynama Kuramı, Heyecan Yayılması Olarak Empati’dir.

1.11.1. Çıkarsama Kuramı

Bu görüş, bir insanı anlamının, onun ortaya koyduğu fiziki ifade tarzlarının yorumlanmasıyla mümkün olacağını açıklar. 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. Bireyler, başka bir insanda aynı fiziki ifadeleri gördükleri zaman, kendi yaşantılarından hareketle, o bireyde de aynı içsel yaşantıların olduğunu düşünürler. Kısaca, bireyler dış görüntüleri ile iç yaşantıları arasında kurduğu bağı, başkalarına da atfetmekte ve genelleştirmektedir. Çıkarsama yaklaşımında, empati “bir kimsenin kendi motiflerini, duygularını ve davranışlarını başkalarına atfetmesi” biçiminde açıklanmakta, bu kavram bir çeşit başkalarına yüklenen yansıtma olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle, bazı yazarlar, başkalarının fiziki ifadelerini yorumlamada, taklidin önemine işaret etmişlerdir (Ünal, 1972:72; Erken, 2009:54–55).

1.11.2. Rol Oynama

Empatinin açıklanmasına yardım eden ikinci kuram da, George H. Mead tarafından geliştirilen “rol alma” (role taking) kuramıdır. Rol alma veya rol oynama kuramı, çevremizdeki insanları taklit etmek veya kendimizi onların yerine koymak suretiyle başkalarının görüş açılarını kavramak, onların davranışları ile ilgili bekleyişler

geliştirmek olanağını savunur. Bir başka deyimle, rol oynamanın, empatiyi nasıl mümkün kıldığını açıklar (Ünal, 1972:76).

Rol oynama kuramında, empatik kabiliyetin gelişmesi çocuğa ilişkin olarak açıklanır. Çocuk, taklit kabiliyetine sahip olup, çevredeki insanların davranışlarını taklit eder. Çocuk, doğduktan sonra bir benlik kavramı henüz oluşmamıştır. Çocuk ilk önce annesinin ve çevresindekilerin davranışlarını taklit eder; daha sonra, kendisini başkalarının yerine koyarak, kendisini başkalarının gözüyle değerlendirir. Çocuğun bu rol almaları fiziki olup, çocuk olgunlaştıkça zihni rol oynamaya başlar. Rol davranışları karmaşıklaşınca, genelleştirmeler yaparak, başkalarının kendisini nasıl gördüğünü, kendisine nasıl davrandığına ilişkin kavramlar oluşturur (Alver, 1998:61–62).

1.11.3. Heyecan Yayılması Olarak Empati

Bu yaklaşımı ortaya atan Harry Stack Sullivan, çocuk ile annesi arasında bulunan heyecansal bağın empati olduğunu ileri sürmüştür. Empati, anne ile çocuk arasında bir bildirişim sağlamaktadır. Sullivan'a göre, empatinin en çok önem taşıdığı devre, muhtemelen çocuğun ilk 6. ayı ile 27. ayı arasındaki devresidir. Bu yaklaşıma göre, başka birisinin heyecanını yakalayıp, bu heyecanı kendimizde yaşadığımız zaman empati kurulur. Örneğin matemli bir insanın feryadı içimizde üzüntü uyandırır. Gülen bir çocuk bizi de güldürür. Korkan bir insanın durumu, bizde de korku yaratır. Bu etkileşim sonucunda yani bir başkasının heyecanını yakalayıp da kendimizde ifade ettiğimizde karşımızdaki kişiyle empati kurmuş oluruz (Erken, 2009:55).

Freud (1921), empatiyi açıklarken çıkarsama ve taklit kavramını kullanmıştır. Ona göre empati, bireyin benliğine yabancı olan şeyleri anlamada rol oynayan bir faaliyettir. Birey için heyecansal değeri olan kişiler özdeşleşme ile anlaşılır (Ataşalar, 1996:13). Empati, derhal kavranamayan faaliyetleri, taklit ve çıkarsama yoluyla anlamak için zihni bir gayrettir; oysa özdeşleşme heyecansaldır, bilinçsizdir ve kendine özgü hiçbir taklitçiliği gerektirmez (Ünal, 1972:76).

1.12. Ben Merkezilik (Egosantrizm) 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, 2008:163).

“Ben-merkezcilik” (ego-centrism) kavramı Piaget (1926) tarafından ortaya atılmıştır. Çocukların düşünce ve dil kullanımında ben merkezci olduklarını savunan Piaget, özellikle zihinsel gelişim dönemlerinden birisi olan işlem-öncesi dönemdeki çocukların ben-merkezci düşünceleri ve davranışları ile ilgili çığır açan çalışmalar yapmıştır (Cox, 1980; Akt: Alver, 1998:68).

Empatiyi “ben-merkezci olmayan davranış” olarak nitelendiren Ford (1979), görsel/uzaysal, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç tür ben-merkezcilikten söz etmektedir. Kişinin empatik beceri düzeyi, bu üç tür ben-merkezcilikten uzaklaşması ile doğru orantılıdır. Herhangi bir şekilde ben-merkezci olan kişiler, diğer insanları anlamakta ve onların yerine kendilerini koymakta güçlük çekmektedirler. Özellikle küçük çocuklar ben-merkezci tavır içindelerken, sosyalleşme ile birlikte bu tavır azalma göstermektedir (Karabağ, 2003:26).

Söz konusu ben-merkezcilik eğilimlerine sahip olan insanlar, nesne ve diğer insanlara ilişkin gerçekleri fark etmede, diğerinin rolüne girmede güçlük çekerler. Algısal, bilişsel ve duygusal açıdan ben-merkezci davranıldığında ise insanlarla sıcak ilişkiler kuramamanın sonucu bir takım iletişim çatışmalarının yaşanması kaçınılmazdır (Duru, 2002:52).

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

Empatik iletişim sürecinde kişiler çeşitli benlik durumları içerisinde bulunmaktadır. Bu benlik durumları empatinin kurulmasında ve sürdürülmesinde son derece önem taşımaktadır. Benlik (ego) durumu, kişilerin içinde buldukları durumu ifade eden, diğer bir deyişle duruma uygun, değişmez bir duygu ve yaşantı biçimini açıklamaktadır (Gürüz ve Temel Eğinli, 2008:40).

Berne (1964)' e göre, her insanın kişiliği üç ben durumundan oluşmaktadır. Bunlar, Ana baba, Yetişkin ve Çocuk ben durumlarıdır. Kişiler belli durumlarda, bu ben durumlarından birisine uygun olarak davranımda bulunurlar. Örneğin, bir kişi bazen ana-babalar gibi düşünerek ve davranarak, bazen de yetişkin rolünde kalarak ya da çocuk rolüne girerek karşısındaki kişiler ile iletişimde bulunur (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000:12). Bir insanın diğer insanlarla empati kurma gücüne sahip olması ve gerektiğinde empati kurmayı istemesi için, Ana-Baba, Yetişkin ve Çocuk benlik-

durumlarını (kişisel rollerini), Yetişkinin denetiminde dengeli şekilde kullanabiliyor olması gereklidir (Dökmen, 2008:178).

Çocuk Ego Durumu, kişiliğimizde yaşamın başlangıcından itibaren, yaşanan duygu, düşünce ve davranışları içeren parçadır. Tipik bir çocuğun spontan davranışları ya da ebeveyn figürlerine verilen tepkilerde ortaya çıkar. Yetişkin ego davranışları ise şu anda ve buradaki gerçeklere ilişkin duygu, düşünce ve davranışları içerir. Aynen bir bilgisayar gibi çalışır. Ebeveyn ego durumu ise belli ebeveyn figürleri tarafından öğütlenen duygu, düşünce ve davranışları içerir (Akkoyun, 1995:3).

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 başkaldırıcı davranışlar çocuk benlik durumundan kaynaklanır (Jongeward ve James, 1993, s. 45; Akt: Çelik, 2008:61).

1.13.1. Yetişkin Benlik Durumu ve Empati

Empati kurabilmek için ben-merkezci olmaktan uzaklaşıp karşıdaki kişinin rolünü almak gereklidir. Karşıdakinin rolünü alabilmek için, özellikle algısal ve bilişsel rol almalar için sahip olunması gerekli özelliklerden birisi, Yetişkin rolüdür. Bu rol sayesinde fiziksel gerçek karşısında akılcı davranmamız ve ben-merkezcilikten uzaklaşmamız mümkün olur. Piaget'ye göre fiziksel ve sosyal çevreleriyle kendileri arasında ayırım yapamayan çocuklar ben-merkezci davranırlar (Piaget, 1926; Cox, 1980). Algısal ve bilişsel rol almada ise, nesnelere ve karşımızdaki insanlara ait fiziksel gerçeklerin kavranması esastır. Bu yüzden, algısal ve bilişsel rol almanın gerçekleşebilmesi için Yetişkin benlik-durumuna sahip olmak bir ön şart sayılmalıdır (Dökmen, 2008:179).

1.13.2. Çocuk Benlik Durumu ve Empati

Empati kurabilmek için Yetişkin benlik-durumu gereklidir fakat yeterli değildir. Empati için gerekli bir başka koşul ise Çocuk benlik-durumuna sahip olmaktır. Çocuk benlik durumu, merak, spontanlık, yaratıcılık gibi bazı doğal çocuk eğilimlerini kapsar. Empati kurabilmek için özellikle merak ve yaratıcılığa ihtiyaç vardır. Bir insan ancak karşısındaki insanların iç dünyalarına/fenomenolojik alanlarına ilgi duyuyorsa, o insanların rolüne girerek empati kurmaya çalışacaktır. Bu yüzden empati kuracak kişinin Çocuk-benlik durumuna sahip olması, en çok da doğal çocuk'unu bastırmamış olması gerekir (Dökmen, 2008:179).

1.13.3. Ana-Baba Benlik Durumu ve Empati

Bireyin yaşamında karşılaştığı ebeveyn figürlerinin duygu, düşünce ve davranış örüntüleri takımıdır. Kişinin başta ebeveynleri olmak üzere dış çevreden aldığı tutum, algılama şeklindeki davranışları içermektedir. Genellikle kişinin yaşamında bir yere ve anlama sahip olan önemli olarak attettiği kişileri algılaması ile ilgili kayıtlardır. Ana-Baba benlik durumu empatinin kurulabilmesi için oldukça önemlidir. Empati kuran kişi, karşısındaki kişinin içinde bulunduğu durumu ve olayı doğru olarak anlamak ve değerlendirmek için koruyucu bir ana-baba tutumu içinde olmalı ve aynı zamanda da koruma, kollama ve yardım etme güduları ile hareket edebilmelidir. Empati kuran kişi, bu benlik durumunda kendi içinde oluşan duygu ve düşünceleri karşısındakine yararlı olabilecek şekilde aktarabilecektir (Gürüz ve Temel Eğinli, 2008:40–41).

1.14. Empatik Tepki Basamakları

Empatik tepki sıralamaları, çeşitli durumlar karşısında verilebilecek empatik tepkilerin, en kalitesizden en kaliteliye doğru basamaklar şeklinde sıralanmasıyla oluşturulur. Yabancı literatürde, az sayıda olmakla birlikte birtakım empatik tepki sıralamaları bulunduğunu görmekteyiz. Carkhuff'un (1969) ve Truax'ın (Truax ve Carkhuff, 1967), ayrıca Hammond ve arkadaşlarının (1979) ortaya koydukları empati basamakları, mevcutlar arasında en tanınmış olanlarıdır (Dökmen, 2008:173).

Kişilerarası iletişimlerde ortaya konması muhtemel empatik tepkilerin, bu şekilde ardışık basamaklar halinde tanımlanması çeşitli yararlar sağlar. Bu yararları başlıca iki grupta toplayabiliriz: Birincisi, eğer elimizde, iyi tanımlanmış empati basamakları

bulunursa, bu basamaklara bakarak, kişilerarasında gözleyeceğimiz empatik etkileşimleri daha rahat değerlendirebiliriz. İkinci olarak da, mevcut empati basamaklarından yararlanarak, kişilere empati eğitimi vermemiz ve bu eğitimin sonuçlarını değerlendirmemiz mümkün olur (Dökmen, 1988:159).

Truax'ın tanınmış sıralaması (Truax ve Carkhuff, 1967), özetle şöyle aktarılabilir:

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 da ilgi gösterir fakat yeterince kavrayamaz.
4. Basamak: Terapist danışana doğru teşhis koyabilir, onun yüzeysel duygularını doğru anlayabilir, fakat yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmaz; çünkü henüz danışan ile "birlikte" değildir.
5. Basamak: Terapist danışanı eksik anlamaktadır, fakat bu durum aralarındaki iletişimi bozmaz.
6. Basamak: Terapist danışanın gerek mevcut duygularını, gerekse açıkça görülmeyen maskelenmiş duygularını fark eder, fakat maskelenmiş duyguları zaman zaman yanlış yorumlar; bu yüzden de hastanın duygu durumunu (mood) tam kavrayamaz.
7. Basamak: Terapist danışanın duygularının tam olarak farkındadır, fakat danışana verdiği geribildirimler, danışanın kendisi hakkında bildiği şeylere fazla bir şey eklemesiz.
8. Basamak: Terapist, danışanın hâlihazırdaki duygularını doğru yorumlar, danışanı anlar, hatta onun pek farkında olmadığı duygularını da yakalar ve ona iletir. Empatik etkileşim sırasında terapistin hata yaptığı olur, ama terapist bunu hemen düzeltir.

9. Basamak: Terapist, danışanın derin duyguları da dâhil olmak üzere tüm duygularını ve duyguları arasındaki nüansları, şüpheye yer bırakmayacak şekilde anlar ve bu durumu danışana etkili bir şekilde iletir.

Hammond ve arkadaşları, yukarda sıraladığımız Truax'a ait empati basamaklarından esinlenerek, beşi temel, ikisi ise ara basamak olmak üzere toplam yedi basamak tanımlamışlardır (Dökmen, 1988:160–161).

1. Terapist, danışanın yüzeysel duygularının bile farkında değildir. Terapist, danışanı eleştirir, ona tavsiyede bulunur.

- 1.1. Terapist, danışanı yanlış anlar, onu bloke eder.

2. Terapist, danışmanın söylediklerini, mesajın duygusal yanını tamamen kenara iterek kendisine yansıtır. Terapist, bazen de danışanın problemine teşhis koyar, ona psikodinamik açıklamalar yapar.

- 2.2. 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 anlamamanın yanı sıra, danışanın sözlerinin gerisindeki derin duyguları da anlar ve ona iletir.

5. Terapist, danışanın yaşadığı duyguları kendi içinde aynen hisseder ve ona ilettiği geribildirim sözsel kapsamına bu duyguları da ekler. Örneğin yüz ifadeleriyle, ses tonuyla... Terapist, danışmana, hem sözlerinin kapsamını, hem tüm duygularını, hem de geleceğe ilişkin amaçlarını sezinleyerek yansıtır.

Egan'ın (1975) tanımladığı empati basamaklarından şöyle söz edilebilir: Egan, başlangıç düzeyinde ve ileri düzeyde olmak üzere iki empatik tepki düzeyi belirlemiştir. Araştırmacı, başlangıç düzeyinde empatiyi, Hammond ve arkadaşlarına (1979) ait yukarda belirttiğimiz basamaklardan ilk üçüne benzer şekilde, ileri düzeyde empatiyi

ise, dördüncü ve beşinci basamaklara benzer şekilde tanımlamıştır (Dökmen, 1988:160–161).

Dökmen, 1988 yılında yaptığı çalışmalarda “Aşamalı Empati Sınıflaması”nı ortaya koymuştur. Aşamalı empati sınıflaması; onlar basamağı, ben basamağı, sen basamağı ve biz basamağı olmak üzere dört temel empatik tepki basamağından oluşmaktadır. Bu basamakların her biri de “düşünce” ve “duygu” olmak üzere iki temel alt basamaktan oluşmaktadır.

Şekil 1: Aşamalı Empati Sınıflaması’ndaki temel empati basamakları

		Duygu	Bizim duygularımız
	Biz Basamağı	Düşünce	Bizim düşüncelerimiz
		Duygu	Senin duyguların
	Sen Basamağı	Düşünce	Senin düşüncelerin
		Duygu	Senin problemine ilişkin benim duygularım
	Ben Basamağı	Düşünce	Senin problemine ilişkin benim düşüncelerim
		Duygu	Senin problemine ilişkin başkalarının duyguları
Onlar Basamağı	Düşünce	Senin problemine ilişkin başkalarının düşünceleri	

Kaynak: Dökmen (1988:170)

1.14.1. 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 duygularından 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, 2008:173–174). Onlar Basamağı’nda empatik tepki veren bir kişi, henüz egosantrik bile değildir; ya kişisel görüşü yoktur, ya da kendisi üzerinde etkili olan başkalarının görüşlerini kendi görüşlerinden üstün tutmaktadır (Dökmen, 1988:171).

1.14.2. Ben Basamağı

Bu basamakta empatik tepki veren kişi, benmerkezcidir; 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 “Üzıldüm, aynı dert bende de var,” der ve böylece sorun sahibini sorunuyla yüzüstü bırakıp kendi sorunlarını anlatmaya başlar.

Ben Basamağı’nda empatik tepki veren kişi, karşısındaki insanı bir ölçüde rahatlatılabilir. Bu yüzden Ben Basamağı’ndaki tepkiler Onlar Basamağı’ndaki tepkilere oranla daha kaliteli sayılabilir. Ancak, Ben Basamağı’nda empatik tepki veren kişiler, bilişsel ve duygusal açıdan karşısındaki kişinin rolünü almadıkları için, yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmazlar (Dökmen, 2008:174).

1.14.3. 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 odaklanarak, o kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır (Dökmen, 2008:175).

1.14.4. Biz Basamağı

İlk üç basamaktan geçen, özellikle Sen Basamağı'nda bir süre birbirleriyle empatik alış-verişte bulunmuş olan iki kişi arasında Biz Basamağı'nda empatik ilişki kurulabilir. Bu basamağın düşünce düzeyine ulaşmış olan iki kişi, belirli bir olay karşısında, birbirlerinin ne düşünebileceklerini, nasıl tavır takınabileceklerini, önceden doğru tahmin edebilirler. Duygu düzeyine ulaşmış iki kişi ise, belli bir olay karşısında birbirlerinin ne hissedebileceğini doğru tahmin edebilirler ve gerektiğinde birbirlerine yardım ederler. Bu noktada artık, empatiden ziyade sempati söz konusudur (Dökmen, 1988:171).

Dökmen tarafından yukarıda sıralanan üç temel empati basamağını kapsayacak şekilde on altı basamak oluşturulmuştur. Söz konusu on basamak, en kalitesiz tepkiden en kaliteliye doğru olmak üzere aşağıda görüldüğü şekilde sıralanmıştır:

- 1. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder:** Bu basamakta empati kurmaya çalışan kişi, 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, yargılar.
- 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," diyerek kendi sorununu anlatmaya başlar.
- 6. Benim duygularım:** Dinlediği sorun karşısında kendi duygularını sözle ya da davranışla ifade eder; örneğin "Üzuldüm," 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 (Dökmen, 2006:154).

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

Yukarıdaki basamaklardan 1. basamak Onlar Basamağı'na, 2., 3., 4., 5. ve 6. basamaklar Ben Basamağı'na, 7., 8., 9. ve 10. basamaklar ise Sen Basamağı'na ilişkindir (Dökmen, 2008:175-176).

1.15. Empati Eğitimi

Empati eğitimi günümüzde iletişim eğitimi olarak verilmektedir. Empatik beceri genel iletişim becerilerinin bir parçası olarak görülmektedir (Dökmen, 1988:166). Rogers'a göre empati en hızlı, empatik ortamda öğrenilebilir (Okvuran, 1994:189).

Empatik anlayış insanları birbirlerine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar, kendileriyle empati kurulduğunda başkaları tarafından anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Bu da insanları rahatlatır. Empatik beceri ve eğilimleri yüksek olan kişilerin çevreleriyle olan iletişimi yüksek düzeydedir. Örneğin; hekim ve hekim adaylarına, hemşirelere ticaretle uğraşanlara, satış elemanlarına, öğretmenlere, psikiyatlere, psikologlara, danışmanlara empati kurma becerilerini arttırmak amacıyla eğitim verilmektedir (Rogers, 1983: Akt: Seymen, 2007: 32).

Empatinin doğuştan getirilen bir yetenek olduğunu ileri süren görüşün yanı sıra empati kurmanın sonradan öğrenilebileceğini kabul eden bir görüş de söz konusudur. Bir yetenek olarak kabul edilen empati öğretilmez, ancak eğitim verilerek bireylerde var olan empati yeteneği geliştirilebilir (Erken, 2009:61).

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

yeteneklerini geliştirmek için yapılan eğitim, empatik tepkiyi içeren duygusal ve bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmakta, empatik aşamada gerekli olan duyguları tanıma, değerlendirme ve adlandırma gibi bilişsel unsurları da içermektedir (Pecukonis, 1990; Kalliopuska, 1992: Akt: Yiğiter, 2008:39).

Empati/iletişim becerisini geliştirmede kullanılan eğitim teknikleri didaktik, yaşantısal, rol alma ve modelden oğrenme yaklaşımı olmak üzere dört grupta toplanmaktadır (Köksal, 1997:20-21).

Didaktik Yaklaşım: Bu yaklaşımda, bir uzman tarafından eğitim verilen bireylere sağlıklı iletişim ve empati konusunda teorik bilgiler verilmektedir.

Yaşantısal Yaklaşım: Bireylerin bir başkası ile gerçekleştirdiği iletişim banttan, videodan izlenerek veya eğitim veren uzman tarafından gözlenerek eleştiriler getirilmektedir.

Rol Oynama Yaklaşımı: Birey bazen kendisi olarak, bazen de karşısındaki kişinin rolüne girerek iletişim kurmaktadır. Rol oynama tekniğinde birey, karşısındaki bireyin rolüne girerek olaylara onun bakış açısından bakmaya ve onun hissettiklerini hissetmeye çalışır. Empatik davranışların, ‘rol alma’ ya da ‘karşısındakinin bakış açısından bakma’ becerisi olarak tanımlandığı düşünüldüğünde, rol oynama tekniğinin empati eğitiminde çok önemli bir yaklaşım olduğu görülmektedir.

Modelden ğrenme: Birey, uzmanların danışanlarla gerçekleştirdiği iletişimleri doğrudan ya da videodan gözleyerek empati kurmayı öğrenmektedir. Bu yaklaşımda birey, uzmanı model almaktadır.

Bu yaklaşımlardan bazıları teorik ve bazıları uygulamalı olduğu için, etkili bir empati eğitimi bu tekniklerden bir ya da birkaçını içermelidir. Dolayısıyla, birleştirilmiş empati eğitimi tekniklerini kullanmak daha doğru olacaktır (Akt: Karabağ, 2003:41–42). Empati eğitimi teknikleri irdelendiğinde didaktik ve yaşantısal programların beraber ele alınması teori ve uygulamayı içerdiği için daha fonksiyoneldir. Ayrıca bu birleştirilmiş eğitim yaklaşımında rol oynama, boş sandalye tekniklerinin kullanımı ile rol oynama tekniği de katılarak empati eğitimi çok daha etkili hale getirilebilir. Uzman, önce teorik bilgiler verdikten sonra birkaç danışma oturumunu izleterek eğitim alan bireyin doğru işlem yapmasını sağlayabilecektir. Bundan dolayı birleştirilmiş empati eğitimi

tekniklerinin kullanılması, tekniklerin tek başlarına kullanılmasına oranla empatik iletişim becerisi üzerinde etkili olabilirler (Dilekmen, 1999:40-41).

1.16. İlgili Yayın ve Araştırmalar

1.16.1. Sınıf Öğretmenliği ile İlgili Araştırmalar

Doğan (1997) tarafından sınıf öğretmenliği görev analizi konusunda yapılan araştırma, M. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak yapılmıştır. Bu araştırma kaynak taraması ve alan çalışması olmak üzere iki aşamada sürdürülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yazılı görevlerini belirlemek üzere ilköğretimle ilgili 26 kaynak, 60 kanun, 3 tüzük, 58 yönetmelik, 19 yönerge, 40 genelge ve 29 kararname- talimatname- anasözleşme- protokol- rehber- bülten- esaslar- direktif- emir- yönetim kararı- duyuru- program- plan- rapor- proje- resmi yazı- program olmak üzere 25 tür yazılı belge incelenerek, toplam sınıf öğretmenliği ile ilgili 322 görev tespit edilmiştir. Alan araştırmasında bilgi toplama aracı olarak geliştirilen anket, Trabzon ilinde 1996 yılında görev yapan 211 sınıf öğretmenine gönderilmiştir. Değerlendirmeye alınan 163 öğretmene ait anketlerden çıkan bulgulara göre; yeniden yapılan düzenlemeyle sınıf öğretmenliği ile ilgili 153 görev belirlenmiştir. Kaynak taraması ile alan araştırması sonucunda belirlenen sınıf öğretmenliğine ilişkin görevler, okul hizmetleri çatısı altında eğitim, öğretim, yönetim, öğrenci kişilik hizmetleri ve okul dışı hizmetler, öğrenciye mesleğe ve topluma yönelik olmak üzere 7 ana katagoride tasnif edilerek analiz edilmiştir. Trabzon ilinde görevli sınıf öğretmenleri arasında ilköğretim hizmetlerindeki görevleri açısından 109 görevi ortaklaşa sürdürdükleri, 44 görev de ise farklı anlayışlarının olduğu yapılan analiz sonucunda tespit edilmiştir.

Kılıç ve diğerleri (2004) tarafından eğitim öğretim sürecinin temel ögesi olan eğitimcilerin gözüyle öğretmen ve öğrenci ilişkisinin boyutlarının neler olabileceği araştırılmıştır. 100 öğretmenle görüşme sonrasında, olumlu ve olumsuz öğretmen davranışları ana hatları ile belirlenmiş ve “öğretmen ve öğrenci ilişkisi neye benzer” sorusunun cevabı çeşitli boyutlarla ifade edilmiştir.

Doğan (2005) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Türk eğitim sisteminde sınıf öğretmeni yetiştirme politikalarını inceleyerek, öğretmenlik mesleğinin günümüzdeki durumu ve sorunlarına yönelik yeni tartışma boyutları kazandırmaktır.

Hoşgörür, Kılıç ve Dündar (2002)'ın yaptığı araştırmanın amacı, Kırıkkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programı öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarında bir değişiklik olup olmadığını analiz etmektir. Araştırmada kullanılan yöntem betimleme-survey yöntemi olup, araştırma verileri 2001 Mayıs ayında Kırıkkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı 1.2.3. ve 4. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Veriler SPSS 10.0 paket programında düz ve çapraz tablolar elde edilip yüzdelerine bakılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Sınıf Öğretmenliği Programında okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitim süreci içinde mesleğe karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Günel (2006), sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında normal ve ikinci öğretimde öğrenim gören 109 öğrenci oluşturmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarına Sungur (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan Raudsepp (1979) tarafından geliştirilen “How creative are you?- Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören bayan öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin bay öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının ilkökul, ortaokul ve lise akademik başarı algılarına göre yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak üniversite akademik başarı algılarına göre yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarından enstrüman çalmayanların, çalanlara göre daha yaratıcı oldukları bulunmuştur.

Alper (2007), psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri, iletişim ve empati becerileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, İzmir il merkezinde Konak, Buca, Karşıyaka, Bornova, Güzelbahçe, Çiğli ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 151 psikolojik danışman ve 166 sınıf

öğretmeninden oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak, Ergin ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Duygusal Zekâ Ölçeği”, Eranlı ve Balcı Tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Envanteri” ve Dökmen Tarafından geliştirilen “Empatik Beceri Ölçeği B- Formu”, kullanılmıştır. Araştırma verileri tek yönlü varyans analizi, iki yönlü varyans analizi, t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, psikolojik danışmanlar ile sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri puanları psikolojik danışmanların iletişim becerileri puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Psikolojik danışmanların empatik beceri puanları sınıf öğretmenlerinin empatik beceri puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Korkmaz (2008) tarafından yapılan çalışmada alan dışından sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin durumu incelenmiş ve sınıf öğretmenliği mezunlarıyla karşılaştırılması yapılmıştır. Bu araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul iline bağlı ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden random (tesadüfi) örnekleme yöntemi ile seçilen ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya, 2007 -2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul iline bağlı Bahçelievler, Bakırköy, Kadıköy, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde görev yapan yönetici ve sınıf öğretmenleri dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Ölçme araçları ile elde edilen veriler ilk olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS 11.5 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

1.16.2. . Empatik Eğilimle İlgili Araştırmalar

Yıldırım (1992) tarafından yapılan çalışmada psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencileri ile psikoloji programı öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 1989–90 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR programı ve EÖD, EYTPE ve EPÖ programları öğrencileri ile Edebiyat Fakültesi Psikoloji bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada, Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği ve Empatik Beceri Ölçeği-B kullanılmıştır. Verilerin analizinde grupların aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuş, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t Testi ile kontrol edilmiştir. Bu

araştırmanın bulgularına göre, PDR ve Psikoloji Bölümü öğrencileri empatik eğilim düzeyi bakımından benzer nitelikler göstermektedirler. PDR ve Psikoloji son sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ise kendi programlarındaki birinci sınıflara kıyasla daha yüksektir.

Öz (1998), tarafından yapılan araştırmada son sınıf hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri, empatik becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 1996–97 Öğretim yılında Güz ve Bahar Sömestrinde mezun olacak Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin tamamı (120 öğrenci) oluşturmuş, ayrıca örneklem seçilmemiştir. Veri toplama araçlarını doldurmak istemeyen, eksik dolduran ve o gün okula gelmeyen öğrenciler kapsam dışı bırakılmış (toplam 11 öğrenci), böylece 109 öğrenci araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Veriler Dökmen (1989) tarafından geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, empatik eğilim ve empatik beceri arasında pozitif yönde ve önemli bir ilişki, empatik beceri ve akademik başarı arasında pozitif yönde fakat önemsiz bir ilişki saptanmıştır. Empatik eğilim ve akademik başarı arasında da pozitif yönde, önemsiz bir ilişki bulunmuştur.

Tutuk, Al ve Doğan (2002), tarafından yapılan bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları iletişim becerisi ve empatik eğilim düzeyinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulunda 1999–2000 yıllarında öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Yüksekokulda tüm sınıflarda 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. Araştırmada veriler "Kişisel Bilgi Formu", "İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)" ve "Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde varyans analizi, t testi, ki kare testi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgu, öğrencilerin empatik eğilim düzeyinin iletişim becerileri gibi orta derecede olduğunu göstermektedir ve empatik eğilim sınıf büyüdükçe artmaktadır. Çalışmada öğrencilerin algıladıkları iletişim becerisi ve empatik eğilim ortalama puanlarında yaş, mezun oldukları lise ve sosyal etkinliklere aktif katılma yönünden fark belirlenmemiştir. Öğrencilerden günlük

ilişkilerinde güçlük yaşadıklarını bildirenlerin, iletişim becerisi ve empati düzeyi düşük bulunmuştur.

Kışlak –Tutarel ve Çabukça (2002) Empati ve demografik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmaya 75 evli kadın ve 75 evli erkekten oluşan toplam 150 denek gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) ve Evlilikte Uyum Ölçeği'nden (EUÖ) yararlanılmıştır. Yapılan t testi sonucunda, evli kadın ve erkeklerin empatik eğilim düzeyleri arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada ele alınan demografik değişkenlerin evlilik uyumunu yordamadığı belirlenmiştir. Araştırmanın temel değişkeni empati düzeyinin, evlilik uyumunu yordadığı belirlenmiştir.

Duru (2002)'nin yaptığı araştırmada öğretmen adaylarında empatik eğilim düzeyi bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmiştir. Bu amaçla Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 402 (248 kız, 154 erkek) öğrenciye Kişilerarası Tepkiverme Ölçeği (KTÖ), araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplamak için hazırlanmış Bilgi Formu ile birlikte uygulanmıştır. Sonuçlar empatik eğilimlerin cinsiyet, algılanan kişisel değer yönelimi ve algılanmış sorumluluk düzeyi ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca perspektif alma, empatik ilgi ve kişisel sıkıntı duygusu bazı psikososyal değişkenlerle ilişkili bulunmuştur.

Sayın (2003)'nin yaptığı araştırmada farklı programlarda okuyan öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin empatik eğilimi, öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve mesleki benlik saygısı incelenmiştir. Araştırma evrenini 2002–2003 öğretim yılında Burdur Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Eğitim Fakültesinde İlköğretim Bölümü'ne bağlı Okul Öncesi Eğitimi (OÖE), Sınıf Öğretmenliği (SÖ), Fen Bilgisi Eğitimi (FBE), Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE), ana bilim dalları ve Türkçe eğitimi bölümünden (TE), şube sayısı birden fazla olanlardan rasgele örnekleme ile birer sınıf seçilmiştir. Araştırma toplam 149 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği, Arıca (1999) tarafından geliştirilen Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ve Özgür (1994) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin okudukları bölümlere göre empatik eğilim, öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve mesleki benlik saygısı puanları arasında farkların testi için Tek Yönlü Varyans

Analizi kullanılmıştır. Daha sonra öğrencilerin empatik eğilim puanlarına ilişkin 25. Ve 75. Yüzdeler hesaplanmıştır. 25. Yüzdeliğe denk gelen 62 ve daha az puan alan öğrenciler empatik eğilim düzeyi düşük grup olarak, 75. Yüzdeliğe denk gelen puan olan 76 ve daha çok puan alan öğrenciler empatik eğilim düzeyi yüksek grup olarak belirlenmiştir. Empatik eğilim düzeyine göre öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve mesleki benlik saygısı puanları arasındaki farkın testi için t Testi kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okudukları anabilim/bölgelere göre empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığı ancak öğretmenlik mesleğine karşı tutum puanları ve mesleki benlik saygısı puanları arasında okudukları bölgelere göre anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri düşük ve yüksek olan öğrencilerin hem öğretmenlik mesleğine karşı tutum puanları hem de mesleki benlik saygısı puanları arasında empatik eğilim düzeyi yüksek olan grubun lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Barut (2004), Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeyleri bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada örneklemini Samsun şehir merkezindeki bazı liselerde çalışan 199 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Üstün Dökmen tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Çatışma Eğilim Ölçekleri” kullanılmıştır. Araştırmadaki bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi kullanıldı. İkili grupları karşılaştırmada T-testi kullanılmıştır. İki'den fazla grupları karşılaştırmada Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmış, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla L.S.D testi kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin, cinsiyetleri ve mezun oldukları okullara göre anlamlı bir değişme gösterdiği; yaş, hizmet yılları, branşlara göre anlamlı bir değişme göstermediği bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Eğilimi Düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Gerçek ve Mete (2005), PDÖ yöntemiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerini incelemiştir. Araştırmaya 2003–2004 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda öğrenim gören toplam 192 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini

belirlemek amacıyla Tanıtıcı Bilgi Formu, empatik eğilim ve becerilerini değerlendirmek için Dökmen (1994) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim (EE) ve Empatik Beceri (EB) ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sınıflara göre empatik eğilim puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerinin sınıflara göre empatik beceri puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Tüm sınıflarda empatik beceri puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Murat, Özgan ve Aslantaş (2005), öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evrenini, 2003–2004 öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi Kilis Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1. 2. 3. ve 4. sınıflarına devam eden 380 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmış olup, toplam 315 (163 kız,152 erkek) öğrenciden alınan veriler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının empatik sınıf atmosferi tutum algılarına ilişkin veriler ‘‘Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği’’ (ESATÖ), bağımsız değişkene ilişkin bilgiler ise ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ ile elde edilmiştir. Bulgulara göre, 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.

İkiz (2006), araştırmada danışma beceri eğitiminin, danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, 90 psikolojik danışman ile yürütülmüştür. Deney grubunu 48 psikolojik danışman ve kontrol grubunu 42 psikolojik danışman oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği ile Maslach (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, kişisel bilgi formundan elde edilen bulgular

yüzdelerle ifade edilmiştir. Temel Danışma Becerileri Eğitimi kursu öncesi, deney ve kontrol gruplarının denkliliğini belirlemek üzere bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Deneysel işlem öncesinde ve sonrasında grupların ölçeklerden ve envanterden elde ettikleri puan ortalamaları belirlenmiş, farklılıkların anlamlı olup olmadığı, tekrarlı ölçümler için varyans analizleri ile test edilmiştir. Araştırmada, Temel Danışma Becerileri Kursu sonrasında deney grubunun empatik beceri, empatik eğilim ve duygusal tükenme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı artış olduğu saptanmıştır.

Dorak ve Vurgun (2006) tarafından, takım sporları açısından empati ve takım birlikteliği ilişkisinin incelendiği çalışmaya, yaşları 15 ve 43 arasında; Basketbol, Hentbol, Voleybol, Futbol branşlarında, 216 erkek, 189 bayan toplam 405 kişi katılmıştır. Araştırmada “ Spor Ortamında Empati” ve “Takım Birlikteliği” ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde; toplam puanlar arasında Pearson Korelasyon Katsayısı, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey-HSD Post- Hoc testi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; takım birlikteliği ve empati arasında %30'luk oranda doğrusal bir ilişki olduğu bulunmuştur. Voleybol ve Basketbol oyuncularının empati düzeyi Hentbol ve Futbol oyuncularından daha yüksek bulunmuştur. Voleybol oyuncularının takım birlikteliği, Hentbol oyuncularının takım birlikteliğinden yüksektir. Ayrıca Futbol oyuncularının da takım birlikteliği, Hentbol ve Basketbol oyuncularından yüksek olduğu görülmüştür. Bayan sporcuların empati düzeyi erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Deneyimsiz sporcuların takım birlikteliği deneyimli sporculardan daha yüksek bulunmuştur. Anne eğitimi yüksek olan takım sporcularının empati ve takım birlikteliği düzeyleri anne eğitimi düşük olan takım sporcularından daha yüksek bulunmuştur.

Seymen (2007) tarafından GHDM'de çalışan hemşirelerin empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve hastaların hemşirelere karşı duydukları memnuniyet düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini 1974–2000 yılları arasında hemşirelik hizmetine başlayan Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki Gazimağusa ilçesinde bulunan, GMDH'de görev yapan hemşire grubu (n=101) oluşturmaktadır. Hastanede çalışan hemşirelerin tümü, bu araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş Empati Eğilim Ölçeği (EEÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizi t-testi, yüzdelik hesaplaması, ANOVA, Leven, Scheffe, Dunnet C ve

Regresyon Analizi gibi istatistiksel teknikler kullanılarak yapılmıştır. Bulgulara göre, kadın hemşirelerin empatik eğilim düzeyleri erkek hemşirelerinkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Hemşirelerin yaşlarına göre empatik eğilim farklılıkları, 41 yaş ve üzerindeki hemşire grubunun empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Hastaların hemşirelerle ilgili genel memnuniyeti, ankette incelenen empatik eğilim, hemşirenin empatiyi kullanma isteği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Hastaların hemşirelerle ilgili genel memnuniyeti hastaya duyulan empatinin, hemşirenin empatiyi kullanma isteği üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Rehber (2007), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarını 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. Bununla birlikte 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 ortaya çıkmıştır.

Çelik (2008), Okul Öncesi Eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2006–2007 öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme kurumuna bağlı kreş ve gündüz bakım evlerinde çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın

örnekleme, Konya İl Milli 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, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve Prof. Dr. Üstün Dökmen tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi ve F testi kullanılmıştır. Bulgularda; okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, mesleğini isteyerek seçip seçmeme, mesleğini sevip sevmeme değişkenleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı fark bulunurken; kıdem, yaş, eğitim düzeyi, öğrenci sayıları, medeni durum, çalıştıkları kurum, öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Pala (2008), öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma grubunu Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği lisans programlarındaki 1. ve 4. sınıf öğrencisi olan toplam 464 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 20 maddelik likert tipi Empatik Eğilim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılarak aritmetik ortalama, standart sapma, ranj, maksimum ve minimum puanların hesaplanması, t testi ve ANOVA gibi istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırma sonunda, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının empati kurma düzeylerinin ortalaması 3.5 bulunmuştur. Bu düzeyin, öğrencilerin ekonomik durumu, lisans programı ve kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Akyel ve Yılmaz (2008), Beden Eğitimi Öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2006–2007 öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünden 196 öğrenci oluşturmuştur. Betimsel nitelikteki araştırmada veri toplama aracı olarak Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, ikili verilere ilişkin karşılaştırmalarda t testi ve çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim puanlarının iyi

düzyeyde olduğu ve incelenen değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf, yaş, sporla uğraşma düzyeyi) farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Genç ve Kalafat (2008), öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerini değerlendirdiği 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 örnekleme grubuna alınmıştır. Veri toplamak için Gözütok (1995) tarafından geliştirilen “Demokratik Tutum Ölçeği” ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde t testi ve F testi (One Way Anova) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve öğrenim şekillerine göre demokratik tutumları ile ilgili görüşleri arasında farklılık olduğunu, öğrenim gördükleri sınıflara, anabilim dallarına, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre ise farklılık olmadığını göstermiştir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre empatik becerileriyle ilgili görüşleri arasında farklılığın olduğu; cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, öğrenim şekilleri, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre ise farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Ekinci (2009), öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerini incelemiştir. Araştırmanın evrenini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakóltesinde okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmaya random yoluyla seçilen 671 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada Kökdemir (2003) tarafından geliştirilen “California Eleştirel Düşünme Eğilimi” (CCTDI) ile Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” (EEÖ) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzyeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Empatik eğilim ile araştırmadaki bütün bağımsız değerşkenler arasındaki fark ise anlamlıdır.

BÖLÜM 2: YÖNTEM

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

2.1. Araştırma Modeli

Tarama modelinde olan bu çalışmada, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ilişkiyi tarama yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri bağımlı değişken, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, öğrenci sayısı, çalıştıkları yerleşim yeri, mesleği isteyerek seçip seçmemesi, mesleklerinden memnun olup olmadıkları, okuttukları sınıf düzeyi bağımsız değişken olarak belirlenmiştir.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009:77). Tarama türü araştırmalarda ölçülen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir (Gay, Mills ve Airasian, 2006, Akt: Büyüköztürk ve diğ., 2008:178).

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009:81).

2.2. Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. İki tür evren vardır. Birisi, genel evren, öteki ise ‘‘çalışma evreni’’dir. Genel evren, soyut bir kavramdır; tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç ve hatta çoğu zaman olanaksız bir bütündür. Çalışma evreni ulaşılabilen evrendir. Araştırmacının, ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği, evren çalışma evrenidir (Karasar, 2009:109–110). Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2009–2010 öğretim yılında, Düzce İl Milli Eğitim

Müdürlüğüne bağlı resmi eğitim kurumlarında çalışan 1257 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Örnekleme, belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir (Karasar, 2009:111). Örnekleme, evrenin temsili bir kümesidir. Örnekleme ise, bir bütünün kendi içinden seçilmiş bir parçasıyla temsil edilmesidir (Sencer ve Sencer 1978:450; Akt: Balcı, 2004:79). Örnekleme türleri, olasılığa dayalı ve olasılığa dayalı olmayan örnekleme (Bailey, 1987; Jud et al., 1991; Çıngı, 1990; İşçi, 1977; Esin, 1975; Aziz, 1990; Sencer ve Sencer, 1978) olarak sınıflandırılmaktadır. Olasılık örnekleme, basit tesadüfi-random örnekleme, tabakalı örnekleme ve grup örnekleme diye ayrılabilir (Jud et al.,1991; Akt: Balcı, 2004:83-84). Bu araştırmanın örnekleminde, olasılığa dayalı örneklemlerden, basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan 343 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Toplanan 343 ölçekten eksik ya da birden fazla işaretleme yapılan 36'sı değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak, toplam 307 (bayan 170; erkek 137) anket formu değerlendirmeye alınmıştır.

Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin, cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, eğitim durumu, mezun oldukları fakülte, öğrenci sayısı, buldukları yerleşim yeri, mesleği isteyerek seçip seçmeme, mesleğinden memnun olma, okuttukları sınıf düzeyi frekans ve yüzdeleri aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	170	55,4
Erkek	137	44,6
Toplam	307	100

Tablo 1'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları verilmiştir. Buna göre grubun % 55,4'ünü (170) kadın öğretmenler, % 44,6' sını (137)

erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden fazla oldukları görülmektedir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Medeni Durum	f	%
Evli	215	70,0
Bekâr	92	30,0
Toplam	307	100

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 70,0'inin evli, % 30,0'unun ise bekâr olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının evli olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	f	%
Lisans	273	88,9
Yüksek Lisans	11	3,6
Diğer	23	7,5
Toplam	307	100

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 88,9'unu lisans, %3,6'sı yüksek lisans, % 7,5'i diğerleri oluşturmaktadır. Diğerlerini ise, eğitim enstitüsü, eğitim yüksek okulu, önlisans mezunu sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim durumuna göre dağılımını gösteren tablo incelendiğinde, % 88,9 ile lisans eğitimi gören öğretmenlerin en yüksek yüzde ile yarısından fazlayı oluşturduğu, % 7,5 ile yüksek lisans eğitimi gören öğretmenlerin ise en düşük yüzdeyi oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Dağılımları

Mezun Olunan Fakülte	f	%
Eğitim	234	76,2
Fen Edebiyat	25	8,1
Diğer	48	15,6
Toplam	307	100

Tablo 5'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelerin dağılımı verilmiştir. Buna göre, % 76,2'sinin eğitim, % 8,1'inin fen edebiyat, % 15,6'sının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Diğer'lerini ise, A.Ö.F., İ.İ.B.F., Ziraat Fakültesi, Su Ürünleri Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İşletme Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, BESYO, Maden Mühendisliği, 4 yıllık Öğretmen Okulu, Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Enstitüsü oluşturmaktadır. Eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin oranı % 76,2 en yüksek yüzde ile yarıdan fazlayı, fen edebiyat fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin oranı ise % 8,1 ile en düşük yüzdeyi oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Dağılımları

Kıdem	f	%
1-10 yıl	153	49,8
11-20 yıl	100	32,6
21 ve üzeri	54	17,6
Toplam	307	100

Tablo 2'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre dağılımları verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden % 49,8'ini 1-10 yıl, % 32,6'sını 11-20 yıl; % 17,6'sını ise 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri

oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dağılımı incelendiğinde, 1–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin % 49,8 ile yarıdan fazlayı oluşturduğu, 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ise % 17,6 ile en düşük yüzdeye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları

Öğrenci Sayısı	f	%
20–30	210	68,4
30–40	81	26,4
40 ve üzeri	16	5,2
Toplam	307	100

Tablo 6’da, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısı dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, % 68,4’ü 20–30 , % 26,4’ü 30–40 , % 5,2’si 40 ve üzeri öğrenciye sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, 20–30 öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri % 68,4 oranı ile en yüksek yüzdeyi oluşturmaktadır. 40 ve üzeri öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ise % 5,2 oranı ile en düşük yüzdeyi oluşturmaktadır.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Buldukları Yerleşim Yerine Göre Dağılımları

Yerleşim Yeri	f	%
Köy	91	29,6
İlçe	72	23,5
İl	144	46,9
Toplam	307	100

Tablo 7’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin buldukları (görev yaptıkları) yerleşim yerine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin % 29,6’sı

köyde, % 23,5'i ilçede, % 46,9'u ise ilde bulunmaktadır. İlde bulunan sınıf öğretmenleri % 46,9 oranı ile en yüksek yüzdeyi oluştururken, ilçede bulunan sınıf öğretmenleri % 23,5 oranı ile en düşük yüzdeyi oluşturmaktadır.

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemesine Göre Dağılımları

Mesleği İsteyerek Seçme	f	%
Evet	229	74,6
Hayır	78	25,4
Toplam	307	100

Tablo 8'e göre sınıf öğretmenlerinin % 74,6'sı mesleği isteyerek, % 25,4'ü ise mesleği istemeyerek seçtikleri görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin % 74,6 oranı ile çoğunluğunun mesleği isteyerek seçtiği söylenebilir.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğinden Memnun Olma Durumuna Göre Dağılımları

Mesleğinden Memnun Olma	f	%
Evet	282	91,9
Hayır	25	8,1
Toplam	307	100

Tablo 9'da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleğinden memnun olup/olmama durumuna göre dağılımı verilmiştir. Buna göre, mesleğinden memnun olan sınıf öğretmenlerinin oranı % 91,9 iken, mesleğinden memnun olmayan sınıf öğretmenlerinin oranı ise % 8,1 olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (% 91,9) mesleğinden memnun oldukları söylenebilir. Bu da memnuniyet verici bir durumdur.

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Okutulan Sınıf Düzeyi	f	%
1.Sınıf	64	20,8
2.Sınıf	60	19,5
3.Sınıf	60	19,5
4.Sınıf	58	18,9
5.Sınıf	65	21,2
Toplam	307	100

Tablo 10’da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre 1. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin % 20,8; 2. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin % 19,5; 3. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin % 19,5; 4. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin % 18,9; 5. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin % 21,2 olduğu görülmektedir. 5. sınıf okutan öğretmenler % 21,2 ile en yüksek yüzdeye sahip iken, 4. sınıf okutan öğretmenler % 18,9 ile en düşük yüzdeye sahiptir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri içerisinde, 2. ve 3. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin yüzdeleri % 19,5 ile birbirine eşit bulunmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerine, bağımsız değişkenler hakkında bilgi edinmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve bağımlı değişken hakkında bilgi edinmek için ise Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” uygulanmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, medeni durum, eğitim durumları, mezun oldukları fakülte, öğrenci sayıları, mesleği isteyerek seçip seçmemeleri, mesleklerinden memnun olup olmamaları, okuttukları sınıf düzeyi gibi soruları içermektedir.

2.3.2. Empatik Eğilim Ölçeği

Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeğinin (EEÖ) amacı, kişilerin günlük yaşamında empati kurma potansiyellerini ölçmektir. Likert türü bir ölçek olarak hazırlanan ve 20 maddeden oluşan Empatik Eğilim Ölçeğinin maddelerinin yaklaşık yarısı, bireylerin evet deme eğilimlerini önlemek için negatif yazılmıştır. Bireylerden her bir maddenin yanındaki 1'den 5'e kadar olan sayılardan birisini işaretleyerek, o maddedeki görüşe göre ne ölçüde katıldıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bireylerin maddeleri okuduktan sonra işaretledikleri sayılar o maddeye ilişkin puanları oluşturmaktadır. Negatif yazılmış maddeler tersten puanlanmakta tamamen katılıyorum'a 1, hiç katılmıyorum'a ise 5 puan verilmektedir. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğu, düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğu anlamına gelmektedir (Dökmen, 1988:177–178).

2.3.2.1. 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 güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tek ve çift maddelerinden alınan puanlar arasındaki korelasyon 0.86 olarak bulunmuştur (Dökmen, 1988:178).

2.3.2.2. 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, 1988:178–179).

2. 3. 2. 3. 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, 1988:178). Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20'dir.

2. 4. Verilerin Analizi

Kişisel bilgi formu ve Empatik Eğilim Ölçeği'nden elde edilen verilerin girişi ve analizi, araştırmacı tarafından SPSS 15.0 Paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde. 05 anlamlılık düzeyi belirlenmiştir. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ile ilgili bilgilerin analizinde yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Daha sonra normallik varsayımına bakılmıştır. Normallik varsayımı karşılandığı için parametrik testler uygulanmıştır. Ancak, eğitim durumu ve öğrenci sayısı değişkenlerinde normallik varsayımı karşılanmadığı için nonparametrik test olan Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin cinsiyet, medeni durum, mesleği isteyerek seçip seçmeme, mesleklerinden memnun olup olmama durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla, ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, buldukları yerleşim yeri, okuttıkları sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin, eğitim durumu ve öğrenci sayısına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla da ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablolar halinde gösterilmiştir.

BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin görüşleri ışığında empatik eğilimleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu inceleme araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılmıştır.

3. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır.

Tablo 11: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre “Empatik Eğilim Ölçeği” Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kadın	170	74,35	7,978	305	4,067	,000
Erkek	137	70,52	8,466			

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(305)} = 4.067$; $p < 0.05$). Kadın öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanı ($\bar{X} = 74,35$), erkek öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanına ($\bar{X} = 70,52$) göre, anlamlı derecede yüksektir. Empatik eğilim açısından, cinsiyet anlamlı bir değişkendir. Başka bir deyişle, empatik eğilim yönünden cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Literatüre bakıldığında empatik eğilimin cinsiyete göre değişip değişmediğini inceleyen pek çok araştırma vardır. Araştırmaların bazıları empatik eğilim ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalardan bazıları şöyledir: Sayar ve diğerleri (1998), Duru (2002), Barut (2004), Öztürk ve diğerleri (2004), Alver (2005), Dorak ve Vurgun (2006), Seymen (2007), Rehber (2007), Çelik (2008), Ekinci (2009). Adı geçen araştırmaların bulgularına göre, empatik eğilim ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bayanların empatik eğilimleri, erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Bayan sınıf öğretmenlerinin, erkek

sınıf öğretmenlerine göre empatik eğilim puanlarının yüksek olmasının nedeni, bayanların erkeklere göre daha duygusal olmalarından kaynaklanabilir.

Empatik eğilimin cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları; Bayam, Şimşek ve Dilbaz (1995); Gençdoğan ve Ören (1998); Alisinanoğlu ve Köksal (2000); Köksal (2000); Kışlak – Tutarel ve Çabukça (2002); Korkmaz Haşıl ve diğerleri (2003); Dinçyürek (2004); Ercoşkun (2005); Yavaş (2007); Akyel ve Yılmaz (2008); Genç ve Kalafat (2008); Ercoşkun ve Nalçacı (2008); Yiğiter (2008); Baştuğ (2009); Erken (2009). Adı geçen araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonucunun birbirine zıt olduğu görülmektedir.

3. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumları ile empatik eğilim puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır.

Tablo 12: Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durumuna Göre “Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Evli	215	72,15	8,019	305	-1,549	,122
Bekâr	92	73,77	9,190			

Tablo 12’ye göre, evli sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanları ($\bar{X} = 72,15$); bekâr sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanları ($\bar{X} = 73,77$) ‘dir. Elde edilen bulgulara göre, bekâr sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması, evli öğretmenlerin puan ortalamasından yüksektir. t testi sonucu elde edilen istatistiksel değerlere göre, puanların ortalaması arasındaki bu farklılık 0,05 düzeyinde anlamlı değildir ($t_{(305)} = -1.549$; $p > 0.05$). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri, medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çelik (2008), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelemiştir.

Bulgulardan, öğretmenlerin medeni durumlarına göre empatik eğilimlerinin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını ortaya koymuştur.

3. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır.

Tablo 13: Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıralar Ortalaması	sd	X ²	P
Lisans	273	154,68	2	,426	,808
Yüksek Lisans	11	136,86			
Diğer	23	154,17			
Toplam	307				

Tablo 13'te görüldüğü gibi, lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin sıra ortalamaları 154,68; yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin sıra ortalamaları 136,86; diğerleri ise 154,17' dir. Elde edilen bulgulara göre yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması en düşüktür, doktora mezunu sınıf öğretmeni ise bulunmamaktadır. Yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin sıra ortalamalarının en düşük değerde olması düşündürücüdür. Lisans mezunu ve diğerlerinin sıra ortalaması ise birbirine çok yakın değerlerdedir. Kruskal Wallis testi sonucu elde edilen istatistiksel değerlere göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile eğitim durumları arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($X^2_{(2-307)}=0.426$; $p>0.05$). Öztürk, Koparan, Haşıl, Efe, Özkaya (2004), antrenör ve hakemlerin empati durumlarının araştırıldığı çalışmada, eğitim durumuna göre empatik yaklaşım oranları farklılaşmamaktadır. Eğitimle empatik yaklaşım arasında önemli bir farklılık yoktur.

Çelik (2008), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Bulgulardan, öğretmenlerin "EEÖ" puan ortalamaları arasında eğitim düzeyine göre önemli bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakültelerin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla F testi yapılmıştır.

Tablo 14: Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarına İlişkin F Testi Sonuçları

Mezun Olunan Fakülte	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Eğitim	234	72,70	8,373	Gruplar Arası	6,933	2	3,466	,049	,952
Fen- Ed.	25	72,76	9,440						
Diğer	48	72,29	8,171	Gruplar İçi	21609,934	304	71,085		
Toplam	307	72,64	8,405	Toplam	21616,866	306			

Tablo 14'e göre, eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanı $\bar{X}=72,70$; fen edebiyat fakültesi mezunu olanların puanı $\bar{X}=72,76$; diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puanı ise $\bar{X}=72,29$ ' dur. Bulgulara bakıldığında, mezun olunan fakülteye göre sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları birbirine çok yakın bulunmuştur. F testi sonucu elde edilen istatistiksel değere göre puanların ortalaması arasındaki bu farklılık ,05 düzeyinde anlamlı değildir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{2-304}=0.049$; $p>0.05$). Başka bir deyişle, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puan ortalamaları mezun oldukları fakülteye göre değişmemektedir. Bu durum, başka fakültelerden mezun olup sınıf öğretmeni olarak çalışmaya devam eden öğretmenlerin işlerine uyum göstermeleriyle açıklanabilir. Barut (2004), ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre Empatik Eğilim düzeyleri arasında

anamlı bir fark olduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesi ve Eğitim Enstitüsünden mezun olan ğretmenlerin Empatik Eğilim düzeyleri, Fen Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek seviyede bulunmuştur. Bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu desteklememektedir.

3. 5. Sınıf ğretmenlerinin Kıdemlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Sınıf ğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla F testi yapılmıştır. F testi sonucuna göre elde edilen değerler tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Sınıf ğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre ‘Empatik Eğilim lği Puanlarına ilişkin F Testi değerleri

Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1–10 yıl	153	73,16	8,792	Gruplar Arası	84,682	2	42,341	,598	,551
11–20 yıl	100	72,07	8,304						
21 ve zeri	54	72,20	7,469	Gruplar İçi	21532,184	304	70,830		
Toplam	307	72,64	8,405	Toplam	21616,866	306			

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgulara göre, 1–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf ğretmenlerinin Empatik Eğilim lği puanı ($\bar{X}=73,16$); 11–20 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf ğretmenlerinin puanı ($\bar{X}=72,07$); 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf ğretmenlerinin puanı ise ($\bar{X}=72,20$)’ dir. Bulgulara bakıldığında en yüksek Empatik Eğilim puanı ortalamasına, 1–10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerle 11–20 yıl arası kıdeme sahip olan ğretmenlerin Empatik Eğilim puanı ortalamaları birbirine çok yakın olmakla beraber, 11–20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin

puan ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir. F testi sonucu, elde edilen istatistiksel değerlere göre, puanların ortalamaları arasındaki bu farklılık ,05 düzeyinde anlamlı değildir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile kıdemleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($F_{(2-304)}=0.598$; $p>0.05$). Yani sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri, kıdemlerine göre değişmemektedir. Barut (2004), Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin hizmet yıllarına göre empatik eğilim düzeyleri arasındaki fark anlamsız bulunmuştur.

Öztürk, Koparan, Haşıl, Efe, Özkaya (2004), antrenör ve hakemlerin empati durumlarının araştırıldığı çalışmada, hakem ve antrenörlerin genel olarak görev yapma süresi empatik yaklaşımı etkilememiştir. Görev yapma süresi ile empati arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır.

Çelik (2008), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Bulgulardan, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre empatik eğilim ölçeği puan ortalamalarının farklılaşmadığı anlaşılmıştır.

3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Sayısının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci sayısı ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 16: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Sayısına Göre Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Öğrenci Sayısı	N	Sıralar Ortalaması	sd	X ²	p
20–30 öğrenci	210	155,44	2	,209	,901
30–40 öğrenci	81	150,15			
40 ve üzeri öğrenci	16	154,56			
Toplam	307				

Tablo 16' ya göre, 20–30 arası öğrenci sayısına sahip sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması 155,44; 30–40 arası öğrenci sayısına sahip sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması 150,15; 40 ve üzeri öğrenci sayısına sahip sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması ise 154,56' dır. Elde edilen bulgulara göre, 20–30 arası öğrenciye sahip olan sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması en yüksek, 30–40 arası öğrenciye sahip sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması ise en düşüktür. Kruskal Wallis testi sonucuna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenci sayıları ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($X^2_{(2-307)}=0.209$; $p>0.05$). Çelik (2008), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Bulgulardan, öğretmenlerin empatik eğilimlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Araştırmaların sonuçları, bu araştırmadan elde edilen bulguyu desteklemektedir.

3.7. Sınıf Öğretmenlerinin Buldukları Yerleşim Yerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Sınıf öğretmenlerinin buldukları yerleşim yeri ile empatik eğilimleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla F testi yapılmıştır.

Tablo 17: Sınıf Öğretmenlerinin Buldukları Yerleşim Yerine Göre ‘Empatik Eğilim Ölçeği’ Puanlarına İlişkin F Testi Sonuçları

Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Köy	91	72,58	8,184	Gruplar Arası	1,526	2	,763	,011	,989
İlçe	72	72,76	9,027						
İl	144	72,61	8,279	Gruplar İçi	21615,340	304	71,103		
Toplam	307	72,64	8,405	Toplam	21616,866	306			

Tablo 17' ye göre, köyde bulunan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanı $\bar{X}=72,58$; ilçede bulunan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanı $\bar{X}=72,76$; ilde

bulunan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanı $\bar{X}=72,61$ ' dir. Bulgulara bakıldığında buldukları yerleşim yerine göre, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanı ortalamaları birbirine çok yakın bulunmuştur. F testi sonucuna göre elde edilen istatistik değere göre puanlar arasındaki bu farklılık ,05 düzeyinde anlamlı değildir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin buldukları yerleşim yerine göre empatik eğilimleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($F_{(2-304)}=0.011$; $p>0.05$). Başka bir deyişle sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanları, buldukları yerleşim yerine göre değişmemektedir.

3.8. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemesinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçip seçmemesi ile empatik eğilimleri arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır.

Tablo 18: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemesi ile ‘Empatik Eğilim Ölçeği’ Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Mesleği İsteyerek Seçme	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Evet	229	72,85	8,382	305	,745	,457
Hayır	78	72,03	8,497			

Tablo 18'e göre, sınıf öğretmenlerinden mesleği isteyerek seçenlerin empatik eğilim puanı $\bar{X}=72,85$; mesleği isteyerek seçmeyenlerin empatik eğilim puanı $\bar{X}=72,03$ ' dür. Bulgulara bakıldığında, mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimi daha yüksektir. t testi sonucu elde edilen istatistiksel değerlere göre, puanların arasındaki bu farklılık ,05 düzeyinde anlamlı değildir ($t_{(305)}=0.745$; $p>0.05$). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri mesleği isteyerek seçip seçmemesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç şaşırtıcı bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçmesinin empatik eğilimlerine pozitif yönde etki edeceği beklenmektedir. Çelik (2008), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin empatik

eğilimlerinde mesleği isteyerek seçip seçmemeye göre anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu ise, bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

3.9. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleklerinden Memnun Olup Olmamasının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Sınıf öğretmenlerinin mesleğinden memnun olup olmaması ile empatik eğilimleri arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır.

Tablo 19: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğinden Memnun Olup Olmaması ile Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarına ilişkin t Testi Sonuçları

Mesleğinden Memnun Olmak	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Evet	282	72,77	8,424	305	,942	,347
Hayır	25	71,12	8,197			

Tablo 19' a göre sınıf öğretmenlerinden mesleğinden memnun olanların empatik eğilim puanı $\bar{X} = 72,77$; mesleğinden memnun olmayanların empatik eğilim puanı $\bar{X} = 71,12$ ' dir. Bulgulara bakıldığında, mesleğinden memnun olan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanı ortalaması, memnun olmayanların puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. t testi sonucu elde edilen istatistiksel değerlere göre puanların arasındaki bu farklılık ,05 düzeyinde anlamlı değildir ($t_{(305)}=0.942$; $p>0.05$). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile mesleğinden memnun olup olmama durumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çelik (2008), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Bulgular, mesleğini seven öğretmenlerin empatik eğilim puanlarının, mesleğini sevmeyen öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Yapılan araştırmalarda görülmektedir ki mesleğini seven öğretmen, sınıfta öğrenciler tarafından da sevilmektedir. Öğrencilerin sevdiği öğretmen, okulu ve sınıfı öğrencilerine hoşlanacakları yer haline getirmektedir. Öğretmenini seven çocuk okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmektedir (Kılıç, 2009: 166).

3.10. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla F testi yapılmıştır.

Tablo 20: Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi ile Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarına İlişkin F Testi Sonuçları

Okutulan Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
1.Sınıf	64	74,08	8,276	Gruplar Arası	201,632	4	50,408	,711	,585
2.Sınıf	60	72,10	8,818						
3.Sınıf	60	72,20	7,942	Gruplar İçi	21415,235	302	70,911		
4.Sınıf	58	72,90	7,822						
5.Sınıf	65	71,89	9,104	Toplam	21616,866	306			
Toplam	307	72,64	8,405						

Tablo 20'ye göre, 1. sınıf okutan öğretmenlerin empatik eğilim puanı ($\bar{X}=74,08$); 2. sınıf okutan öğretmenlerin empatik eğilim puanı ($\bar{X}=72,10$); 3. sınıf okutan öğretmenlerin empatik eğilim puanı ($\bar{X}=72,20$); 4. sınıf okutan öğretmenlerin empatik eğilim puanı ($\bar{X}=72,90$); 5. sınıf okutan öğretmenlerin empatik eğilim puanı ($\bar{X}=71,89$)' dir. Bulgulara bakıldığında, 1. sınıf okutan öğretmenlerin empatik eğilim puanı ortalamasının en yüksek olduğu görülmektedir. 2., 3. ve 4. sınıf okutan öğretmenlerin empatik eğilim puanı ortalamaları birbirine çok yakın değerdedir. 5. sınıf okutan öğretmenlerin ise empatik eğilim puanı ortalamaları en düşük olduğu görülmektedir. F testi sonucu elde edilen istatistik değere göre puanlar arasındaki bu farklılık ,05 düzeyinde anlamlı değildir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin

empatik eğilimleri ile okuttukları sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(4-302)}=0.711$; $p>0.05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, medeni durumları, eğitim düzeyi, mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, öğrenci sayısı, çalıştıkları yerleşim yeri, mesleği isteyerek seçip seçmemesi, mesleklerinden memnun olup olmadıkları, okutulan sınıf düzeyi ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiye dayalı bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 55,4'ünü (170) kadın öğretmenler, % 44,6'sını (137) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanı ($\bar{X} = 74,35$), erkek öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanı ($\bar{X} = 70,52$) göre, anlamlı derecede yüksektir. Kadın öğretmenlerin empatik eğilimleri, erkek öğretmenlerin empatik eğilimlerinden yüksek bulunmuştur. Literatürde bu sonucu destekleyen araştırmalar olmakla beraber, empatinin cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır.
2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 70,0'i evli, % 30,0'u ise bekâr öğretmenlerdir. Evli sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanları ($\bar{X} = 72,15$); bekâr sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanları ($\bar{X} = 73,77$)'dir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri, medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 88,9'unu lisans, % 3,6'sı yüksek lisans, % 7,5'i diğerleri oluşturmaktadır. Lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin sıra ortalamaları 154,68; yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin sıra ortalamaları 136,86; diğerleri ise 154,17'dir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile eğitim durumları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.
4. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 76,2'sini eğitim, % 8,1'ini fen edebiyat, % 15,6'sının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin empatik

eğilim puanı $\bar{X}=72,70$; fen edebiyat fakültesi mezunu olanların puanı $\bar{X}=72,76$; diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puanı ise $\bar{X}=72,29$ 'dur. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

5. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 49,8'ini 1–10 yıl, % 32,6'sını 11–20 yıl, % 17,6'sını ise 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, 1–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin Empatik Eğilim Ölçeği puanı ($\bar{X}=73,16$); 11–20 yıl arası mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin puanı ($\bar{X}=72,07$); 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin puanı ise ($\bar{X}=72,20$)'dir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile kıdemleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
6. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, % 68,4'ü 20–30 öğrenciye, % 26,4'ü 30–40 öğrenciye, % 5,2'si 40 ve üzeri öğrenciye sahiptir. 20–30 arası öğrenci sayısına sahip sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması 155,44; 30–40 arası öğrenci sayısına sahip sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması 150,15; 40 ve üzeri öğrenci sayısına sahip sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması ise 154,56'dır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenci sayıları ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
7. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 29,6'sı köyde, % 23,5'i ilçede, % 46,9'u ise ilde bulunmaktadır. Köyde bulunan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanı $\bar{X}=72,58$; ilçede bulunan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanı $\bar{X}=72,76$; ilde bulunan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanı $\bar{X}=72,61$ 'dir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin buldukları yerleşim yerine göre empatik eğilimleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.
8. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 74,6'sı mesleği isteyerek, % 25,4'ü ise mesleği istemeyerek seçtikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinden

mesleği isteyerek seçenlerin empatik eğilim puanı $\bar{X} = 72,85$; mesleği isteyerek seçmeyenlerin empatik eğilim puanı $\bar{X} = 72,03$ ' dür. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri mesleği isteyerek seçip seçmemesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

9. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleğinden memnun olanların oranı % 91,9 iken, mesleğinden memnun olmayanların oranı ise % 8,1' dir. Sınıf öğretmenlerinden mesleğinden memnun olanların empatik eğilim puanı $\bar{X} = 72,77$; mesleğinden memnun olmayanların empatik eğilim puanı $\bar{X} = 71,12$ ' dir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile mesleğinden memnun olup olmama durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
10. Araştırmaya katılan öğretmenlerden, 1. sınıf okutanların oranı %20,8; 2. sınıf okutanların oranı %19,5; 3. sınıf okutanların oranı %19,5; 4. sınıf okutanların oranı %18,9; 5. sınıf okutanların oranı %21,2'dir. 1. sınıf okutan öğretmenlerin empatik eğilim puanı $\bar{X} = 74,08$; 2. sınıf okutan öğretmenlerin empatik eğilim puanı ($\bar{X} = 72,10$); 3. sınıf okutan öğretmenlerin empatik eğilim puanı ($\bar{X} = 72,20$); 4. sınıf okutan öğretmenlerin empatik eğilim puanı ($\bar{X} = 72,90$); 5. sınıf okutan öğretmenlerin empatik eğilim puanı ($\bar{X} = 71,89$)'dir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile okuttukları sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öneriler

Öğretmenliğe başlamadan önce:

1. İlköğretim sınıf öğretmenliği ve tüm eğitim kademelerinin programlarında empatik eğilimi geliştirecek derslere yer verilmelidir.
2. Sınıf öğretmenliği bölümünü seçecek öğrencilere lisans öncesinde empatik eğilim ölçüğü uygulanarak mesleğe yatkınlığı olan öğrencilerin seçilmeleri sağlanabilir.
3. Sınıf öğretmenliği bölümünün öğretmen adayları tarafından isteyerek seçilmesi sağlanmalıdır.

4. Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının mesleği sevmeleri için öğrencileri tanımalarına olanak sağlayacak ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir.

Öğretmenlik mesleğine atandıktan sonra:

1. M. E. B. tarafından empati eğitimi konusunda eğitici CD ve etkinlikler hazırlanıp, bütün okullardaki sınıf öğretmenlerine dağıtılmalıdır.
2. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini artırmak amacıyla empati konusunda seminerler ve hizmet içi eğitimler verilmelidir ve sınıf öğretmenlerinin katılmaları sağlanmalıdır.
3. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri empati eğitim programları ile geliştirilmeye çalışılmalıdır.

Yeni araştırmalara yönelik:

1. Araştırma evreni genişletilerek sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerini belirlemek amacıyla farklı illerden elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
2. Benzer bir çalışma örneklem sayısı ve değişken sayısı artırılarak yapılabilir.
3. Araştırmada kullanılan değişkenler ile farklı branşlardaki öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri incelenebilir.
4. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri farklı değişkenler kullanarak incelenebilir.
5. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerini ölçen başka bir ölçme aracı geliştirilebilir.
6. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile farklı branşlardaki öğretmenlerin empatik eğilimleri karşılaştırılabilir.
7. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile okuttukları öğrencilerin empatik eğilimleri karşılaştırılabilir.
8. Birleştirilmiş sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- ACAR VOLTAN, Nilüfer (2008), **İnsan İlişkileri -İletişim-**, 1.Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ADA, Sefer (2001), “İlköğretimin Birinci Kademesinde Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Okulların Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması”, **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, sayı:13, sayfa:1–10.
- AKKOYUN, Füsun (1995), “Transaksiyonel Analiz ve Yetişkin Olmak”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt:28, sayı:1, s. 1–11.
- AKKOYUN, Füsun (1982), “Empatik Anlayış Üzerine”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt:15, sayı:2, s. 63–69.
- AKYÜZ, Yahya (1994), “**Türk Eğitim Tarihi**”, 5. Baskı, Kültür Koleji Yayınları 4, İstanbul.
- ALİSİNANOĞLU, Fatma ve Aysel Köksal (2000), “Gençlerin Ben Durumları (Ego State) ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:18, s.11–16.
- ALTINBAŞ, K., S., Gülöksüz, S., Özçetinkaya, E. T., Oral (2010), “Empatinin Biyolojik Yönleri”, **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**, 2(1), s. 15-25.
- ALVER, Birol (2005), “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Empatik Beceri ve Karar Verme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Muğla Üniversitesi SBE Dergisi**, sayı:14, s. 19–34.
- ALVER, Birol, (1998), **Bireylerin Uyum Düzeyleri ile Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ALPER, Dilek (2007), Psikolojik Danışmanlar ve Sınıf Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri-İletişim ve Empati Becerilerinin Karşılaştırılması, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- ARSLAN, Mehmet (2007), “Öğretim Hizmetinin Niteliği ve Öğretmen”, Editör:ARSLAN, Mehmet, Öğretim İlke ve Yöntemleri, **Anı Yayıncılık**, s.251-262.
- ASLAN, Abdulkadir (2003), “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılmalarına İlişkin Bir Değerlendirme”, **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt:6, sayı, 9, s. 23–37.
- ATAÜNAL, Aydoğan (1992), “İlköğretim Okullarına Öğretmen Yetiştirme”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:8, s. 379–386.
- ATAŞALAR, Jale (1996), **Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Cinsiyet ve Yaşlarına Göre Kendini Açma Davranışları**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AYAS, Alipaşa (2009), “Öğretmenlik Mesleğinin Önemi ve Öğretmen Yetiştirmede Güncel Sorunlar”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:10, sayı:3, s. 1–11.
- AYDIN, Ali Rıza (2009), Öğretmen Öğrenci İlişkilerinde Empati ve Öğretmenlerin Rol Modelliği Üzerine, **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, IX, sayı:4, s.75-84.
- BALCI, Ali (2004), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler**, 4. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- BARNETT, Mark A., (1987), “Empathy and related responses in children”, Editörler: Nancy EISENBERG and Janet STRAVER, **Empathy and Its Development**, Cambridge University Press, s. 146-162.
- BARUT, Yaşar (2004), “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Eğilimi Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 6–9 Temmuz, Malatya.
- BAŞAR, Erdoğan (2004), “**Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri**”, 1. Baskı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

- BAŞTUĞ, Gülsüm (2009), ‘‘Voleybol Antrenör Adaylarının Empatik Becerileri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, **Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, cilt:3, sayı:3.
- BAYAM, G., E. Uçak Şimşek ve N. Dilbaz (1995), ‘‘Üç Farklı Meslek Grubunda Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması’’, **Kriz Dergisi**, cilt:3, sayı:1-2, s.205-207.
- BİLEN, Mürüvvet (1992), ‘‘Eğitimde Verimliliğe Öğretmenin Kişilik Özelliklerinin Etkisi’’, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:8, s. 27–30.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1995), Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi’’, 1. Basım, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- BOZDOĞAN, A. E., D. Aydın, K. Yıldırım (2007), ‘‘Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları’’, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, Cilt 8, Sayı 2, s. 83-97.
- BUDAK, Selçuk (2009), ‘‘Psikoloji Sözlüğü’’, Dördüncü Basım, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., E. Kılıç Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz, F. Demirel (2008), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 1. Baskı, Pegem A Akademi, Ankara.
- CAN, Niyazi (2004), ‘‘Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları’’, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı:16, s. 103–119.
- CERİT, Yusuf (2008), ‘‘Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri’’, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(4), s. 693–712.
- CEVAHİR, Reyhan, N. Çınar, C. Sözeri, S. Şahin, S. Kuşuoğlu (2008), ‘‘Ebelik Öğrencilerinin Devam Ettikleri Sınıflara Göre Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi’’, **Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi**, cilt:3, sayı:7, s. 3–15.
- ÇAĞLAR, Adil (1999), ‘‘75. Yılında Cumhuriyet’in İlköğretim Birikimi’’, Editör: GÖK, Fatma, **75 Yılda Eğitim**, Tarih Vakfı Yayınları, s.125–144.

- ÇALIŞKAN, Nihat ve Engin KARADAĞ (2006), **‘Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Duyuşsal Özelliklerinin Değerlendirilmesi’**, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, 2. cilt, 14–16 Nisan, Kök Yayıncılık, Ankara.
- ÇELİK, Esmâ (2008), **Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇELİKTEN, Mustafa, M., Şanal, Y., Yeni (2005), “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı:19, s. 207-237.
- DECETY, Jean ve Philip L. Jackson (2004), The Functional Architecture of Human Empathy, University of Washington, **Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews**, Vol:3, No:2, s.71–100.
- DAVIS, M. Carol, çev: Ö. Sezer, S. Damar (2005), “Empati Nedir? Öğretilir mi?”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:6, sayı:9, s. 77–88.
- DİLEKMEN, Mücahit (1999), **Grupla Psikolojik Danışmanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi**, Basılmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- DİNÇYÜREK, Sibel (2004), “Üniversite Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Marmara Coğrafya Dergisi**, sayı:10, s. 95–116.
- DOĞAN, Ahmet Rüfayı (1997), **Sınıf Öğretmenlerinin Görev Analizi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlkokul Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- DOĞAN, Cihangir (2005), “Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları”, **bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı:35, s. 133-149.

- DORAK, Ferudun ve Nilgün Vurgun (2006), ‘‘Takım Sporları Açısından Empati ve Takım Birlikteliği İlişkisi’’, **Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, cilt:4, sayı:2, s. 73–77.
- DÖKMEN, Üstün (2008), ‘‘Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati’’, 39. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- DÖKMEN, Üstün (2006), ‘‘ Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati’’, 37. Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- DÖKMEN, Üstün (1988), ‘‘Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi’’, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt:21, sayı:1-2, s. 155-190.
- DURU, Erdiñç (2002), **Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi, Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Basılmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.
- DURU, Erdiñç (2002), ‘‘Öğretmen Adaylarında Empatik Eğilim Düzeyinin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi’’, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:2, sayı:12, s. 21–35.
- EKİNCİ, Öznur (2009), **Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERCOŞKUN, Muhammet Hanifi (2005), **Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelemesi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERCOŞKUN, M. Hanifi ve Ahmet Nalçacı (2008), ‘‘Sınıf Öğretmeni Adaylarının Empatik Beceri ve Demokratik Tutumlarının İncelenmesi’’, **Milli Eğitim Dergisi**, sayı:180, s. 204–215.

- ERGÜN, Mustafa (1987), “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:2, s. 10–18.
- ERKEN, Melek (2009), **Empati Becerisinin Ahlaki Davranışlar Üzerindeki Etkisi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GENÇ, Salih Zeki ve Temel Kalafat (2008), Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma, **Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı:19, s. 211–222.
- GOLEMAN, Daniel (2010), **İşbaşında Duygusal Zekâ**, Çev: Handan BALKARA, 7. Baskı, Varlık Yayınları, s. 173.
- GÜLDAĞ, Sibel (2007), **Düzce Çakırlar İlköğretim Okulunda Okuyan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Empatik Düzeylerinin Ailelerin Sosyo Ekonomik Yapılarına Göre İncelenmesi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- GÜLEL, Gülözge (2006), **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜLSEREN, Şeref (2001), “Eşduyum (Empati): Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözde Geçirme”, **Türk Psikiyatri Dergisi**, 12(2), s. 133–145.
- GÜRÜZ, Demet ve Ayşen Temel Eğinli (2008), **İletişim Becerileri Anlamak Anlatmak Anlaşmak**, 1. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- HELVACI, M.Akif (2007), “Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri”, Editör: SAYLAN, Nevin, Eğitim Bilimine Giriş, **Anı Yayıncılık**, s. 313-332.
- HODGES, Sara D. ve Daniel M. Wegner (1997), “Automatic and Controlled Empathy”, Editör: William ICKES, **Empathic Accuracy**, Guildford Pres, New York.

- HOŞGÖRÜR, Vural, Ç. Kılıç, H. Dünder (2002), “Kırıkkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları”, **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, sayı:16, s. 91-100.
- İKİZ, F. Ebru (2006), **Danışma Becerileri Eğitiminin Danışmanların Empatik Eğilim, Empatik Beceri ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisi**, Basılmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARABAĞ, Şerifnaz Gülin (2003), **Öğretilbilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihi Empati**, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARASAR, Niyazi (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 19.Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KILIÇ, Durmuş (2009), **Eğitim Bilimine Giriş**, 1. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KILIÇ, Mustafa, A. Kaya, N. Yıldırım, G. Genç (2004), Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, Malatya.
- KOÇAK, Kemal (1992), “İlköğretimde Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:8, s. 395–402.
- KORKMAZ HAŞIL, Niyazi, E. Şahin, M. Kahraman, F. Öztürk, (2003), “ U. Ü. Eğitim Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Empatik Becerilerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması” **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:17, sayı:1, s. 95–103.
- KORKMAZ, Jale (2008), **Alan Dışından Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Durumu ve Sınıf Öğretmenliği Mezunlarıyla Karşılaştırılması**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- KÖKSAL, Aysel (2000), ‘‘Müzik Eğitimi Alma, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi’’, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:18, s.99–107.
- KÖKSAL, Aysel (1997), **Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Empatik Beceri ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- KUZGUN, Yıldız (2006), **İlköğretimde Rehberlik**, 6. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (2009), **Eğitim Bilimine Giriş**, 7. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (1997), **Eğitim Programları ve Öğretim**, 8. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.
- MEB, http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=gorevlerimiz&id=ilk_ogretim (4 nisan 2010 Tarihinde ulaşılmıştır.)
- MEB, ‘‘**Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**’’ http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html (4 Nisan 2010 Tarihinde ulaşılmıştır.)
- MEB, ‘‘**Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**’’ http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html (23 Haziran 2010 Tarihinde ulaşılmıştır.)
- MEB, ‘‘**Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2009-2010**’’, http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2009_2010.pdf, (4 Nisan 2010 Tarihinde ulaşılmıştır.)
- MEB, <http://mevzuat.meb.gov.tr> (4 Nisan 2010 Tarihinde ulaşılmıştır.)
- METE, Samiye, Emine Gerçek (2005), ‘‘PDÖ Yöntemiyle Eğitim Gören Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Becerilerinin İncelenmesi’’, **C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi**, 9(2), s. 11–17.

- MURAT, M., H., Özgan, H. İ., Arslantaş (2005), “Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Empatik Tutumlarına İlişkin Algıları ile Ders Başarıları Arasındaki İlişki”, **Milli Eğitim Dergisi**, yıl:33, sayı:168.
- OKVURAN, Ayşe (1994), “Çağdaş İnsanı Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt:27, sayı:1, s. 185–194.
- ÖREN, Nihal ve Başaran Gençdoğan (1998), “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Öğrencilerinin Aile ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri ile Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler”, **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 9–11 Eylül, Konya.
- ÖZ, Fatma (1998), “Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, **C. Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**, cilt:2, sayı:2, s.32–38.
- ÖZBENT, Sueda (2007), “Sınıfta Beden Dili”, **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:27, sayı:2, s. 259–289.
- ÖZDEMİR, S., H. İ. Yalın ve F. Sezgin (2008), **Eğitim Bilimine Giriş**, 6. Basım, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ÖZTÜRK, Cemil (2005), “**Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**”, 1. Baskı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- ÖZTÜRK, Cemil (1999), “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme”, Editör: GÖK, Fatma, **75 Yılda Eğitim**, Tarih Vakfı Yayınları, s. 283-310.
- ÖZTÜRK, Füsün, Ş. Koparan, N. Haşıl, M. Efe, G. Özkaya (2004), “Antrenör ve Hakemlerin Empati Durumlarının Araştırılması”, **Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, 2(1), s.19–25.
- PALA, Aynur (2008), “Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı:23, s. 13–23.

- PEHLİVAN BAYKARA, Kevser (2005), “Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma”, **İlköğretim-Online**, 4(2), s. 17–23.
- REHBER, Elife (2007), **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ROGERS, Carl R., Çev: Füsün Akkoyun (1983), “Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt:16, sayı:1, s. 103-124.
- SADIOĞLU, Ömür ve Aynur Oksal (2008), “Sınıf Öğretmenliğinden Mezun Olan Öğretmenlerle Başka Alanlardan Mezun Olan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin Karşılaştırılması”, **İlköğretim Online**, 7(1), s. 71–90.
- SAĞLAM, Aycan Çiçek (2008), **Eğitim Bilimine Giriş**, 1. Baskı, Maya Akademi, Ankara.
- SAYAR, Kemal, N. Atınç Sayar, A. Aksöyek, G. Aşık, M. Ekenel, Y. Kanber (1998), “Sağlık Çalışanlarında Empati Becerisinin Değerlendirilmesi”, **Yeni Symposium**, cilt:36, sayı:1–2, s.19–28.
- SAYIN, Saime (2003), “Farklı Programlarda Okuyan Öğretmen Adayı Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilimi, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum ve Mesleki Benlik Saygısı”, **Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, (4), sayı:6, s.74–84
- SEMERCİ, N., D., Demiralp, S., Koç, S., Kerimgil (2009), “Geçmişte (1942) ve Günümüzde (2003) Göreve Başlamış Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğretmenlik”, **C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt:33, no:1, s. 37-60.
- SENEMOĞLU, Nuray (2004), **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, 10. Baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.

- SENEMOĞLU, Nuray (2003), ‘‘Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunları, Öneriler’’, **Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:5, s.154–193.
- SEYMEN Sefanur (2007), **K. K. T. C. Gazimağusa Devlet Hastanesinde Çalışan Yüksek Hemşire ve Hemşirelerin Empatik Eğilimleri ile Yatan Hastaların Hemşirelere Karşı Duydukları Memnuniyet Düzeyleri**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, K. K. T. C. Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ŞEN Şenay ve Yavuz Erişen (2002), ‘‘Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri’’, **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:22, sayı:1, s. 99–116.
- TATAR, Mustafa (2004), ‘‘Etkili Öğretmen’’, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:1, sayı:11, s. 1–12.
- TERTEMİZ, Neşe Işık (1999), ‘‘Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim: Hedefler ve Uygulamalar’’, Editör: GÖK, Fatma, **75 Yılda Eğitim**, Tarih Vakfı Yayınları, s. 171-176.
- TUTAREL KIŞLAK, Şennur ve Fazlı Çabukça (2002), ‘‘Empati ve Demografik Değişkenlerin Evlilik Uyumu ile İlişkisi’’, **Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi**, yıl:5, cilt:2, sayı:5, s.35–42.
- TUTUK, Aytül, Derya Al, Selma Doğan (2002), ‘‘Hemşirelik Öğrencilerinin İletişim Becerisi ve Empati Düzeylerinin Belirlenmesi’’, **C. Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**, cilt:6, sayı:2, s.36–41.
- ÜNAL, Cavit (1972), ‘‘İnsanları Anlama Kabiliyeti’’, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt:5, sayı:3, s. 71–93.
- ÜNAL, Fatma (2007), ‘‘Çocuklarda Empatinin Gelişimi: Empatinin Gelişiminde Anne-Baba Tutumlarının Etkisi’’, **Milli Eğitim**, sayı:176, s. 134–148.
- ÜSTÜNER, Mehmet (2004), ‘‘Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları’’, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt:5, sayı:7.

- YAVAŞ, Bahar (2007), **İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Empati Becerileri ile İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YAVUZER, Haluk (2008), **Okul Çağı Çocuğu**, 13. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YEŞİLYURT, Etem (2009), “Öğretmenlerin Sahip Oldukları Niteliklere Yönelik Algıları”, **Milli Eğitim Dergisi**, yıl:38, sayı:183, s. 169–189.
- YILDIRIM, İbrahim (1992), “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Öğrencileri İle Psikoloji Programı Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeyleri”, **H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:7, s.193–208.
- YILMAZ, İdris ve Yakup Akyel (2008), “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, cilt:9, sayı:3, s. 27–33.
- YİĞİTER, Korkmaz (2008), **Kocaeli İlinde Görevli İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Empati Becerilerinin İncelenmesi**, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YÖRÜKOĞLU, Atalay (2008), **Çocuk Ruh Sağlığı**, 29. Basım, Özgür Yayınları, İstanbul.

EKLER

EK 1:

AÇIKLAMA

Kıymetli Meslektaşım,
Bu çalışma ile “Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilimleri” öğrenilmek istenmektedir. Bu amaçla elinizdeki anket hazırlanmıştır. Görüşleriniz başkaları tarafından bilinmeyecektir. Soruları dikkatli bir biçimde okuyup cevaplamanız büyük önem taşımaktadır. Ankette size en uygun olan seçeneğin önüne lütfen (X) işareti koyunuz ve cevapsız soru bırakmayınız.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Emine AKBULUT
Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1.Cinsiyetiniz? | () 30–40 öğrenci |
| () Kadın | () 40 öğrenci ve daha fazlası |
| () Erkek | |
| 2.Medeni durumunuz? | 7.Çalıştığınız yerleşim yeri? |
| () Evli | () Köy |
| () Bekar | () İlçe |
| | () İl |
| 3.Eğitim durumunuz? | 8.Sınıf Öğretmenliği mesleğini isteyerek mi seçtiniz? |
| () Lisans | () Evet |
| () Yüksek Lisans | () Hayır |
| () Doktora | |
| () Diğer lütfen belirtiniz | 9.Sınıf Öğretmeni olarak çalışmaktan memnun musunuz? |
| 4.Mezun olduğunuz fakülte? | () Evet |
| () Eğitim Fakültesi | () Hayır |
| () Fen Edebiyat Fakültesi | |
| () Diğer lütfen belirtiniz... | 10.Hangi sınıfı okutuyorsunuz? |
| 5.Öğretmenlikteki kıdeminiz? | () 1. Sınıfı |
| () 1–10 yıl | () 2. Sınıfı |
| () 11–20 yıl | () 3. Sınıfı |
| () 21 yıl ve daha fazlası | () 4. Sınıfı |
| | () 5. Sınıfı |
| 6.Sınıfınızdaki öğrenci sayınız? | |
| () 20–30 öğrenci | |

EK 2:**EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ (EEÖ)**

Açıklama: Aşağıda 20 cümle bulunmaktadır. Bir cümledeki ifadeyi kendinize **Tamamen Uygun** bulacağınızı düşünürseniz 5'e, **Oldukça Uygun** bulacağınızı düşünürseniz 4'e, **Oldukça Aykırı** bulacağınızı düşünürseniz 2'ye, **Tamamen Aykırı** bulacağınızı düşünürseniz 1'e, eğer bir cümleye ilişkin olarak **Kararsızlık** belirtecekseniz 3'e çarpı koyunuz.

1.	Çok sayıda dostum var	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Sıklıkla kendimi yalnız hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlanmış ayrılırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Çevrede çok sevilen bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	İnsanların çoğu bencildir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Sinirli bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Genellikle insanlara güvenirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	İnsanlar beni tam olarak anlayamıyorlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Girişken bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sayı : B.30.2.SAÜ.0.41.72.00.77H.01-1434

16.12.2005

Konu : Anket İzni

DÜZCE VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Emine AKBULUT**, Düzce İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı il ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik "Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi" konulu anket çalışması yapmak istemektedir.

Anketin yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Recai COŞKUN
Enstitü Müdürü

EK :
Anket Onay Formu ve Ekleri (13 Sayfa)

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.81.00.04.021/ **16603**
Konu : Araştırma İzni

22 Aralık 2009

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Mart 2007 tarih ve 2594 sayılı MEB Tebliğler Dergisinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
b) Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 16/12/2009 Tarih B.30.2.SAÜ.0.41.72.00.771.01-1434 Sayılı Yazısı.

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı öğrencisi Emine AKBULUT'un yürütücülüğünü yaptığı ilgi (b) yazı eki "**Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi**" konulu araştırmada kullanılacak veri toplama aracını, "**İlimiz ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine**" uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Yönerge' de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilecek (13 sayfa -31 sorudan oluşan) "**Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi**" konulu araştırmanın, "**İlimiz ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine**" yönelik uygulanması ve araştırma tamamlandıktan itibaren en geç iki hafta içerisinde, araştırmanın iki örneğinin CD' ye kayıtlı olarak ilgi (a) Yönergede belirtilen (Ek-1) Taahhütname tutanağı ile birlikte, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı tarafından müdürlüğümüze teslim edilmesi ve ilgi (a) Yönergenin 13.maddesinde belirtilen esaslara uyulması kaydıyla Emine AKBULUT tarafından uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Yusuf SEZER
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
22/12/2009
Ramazan ŞAHİN
Vali
Vali Yardımcısı



22/12/2009 MEMUR :K.KUKÇU
22/12/2009 ŞEF :F.N.TULUAY
22/12/2009 MÜD.YRD :S.TURGUT

Aslının Aynıdır.
22.12.2009

ÖZGEÇMİŞ

Emine AKBULUT 1985 yılında Kocaeli’de doğdu. İlkokulu Kocaeli’de, Kocatepe İlköğretim okulunda, ortaokulu Kılıçarslan İlköğretim Okulunda, liseyi ise Açık Öğretim Lisesinde tamamladı. 2006 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2007 yılında Kocaeli’ne atandı. Halen Kocaeli’de bulunan Yunus Emre İlköğretim Okulunda çalışmaktadır.