

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDAKİ YÖNETİCİLERİN
EMPATİK EĞİLİMLERİ
(İZMİR İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BURÇİN ŞENKAYA

ÇANAKKALE
Şubat, 2018

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Empatik Eğilimleri
(İzmir İli Örneği)

Burçin ŞENKAYA
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. İlknur MAYA

Çanakkale
Şubat, 2018

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Empatik Eğilimleri (İzmir İli Örneği)” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

26.03.2018

Burçin ŞENKAYA

İmza


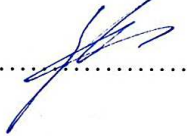

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

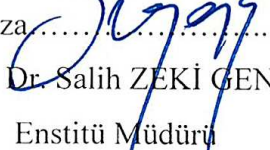
Onay

Burçin ŞENKAYA tarafından hazırlanan çalışma, 05.02.2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No:10185900.....

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç.Dr.	İlknur MAYA	
Üye	Yrd. Doç.Dr.	Ersin UZMAN	
Üye	Yrd. Doç Dr.	Asuman YÜKSEL	

Tarih: 26.03.2018

İmza: 
Prof. Dr. Salih ZEKİ GENÇ
Enstitü Müdürü

Önsöz

İzmir İli evreninde okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan yöneticilerin empatik eğilimlerinin gerçekleştirildiği çalışmanın tamamlanması aşamasında eğitimimde en büyük katkıları olan annem ve babam'a, bu süreçte en büyük destekçim eşim Yücel ŞENKAYA'ya ve benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Doç.Dr.İlknur MAYA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Burçin ŞENKAYA



Özet

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Empatik Eğilimleri (İzmir İli Örneği)

Bireylerin, topluma uyumlu bir yaşam sürdürmeleri nedeniyle hayatları boyunca başka bireylerle iletişim halinde olması temel ihtiyaçlarından biridir. İletişimde taraf olan bireylerden biri hislerini, fikirlerini ve taleplerini diğerine iletme ve idrak edilme isteği içerisinde yer almaktadır. Bireylerin, duygularını tam manasıyla aktarmalarıysa çok sık görülen bir durum değildir. Bu bağlamda empatinin temelinde, bireylerin duygularını karşı tarafa aktarma güdüsü içerisinde gerçekleştirmiş olduğu ses tonlamaları, beden dili ve mimik hareketleri yatmaktadır. Bu hareketleri tam olarak anlayan ve karşısındakinin hissiyatını hisseden bireyler, empati kurma kabiliyetine sahip bireylerdir. Bireylerin empati kurabilmeye ilişkin eğilimleri, empatik olabilme potansiyeline karşılık gelmektedir. Empatik eğilim, sorunları olan bireylerin hislerini idrak edebilme, o kişilerin duygusal yaşamlarının tesiri altında kalıp onlara yardımcı olma isteğini içerisinde barındırmaktadır. Empatik beceri kavramı ise, kişilerin empati kurabilme kabiliyetini ortaya koymaktadır.

Empati kurabilme, bireylerin toplumsal yaşantılarında ve beşeri ilişkilerinde kendilerine avantaj sağlamasının yanı sıra kimi meslek gruplarında özellikle öğretmenlerde öğrenciyi anlama, hislerini tam manasıyla idrak etme ve öğrencinin her açıdan değerlendirilerek yönlendirilmesine olanak sağlaması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmada, İzmir ilinde yer alan okulöncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma İzmir ilinde faaliyet gösteren 812 resmi statüde ve 517 özel statüde olmak üzere toplam 1329 okul öncesi eğitim kurumunda görevli yönetici evreni içerisinden, 384 yönetici örneğinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler, Dökmen (1988)'in Empatik Eğilim

Ölçeği ile okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin kişisel bilgilerinin tespit edilmesi için Kişisel Bilgi Formu'dur. Araştırmada toplanan verilerin güvenilirliklerinin tespiti için yapılan analizler neticesinde, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında görevli olan yöneticilerin, empatik eğilim düzeyleri ile yöneticilerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışma yılı, okul türü, görev türü ve kurum türünün empatik eğilim düzeylerini farklılaştıran unsur olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin empatik eğilimlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca kadın yöneticilerin empatik eğilim düzeylerinin,erkek yöneticilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Empati, Empatik Eğilim.

Abstract

Empathy Tendencies Of Managers In Pre-School Education Institutions (Sample of Izmir)

It is one of the basic needs of individuals to be in contact with other individuals throughout their lives because of the fact that they live in harmony with society. One of the individuals who are involved in communication has the desire to convey their feelings, ideas and demands to the other and to be understood. It is not uncommon for individuals to convey their feelings in full. In this context, the basis of empathy lies in the voice tonalities, body language and mimic movements carried out by individuals with the motivation to transfer their emotions to the opposite side. Individuals who fully understand these movements and feel the feelings of the other person are individuals who have the ability to establish empathy. The tendency of individuals to establish empathy corresponds to the potential to be empathic. Empathic tendency includes the desire to perceive the feelings of individuals with problems, to stay under the influence of their emotional lives and to help them. The concept of empathy demonstrates the ability of people to establish empathy.

Empathy is important in terms of enabling individuals to gain advantage in their social life and human relations, as well as in some professional groups, especially in teachers, to understand the students, to comprehend their feelings fully and to allow the student to be guided by evaluation from all aspects. In this context, the study aimed to examine the empathic tendency levels of managers in preschool education institutions in Izmir province. The research was conducted in 384 managers from within the Executive universe of 1329 pre-primary education institutions, including 812 official status in Izmir province and 517 special status. The scales used in the research are the empathic tendency scale of dökmen (1988) and the Personal Information Form for identifying the personal information of managers in pre-

school education institutions. Cronbach's Alpha reliability coefficient was 0.87 as a result of the analyses to determine the reliability of the data collected in the study.

In this study, it was investigated whether the managers employed in pre-school education institutions are the factors that differentiate the empathic tendency levels and the empathic tendency levels of the managers, gender, age, marital status, educational status, year of study, school type, task type and institution type. As a result of the research, it was observed that empathic tendencies of managers were generally high. In addition, it was found that the empathic tendency levels of female managers were higher than that of male managers.

Keywords: Preschool Education, Empathy, Empathic.

İçindekiler

Onay	i
Önsöz.....	ii
Özet	iii
Abstract	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	xii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Problem cümlesi.....	3
Alt problemler.....	4
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Araştırmanın Sayıltıları	5
Tanımlar	6
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	7
Eğitim Kavramı	7
Eğitimin Sınıflandırılması	8
Formal eğitim.....	8
İnformal eğitim.....	8

Öğretim.....	10
Öğrenme.....	11
Okul öncesi eğitim.....	13
Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim.....	15
Cumhuriyet öncesi dönem.....	15
Cumhuriyet dönemi.....	17
Yönetim.....	18
Yönetici ve Özellikleri.....	19
Teknik yeterlilikler.....	19
İnsansal yeterlilikler.....	20
Kavramsal yeterlilikler.....	21
Yönetici bilgili olmalı.....	21
Yönetici deneyimli olmalı.....	21
Yönetici ahlaklı olmalı.....	22
Eğitim / okul yöneticisi.....	22
Yöneticilerin Görev ve Sorumlulukları.....	24
Yöneticiler İçin Empatinin Önemi.....	26
Empatik Eğilim ve Empatik Beceri.....	27
Empati Kavramı ve Tarihçesi.....	28
Empatinin Gelişimi.....	31
Empati Ne Değildir? Empatiyle Karıştırılan Kavramlar.....	33
Empatik Eğilimler.....	34

Empati İle İlişkili Kavramlar.....	34
Bakış açısı oluşturma/perspektif alma.	34
Hissetme.....	35
Anlamlandırma.	35
Yer değiştirme.....	35
Taklit.....	36
Telepati.	37
Empati ve ben-merkezcilik(ego-antrizim).	37
Empati kurma ve yardım etme davranışı.	38
Empatinin Doğası.....	39
Empati Eş Duyum Döngüsü.....	40
Empatinin Bileşenleri.....	41
Algısal (fiziksel) empati.....	42
Bilişsel empati.....	43
Duygusal empati.	43
Bildirişim bileşeni.....	43
Empati İle İlgili Kuramlar.....	44
Çıkarsama kuramı.	45
Rol oynama kuramı.....	45
Günlük Yaşamda Empatinin Önemi.....	46
Empatik Olmak ve Empati Kurmada Dikkat Edilecek Hususlar.....	47
Empatiyle İlgili Araştırmalar.....	48

Türkiye’de yapılan araştırmalar.....	48
Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	50
Bölüm III: Yöntem.....	55
Araştırmanın Modeli.....	55
Evren ve Örneklem.....	55
Veri Toplama Aracı.....	57
Verilerin Analizi.....	58
Bölüm IV: Bulgular.....	59
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	60
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Yaşlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	61
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Medeni Durumlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	62
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Eğitim Durumlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	62
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Kıdemlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	63
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin alıştıkları Kurum Sayısına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	63
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Görev Türüne Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	64

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Okul Türüne Göre Empatik Eğilim Düzeyleri.....	65
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	66
Tartışma.....	66
Sonuç.....	74
Öneriler.....	75
Kaynakça.....	76



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	57
2	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Empatik Eğilim Düzeyleri	60
3	Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Analizi.....	61
4	Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılık Analizi.....	61
5	Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılık Analizi.....	62
6	Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılık Analizi.....	63
7	Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Farklılık Analizi.....	63
8	Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Çalıştıkları Kurumların Sayısına Göre Farklılık Analizi.....	64
9	Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Görevlerine Göre Farklılık Analizi	64
10	Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılık Analizi.....	65

Bölüm I: Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmektedir.

Problem Durumu

İletişim, bütün canlılar için önem arz etmektedir. Canlılar muhtelif gereksinimlerinin büyük bir bölümünü iletişim kurarak gidermektedirler. İletişim kurulana verilen ve ondan alınan mesajların gerçek ve doğru olarak iletilebilmesi de iletişim içerisinde bulunan taraflar için çok önemlidir.

Bireyler arasında olan ilişkilerde karşı tarafta bulunan bireye aktarılmak istenen bilgilerin aktarılması esnasında sorunlar meydana gelebilir. Bununla birlikte verilmek istenen bilginin karşıdaki kişi tarafından yanlış anlaşılmasından dolayı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Sosyal hayat içerisinde iletişim içerisinde oldukları bireyleri anlamayan, kendilerini onların yerine koyan, algılayan ve uygun bir şekilde dönüt veren bireyler empati kuramayan bireylere göre başarı oranları daha yüksek olmaktadır. Hayatı anlamada da empatide zorluk çeken bireyler sosyal yaşantısında problem yaşayacaktır. Yaşama bakışları yalnızca kendi gözleri ile sınırlı olduğundan, kendi düşüncelerinden başka bir şey görmedikleri için diğer bireyleri anlama konusunda güçlük çekmektedirler. Oysa karşılarındaki bireylerle doğru kurulan iletişim, iki tarafında kendilerini rahat hissetmesi ile neticelenmektedir(Özbek, 2010).

Son yıllarda eleştirel düşünme ve empatik düşünme kavramları değer ve önem kazanmaya başlamıştır. Bu kavramların gün geçtikçe önem kazanmasından dolayı ilköğretim müfredatında beceriler arasında yerini almış ve bunlar üzerinde çok fazla araştırma yapılmıştır. Toplumda bireyler arasında sağlıklı iletişimlerin kurulması ve başka bireylerin düşüncelerine kapalı olan, araştırma ve sorgulamadan uzak bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Bundan dolayı empati kavramının farklı ülkelerdeki eğitim müfredatlarına yerleştirilmesi bir

zorunluluk durumuna gelmiştir. Bu kavramlarla ilgili eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Bu kavramların mantık ve içeriklerini iyi öğrenmeleri ve içselleştirmeleri bundan dolayı eğitimci yetiştirilirken, adayların bu beceri ve bilgilere ne kadar sahip olduklarının belirlenmesi gerekmektedir (Ekinci, 2010).

Empati, bireyin kendisini karşısında bulunan bireyin yerine koyarak o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması şeklinde tanımlanmaktadır (Dökmen, 2001: 135). Empati, ilişkilerde gerekli olan zihinsel ve duygusal ortamın yaratılmasını sağlamaktadır. Böylece kişilerde yabancı olunan yaşantıları anlamayı kolaylaştırmakta, zihinsel gücün sınırlarını genişletmekte ve önyargı ile değerlendirmeyi ortadan kaldırmaktadır. Empati kurma becerisi ile duygu ve düşünceler iyi ifade edilmekte, toplumla uyumlu ve sosyal duyarlılığı yüksek kişiler yetişmektedir.

Kendimizi tanımamız ve bilmemiz aynı zamanda başkalarını tanımamızı ve bilmemizi sağlamaktadır. İçsel ve dışsal dünyayı tanımamız, empati kurma yeteneğini de kazanmamızı beraberinde getirecektir. Bu yetenek iletişimle birleşir ve işbirliği halinde yürürse kişiler iç dünyalarını birbirlerine açmakta ve sorunlara çözüm bulmaktadırlar. Yakın ve samimi ilişkiler empati ile gelişmekte ve olgunlaşmaktadır.

Empati, bireyin iletişim sırasında, kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak durumlara onun bakış açısı ile bakarak düşünce ve duygularını doğru bir şekilde anlamaya çalışması ve duyarlı yaklaşımlar içerisinde olmasıdır. Başka bir ifadeyle, empati bir başka bireyin iç dünyasında düşünebilme, hissedebilme, duygu ve düşüncelerine karşılık verebilme olarak da ifade edilebilir (Pala, 2008:14). Bununla birlikte empatinin yalnızca teke tek ilişkilerde etkili olduğunu düşünmek hatalı olacaktır. Sınıf ortamında bile önemli farklılıklar gözlenmektedir (Akt: Akkoyun, 1983:118).

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).

Okullardaki öğretim ve eğitimin kalitesi öğretmenlerin öğrencileri ile kurmuş oldukları sağlıklı iletişim ile mümkün olmaktadır.

Yalnızca öğretime esaslı eğitim sistemi, artık kendisini durağan olmayan, sorgulayan ve araştıran bir yapıya devinmiştir. Esas amacının eğitmek olduğu bu sistemde öğretmenlerin öğrenci, veli veya yöneticiyi tam olarak anlaması, algılaması ve beklentilerine cevap vermesi önemli bir unsurdur.

Geleceğin güvencesi olan öğretmenlerin ve yöneticilerinin iletişimlerde büyük önemi bulunan empatik yaklaşımla ilgili düşüncelerinin belirlenmesi, salt karşılıklı ilişkiler bakımından değil, gelecek kuşakların kaliteleri içinde belirleyici bir unsur olacaktır. Özellikle yöneticilerin sahip olduğu empatik eğilim ve bunların hangi değişkenlerden dolayı farklılıklar gösterdiği, üstünde çalışmalar yapılması gereken bir konudur. Bu araştırma sonucunda, bu alandaki boşlukların doldurulması ve daha önceki araştırmalar üstüne daha da güncel olan sonuçların eklenmesi amaçlanmaktadır(Ekinci, 2010).

Problem cümlesi. Araştırmanın problem cümleleri, “Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin empatik eğilimleri ne düzeydedir?” ve “Okul yöneticilerinin empatik eğilim düzeyleri, onların kişisel, mesleki özelliklerine ve görev yaptıkları kurumun özelliğine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilebilir.

Alt problemler. 1- Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin, empatik eğilimleri ne düzeydedir?

2- Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin empatik eğilim düzeyleri, onların

- a) *cinsiyetine,*
- b) *yaşına,*
- c) *medeni durumuna,*
- d) *eğitim durumuna,*
- e) *kıdemine,*
- f) *çalıştığı kurum sayısına,*
- g) *görev türüne,*
- h) *görev yaptıkları kurum türüne (devlet okulu, özel okul) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin empatik eğilimlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi ve okul yöneticilerinin empatik eğilim düzeylerinin, onların kişisel, mesleki özelliklerine ve görev yaptıkları kurumun özelliğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Empatinin günlük yaşantıda bireyler arası ilişkilerde önemli bir konumu bulunmaktadır. İnsanlar yaşamın bütün evrelerinde insanlarla beşeri ilişkiler içerisinde. Bu ilişkiler, bazen olumlu bazen de problemlerle dolu olabilmektedir. Bireyler, ilişkiler içerisinde devamlı olarak tanımlanmakta ve bu durum bireylerin yaşam standartlarını belirlemede önemli rol oynamaktadır. Bireylerin yaşamlarında, gün geçtikçe kurmuş olduğu ilişkiler

karmaşık bir hal almaktadır. Sosyal yaşantıyı düzen altında tutan, önemli faktörlerin başında gelen ve kişilerarası ilişkilerin bütün yaş gruplarında bulunan insanlarda sağlanmasında, en önemli misyon eğitim sisteminindir.

Empatinin öğrenilen ve eğitimle geliştirilebilen bir beceri olduğu göz önüne alınırsa, yöneticilerimizin empatik eğilim seviyelerinin belirlenip daha sonra uygulanabilecek eğitim programlarıyla geliştirilmesi, ülkemizin milli eğitiminin geliştirilmesine ve böylece yöneticilerimizin, eğitimcilerimizin ve öğrencilerimizin daha sağlıklı olarak birbirleriyle daha iyi iletişim kurabilen bireyler olmasına katkıda bulunmasına bu çalışma hizmet edebilir. Bu çalışmanın, Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan eğitim politikacılarına karar ve düzenlemelerinde yardımcı olması açısından yarar sağlayabilir.

Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında, yöneticilerin empatik eğilimleri ile ilgili araştırmalar çok yetersizdir. Söz konusu konuda yapılan bir çalışmanın olmaması, alan yazın açısından bir boşluktur. Bu araştırmanın, eğitim – öğretim alanındaki yazına katkı getirmesi düşünülmektedir. Böylece araştırmanın, araştırmacılara empati ve empatik eğilim konusunda daha önce literatürde yer almayan bilgileri edinmelerini sağlayarak empati ile ilintili çeşitli araştırmalar üzerinde odaklanılması noktasında yardım sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. 2016 – 2017 Eğitim – Öğretim yılı,
2. İzmir ilinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticiler,
3. Empatik Eğilim Ölçeği ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada;

1. Araştırmaya katılan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

2. Katılımcıların ölçek ifadelerine belirttikleri görüşlerin doğru ve samimi olduğu varsayılmaktadır.
3. Ölçeğin araştırmanın amacını ortaya koyar nitelikte olduğu varsayılmıştır.

Tanımlar

Eğitim: Eğitim, insanın davranışlarında kasıtlı değişiklikler meydana getiren bir süreçtir. Bu değişiklik, yeni bir davranış yapısını kazandırmaktır (Can, 2004).

Okul öncesi eğitim: Okul öncesi eğitimi, genel olarak doğumdan ilköğretim yaşına kadar olan dönemde, yani, 0-6 yaş çocuklarına verilen eğitimidir (Başal,1998).

Empati: Bir başka kişinin hissettiği duyguları paylaşarak beraber hissedebilmedir (Eisenberg ve Strayer, 1990).

Empatik eğilim: Bireyin empati kurma potansiyeli ve eğilimidir (Çelik, 2008).

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde genel kavramsal çerçeve irdelenmekte konunun derinlemesine anlaşılması ve açıklanması amaçlanmaktadır. Bu çerçevede eğitim ve eğitimin sınıflandırılması, Türkiye’de okul öncesi eğitim, yönetici ve özellikleri, empatik eğilim ve empatik becerisi, empatinin kavramsal çerçevesi, empatiyle karıştırılan kavramlar, empatiyle ilişkili kavramlar, empati eş duyum döngüsü, empatinin bileşenleri, empati ile ilgili kavramlar, empatinin önemi, empatik olmak ve empati kurmada dikkat edilecek hususlar ve empatiyle ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Eğitim Kavramı

Eğitim, bireylerin tutumlarında iradeleri dahilinde değişiklikler oluşturan bir süreçtir. Söz konusu değişiklik, daha önce benzeri görülmemeyen davranış yapısını edindirmek biçiminde meydana gelebileceği gibi, olumlu olmayan davranışların yok edilmesi biçiminde de olabilir. Bireyleri özgün öğeleri bulunan ve devamlılık gerektiren süreci tanımlayan eğitim, toplumların iktisadi ve toplumsal yaşamı, politik yapısı, kültür ve bilimsel düzeyiyle karşılıklı etkileşimler içerisindedir.(Can, 2004). Eğitim sistemi de insan kaynağının yetiştirilmesi probleminde kendini göstermektedir. Bu problemin inceleniş şekli, denetim ve sosyal bir süreç içinde kişinin sosyal ve şahsi yeteneklerinin geliştirilmesi biçimindedir (Ereş, 2004).

Eğitimi bireyin istekleri ve toplumun beklentileri arasında denge unsuru olarak gören yaklaşımlar da mevcuttur. Genelde bütün yaklaşımlar, eğitimin genel amaçlarını ortak paydada bireysel ve toplumsal olarak iki şekilde gerçekleştirdiğini kabul ederken, vurgulanan özellik bireyin kişisel gelişimini toplumsal değerlerle uyumlu ve sosyal rolüne uygun beceriler kazandırmaktır. Toplumsal amaçların ortak vurgusu ise milli bilinç, inanç ve değerler bütününe korumak ve benimsemektir. Yine de bu korumacılık, yeniliğe açık ve gelişimi sağlayan bir yapıdadır (Özoğlu, 2007).

Eğitimin Sınıflandırılması

Formal eğitim. Formal eğitim, amaçlı ve önceden hazırlanmış bir plana göre uygulanan eğitimidir. Eğitimin hedefleri önceden belirlenmiştir. Süreç belli zaman ve mekânla sınırlandırılmıştır. Formal eğitim eğitimin kurumsallaştırılmasıdır. Okullar formal eğitimin gerçekleştirildiği mekânlardır. Formal eğitimin temelinde olumlu davranışlar kazandırma eğilimi vardır. Formal eğitim de kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadır. Bunlar örgün eğitim ve yaygın eğitimidir. Örgün eğitim, belli yaşlarda yer alan öğrencilere milli eğitim hedeflerine uygun biçimde düzenlenmiş eğitim programları çerçevesinde verilen eğitim türüdür. Yaygın eğitim ise örgün eğitim kapsamında eğitim almayan veya örgün eğitim kapsamında eğitim almaktayken belli bir aşamada eğitimine ara veren öğrenciler ile örgün eğitimde eğitim görürken aynı zamanda başka bir alanda eğitim almak isteyen öğrencilerin eğitim aldıkları türdür.

Formal eğitim bireyin öğrenme yaşantılarının belirlenmiş mekânlarda önceden hazırlanmış hedefler doğrultusunda olumlu yönde değiştirildiği süreçleri kapsamaktadır. Formal eğitim bireyin sosyalleşmesine, olumlu beceriler kazanmasına, yeni bilgiler edinmesine, toplumsal sürece uyum sağlamasına, kültürel değerleri edinmesine, olumlu değer yargılarına sahip olmasına, temel becerilerini geliştirmesine imkân sağlar ve bu açıdan eğitimin informal boyutuna da katkıda bulunur (Başaran, 1989).

İnformal eğitim. Eğitim formal ve informal eğitim olmak üzere kendi içerisinde iki gruba ayrılmaktadır. Birbiri ile iç içe olarak görünen bu kavramlar birbirinden oldukça farklı içeriklere sahiptir. İnformal eğitim bireyin hayatı boyunca devam eder ve bireye sosyal becerileri kazandırır; formal eğitim ise bireyin davranışlarında istenilen değişiklik meydana getirirken bireyin gelecekteki ekonomik rolü için gerekli becerileri kazandırır (Sönmez, 2006). Genellikle resmi bir ortamda meydana gelen formal öğrenme ile müze ve benzeri gibi informal ortamlarda meydana gelen informal öğrenme arasındaki ayrım sıkça yapılmıştır.

İnformal fen öğrenme deneyimleri ya da geleneksel sınıf dışında meydana gelen öğrenme deneyimleri öğrencilerle gerçekleştirilebilir. Yapılan araştırmalarda formal eğitim dışında öğrencilere sunulan çeşitli öğrenme alanlarının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaptığı belirlenmiştir. Bu doğal ve işbirlikçi ortamda gerçekleşen deneyimler kişileri sosyalleştirir ve öz saygılarının gelişmesini hedefler. Bu hedeflere ulaşabilmek için kişilerin birebir etkileşim halinde bulunması, aktif katılım gerçekleştirilmesi gerekir. İnformal öğrenme ortamlarında yer alan bireyler aşağıda belirtilen noktaların farkına varırlar ve bu noktalara da çok dikkat etmeleri gerekmektedir (Türkmen, 2010).

- Grup içinde fikirlerini kendine güvenerek savunmasını,
- Yalnızca kendi söylediklerinin doğru olmadığını,
- Gruptaki herkesin eşit konuşma hakkına sahip olduğunu,
- Yanlış bilgi aktarılamayacağını,
- Kendisinden daha bilgili insanların da olabileceğini farkına varır.

İnformal eğitim programları öğrencilere ulaşmayı sağlayan bir mekanizma olarak tanındığı için hızla popüler hale gelmektedir ve bu yüzden eğitim sistemimiz informal eğitim programları ile ilgilenmektedir. Bu programların özellikle hedeflerle uyumlu, özgün ve programın bir parçası olan etkinlikler ile birlikte çocuklar üzerindeki etkisini izlemek oldukça önemlidir. İnformal eğitim çevreleri arasında televizyon, radyo, internet, gazete, dergi gibi kitle iletişim araçları, hayvanat bahçeleri, spor merkezleri, ormanlık araziler, müzeler, açık hava laboratuvarları, kütüphaneler, mağaralar, akvaryumlar, sahil alanları, akarsular, göller vs. gibi doğa merkezleri, kampları, evleri ve buna benzer birçok toplumsal alan yer almaktadır. İnformal eğitimde bulunması gereken özellikler şu şekilde belirtilmiştir (Başaran, 1989);

- Tecrübe ve keşfetmeyi sağlar,
- Diyalog gerektirir,

- Her türlü ortam içerisinde gerçekleşebilir,
- Bireyin süreç içerisinde olumlu veya olumsuz davranışlar kazanabilmesidir.

Çocukların okul dışı alanlarda uğraştığı etkinliklerin farklılaştırılmasının ve sürekliliğinin artırılmasının, okul içerisinde edindikleri kabiliyetlerin daha iyi noktalara gelmesine derin bir şekilde etki ettiği görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bilime ve fene karşı ilgilerini geliştirebilmek için hem okullarda hem de okul dışı alanlarda çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Okul dışı alanlar eğitimde yararlı olarak kullanılabilir ve informal eğitimin alternatif öğrenme kaynakları olarak sahip olduğu özelliklerin geliştirilmesi gerekmektedir.

Bunlar;

- İnfomal öğrenme alanları ile sınıfta işlenen öğrenme üniteleri birbiri ile bütünleştirilmelidir.
- Öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanılarak öğrencilerin kendi sordukları sorulara cevaplar bulmaları ile öğrenme gerçekleşmelidir.
- Gezi sırasında öğrenciler daha fazla soru sormaları için teşvik edilmelidir.
- İnfomal gruplar tarafından kullanılan doğal öğrenme yöntemleri ve davranışları okuldaki sınıflar için geliştirilen programda uygulanmalıdır.
- Sosyal etkileşimin önemini kavratmak için öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri geliştirilmelidir.
- Öğrenciler ve öğretmenler bu şekilde gerçekleşen farklı öğrenme yöntemini tanımalıdır.

Öğretim. Öğretim, eğitim kavramının bir alt kümesini işaret etmektedir (Zaman, 2004). Eğitim bir süreç iken, öğretim teşkilatlı, planlı ve düzenli bir çalışmayı ifade etmektedir. Öğretim genellikle öğretmenler tarafından öğrencilere bir öğretim kurumunda araç gereç kullanılarak verilmektedir. Öğretim faydacı bir gayeye odaklanan, teknik bilgi ve gerçeklik yargılarına dayanan bir süreç olarak da eğitimden ayrılır. Öğrenim ise yapılacak işle

ilgili bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik bireysel alıştırmalar olarak ifade edilebilir. Öğretim, bir baskı ile gerçekleşen bir eylem iken, öğrenim, öğrenenin isteği ile gerçekleşir. Bu konuda süreçte yer alan öğrenme ve öğretme kavramlarında odağın öğrenmeye kaydığı ileri sürölmektedir (Özden, 2010).

Öğrenme. Dünyaya geldiği zamanda bilinçli olarak bir davranış sergileyemeyen kişi, sadece çevresiyle etkileşimleri neticesi ve doğuştan gelen gizil güçleri sayesinde yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli bütün bilgiler, beceriler, değer ve tutum davranışları edinir. Öğrenme kavramının temelini bu hayat tecrübeleri oluşturmaktadır. Kişinin içsel süreçler ve çevresiyle edinmiş olduğu tecrübeler neticesinde davranış, duygu ve düşüncelerinde oluşan hem olumlu hem de olumsuz değişmeler olarak tanımlanmaktadır (Fidan ve Erden, 1998).

Özden (2011)'e göre öğrenme; dinamik ve faal bir sürecin içerisinde bireylerin devamlı olarak yeni bir şey öğrenmesidir. Yeni bir konu öğrenen birey artık öncekine göre farklı bireydir. Çünkü yeni öğrenmelerle kişinin algılaması gelişme göstererek daha öncesinden yapamadığı çok fazla şeyi yapabilir duruma gelir. Kısaca, öğreneme neticesinde, kişi içerisinde yaşadığı evrene kendi tecrübelerine göre yeni anlamlar yükler ve evrendeki yerinen duygu ve düşüncelerine göre tekrardan biçimlendirir (Özden, 2011).

İnsanların kişilik özelliği, genetik özelliğinin desteğiyle beraber, önemli ölçüde içerisinde bulunduğu ortamda belirlenir. Bütün toplumlar kendilerine ait özellikleri sonraki nesillere aktarırlar. Toplum insanları kendi kültürünün beklenti ve taleplerine uyum gösterecek biçimde etkiler, yönlendirir ve değiştirir (Fidan ve Erden, 1998).

Birbirlerini takip eden ve hepsi birikimli bir şekilde devam eden öğretme ve öğrenme olayları eğitim sürecini oluşturmaktadır. Öğrenmeyi oluşturan bütün etkiler eğitim sürecinden bir parça olup, birlerini takip eden öğrenmelerin meydana getirdiği sürece eğitim diyebilmek için bu öğrenmelerin belli amaç veya amaçlara erişmesi için yapılması gerekir. Bütün öğrenme aşamaları eğitim olarak adlandırılmaz. Eğitim sürecini oluşturan üç unsur vardır.

Bunlar; amaç, öğretme ve öğrenme etkinlikleri ve değerlendirmeleridir. Eğitim amaçla başlayan, öğrenme- öğrenme etkinlikleriyle ilerleyen ve değerlendirmeyle biten bir süreçtir ve bu süreçte tüm kültürler bakımından değişmezdir. Hedefin içermiş olduğu ayrıntı ve öğrenme için kullanılan öğretme metotları kültürden kültüre farklılık göstermesiyle birlikte bu da hedeflenen sürecinin doğasında değişiklikler oluşturmaktadır (Fidan ve Erden, 1998).

Öğrenmenin farklı tanımları olmasıyla birlikte, psikologların geneli öğrenmenin, kişinin çevresiyle girmiş olduğu etkileşim neticesinde meydana geldiği ve kişilerin davranışlarında değişiklik oluştuğu düşüncesinde bir araya gelmektedirler (Fidan ve Erden, 1998).

Sosyolog, eğitimci, araştırmacı ve psikologlar öğrenmenin neler olduğunu ve nasıl oluştuğunu senelerdir tartışmaktadırlar. Devamlı değişim ve gelişim gösteren dünya öğrenme kavramında da farklı tanım ve varsayımlar sunulmaktadır. Öğrenmenin bütün davranış bilimcileri tarafından kabul görmüş ortak bir tanımı bulunmamaktadır. Bacanlı (2015), yaşantı veya tekrar yolu ile kişinin tutumlarında oluşan, bil hayli kalıcı devamlı ve izli değişiklik olarak ifade etmiştir.

Yeşilyaprak (2002)'a göre ise öğrenme; yaşantı ve tekrar neticesinde kişilerin davranışında meydana gelen kalıcı değişikliktir. Rogers (1983)'ın tanımına göre öğrenme, aktif bir süreçtir ve kişi hayatı boyunca farklı yeni şeyleri öğrenirler. Bu farklılaşma insanların sadece duyguları, düşünceleri ve davranışlarında kalmayıp kişiliklerine de etki eden farklılaşma olabilir (Özden, 2011).

Erden ve Altun (2006)'a göre öğrenme, karışık bir zaman dilimi olup, bireylerin, yetenekleri, toplumsal, zihni, duygusal, bilişsel yapıları ile gelişim nitelikleri içinde olduğu toplumsal çevreler, yaşamını sürdürdüğü toplumlar gibi değişken unsurları içine almaktadır. Nörobiyolojik yaklaşıma göre, öğrenme; dünyaya gözlerini açtıktan sonra hazırda olan bilgi

ya da bilgileri koruyabilmek, o bilgileri kullanabilme, aktarma durumunun, çevrenin etkileri ile kullanılabilir duruma gelebilmesi şeklinde tanımlanabilir.

Kimble(1961) öğrenmeyi; devamlı yapılan davranış veya davranış olabilecek eylemlerde, devamlı değişme oluşması durumu olarak tanımlamaktadır. Başaran (1989), davranış değişikliğinden oluşan öğrenmeyi soyut ve somut olarak iki şekilde tanımlamaktadır.

Yukarıda açıklanan tanımlara paralel olarak öğrenmenin özellikleri; davranışlarda meydana gelen değişmelerin gözle görünür olması, yaşantı sonucunda oluşan, kısmen devamlı olması, yalnızca büyüme neticesinde oluşmaması, hastalık, ilaç alma vb. etkenler ile geçici bir şekilde oluşmamasıdır (Senemoğlu, 2013). Öğrenme, tecrübeleri esas alan göreceli olarak devamlı meydana gelen davranış değişikliği şeklinde açıklanabilir. Kısaca öğrenmeyi kişinin kendisi ve çevresiyle girdiği etkileşim neticesinde oluşan, yaşantı ürünü olup kalıcı, izli kısmen devamlı ve gözlenebilir davranış değişiklikleri olarak açıklayabiliriz. Fakat davranışların ilaç, hastalık gibi etkenler ile geçici olarak oluşması öğrenme değildir.

Okul öncesi eğitim. Çocuk doğduğu andan itibaren annesine ve çevresindeki yetişkinlerin yardımına ihtiyaç duymaktadır. Kendi başına gelişebilecek bir varlık olmadığından çevresinde bulunan kişileri rehber olarak kabul eder. Bu nedendir ki, uzun yıllardır çocuğun eğitimi gerek ev ortamında gerek “okul” dediğimiz kurumlarda önemle üzerinde durulan bir olgu olmuştur. Okul öncesi eğitimi; genel olarak doğumdan ilköğretim yaşına kadar olan dönemde, yani, 0-6 yaş çocuklarına verilen eğitimidir (Başal, 1998).

Türkiye’ de gerek resmî gerekse özel okul öncesi eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı’na ve Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak işlevlerini sürdürmektedirler. Birçok ülkede olduğu gibi okul öncesi eğitim ülkemizde de zorunlu eğitim kapsamında değildir. Türkiye’ de okul öncesi eğitim kurumları çocukların yaşlarına göre çeşitlilik göstermektedir. 0-2 yaş grupları için kreşler 2-4 yaş grupları için yuvalar, 4-6 yaş grupları için anaokulları ve ilköğretim

kurumlarının bünyesinde bulunan 5-6 yaş grupları için anasınıfları bulunmaktadır (Başal, 1998). Diğer ülkelerde de bu çeşitlilik gözlenmektedir. Örneğin; Almanya’ da 0-3 yaş grupları için gündüz bakımevi, 3-6 yaş için anaokulu, 0-3 yaş grupları için aile bakım merkezleri, 5 yaş için ilkokullar bünyesindeki anasınıfları, 4 ay -6 yaş grupları için tam gün uygulamalı okullar mevcuttur (Oktay, 2000).

Okul öncesi eğitim kurumları çeşitlilik gösterdiği gibi, uygulanan programlar da çeşitlilik göstermektedir. Ülkelerde tek tip bir okul öncesi programı olmamakla birlikte, kurumlar farklılaştıkça uygulanan programlar da farklılaşmaktadır (Oktay, 2000). Genel olarak birçok ülkede okul öncesi eğitim programının temel amaç ve hedefleri ülkenin yönetim yapısına bağlı olarak devlet, federal hükümet, eyalet ya da belediyelere bağlı eğitim birimleri ya da kurumları tarafından belirlenmekte, fakat program esnek bırakılarak öğretmenin, öğrencilerin ve ailelerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde eğitim verilmesi beklenmektedir. Bu da, uygulamada çeşitliliği ortaya çıkarmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan öğretmenlerin, öğrencileri tarafından rol olarak alınması ve öğrenciler tarafından taklit ederek öğrenmesi açısından öğretmenler öz-değerlerini gözden geçirmelidir. Çocukların sağlıklı biçimde gelişimlerinin sağlanması ve çocukların temel değerlerini edinmeleri maksadıyla, M.E.B. ve üniversiteler beraber hareket etmelidirler (Maya, 2017).

İnsanların çocukluk yıllarında öğrendikleri bilgiler ve kazandıkları davranışların kalıcı olmasının sebebi ile okul öncesi kurumlarda yer alan eğitimcilerin yerini çok önemli noktaya getirmektedir. Çocukların öğrendikleri ilk bilgilerin doğru, güzel şeyler olması gerek çocuk gerekse toplum için büyük önem taşımakta ve değer addetmektedir (Uşun ve Cömert, 2003).

Günümüz demokratik ve çağdaş toplumlarda bireylerin, hislerini ve fikirlerini özgür olarak belirtebilen, girişimci, araştırma ruhuna sahip, öz denetimini gerçekleştirebilen, önce kendisine sonra da başkalarına saygı duyan, kabiliyetlerini kullanabilen ve kültürel değerleri

olan sağlıklı bireyler yetiştirebilme noktasında okul öncesi eğitime gerekli olan önemin verilmesi gerekmektedir (Kandır, 2001).Okul öncesi eğitim başta çocuklar olmak üzere aileler içinde büyük önem taşımaktadır. Kadınların sadece ev işleri ve annelik görevlerini yerine getirmenin yanı sıra iş hayatında yer alması, kendisini var edebilmesi ve üretime katılabilmesi noktasında okul öncesi dönemin önemi büyüktür (Aktaş, 1997; Belik, 1985).

Okul öncesi eğitim, sosyal ve ekonomik açıdan farklı statülerde olan ailelerin çocukları arasındaki farklılıkların minimum düzeye indirilmesi ve eğitim alma hususunda eşit fırsatların sağlanması noktasında büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim çocukların gelecekte edinecekleri ve hayatlarını şekillendirmede önemli rol üstlenen toplumsal ve ahlaki normları edinmeleri noktasında önem arz etmektedir (Yavuzer, 2006).

Ekonomik açıdan düşük düzeyde gelir sahip olan, yüksek düzeyde eğitim almamış ailelerin çocuklarının, olumlu ve uygun bir ortamda yetişmesine olanak sağlayan okul öncesi eğitim neticesinde çocukların olumsuz çevresel faktörlerin etkisi altına girmesi de engellenmektedir (Dirim, 2004).

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

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

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

1913 yılında Emrullah Efendinin Nazırlığı sırasında “Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati” (Geçici İlköğretim Yasası) çıkarılmıştır. Bu yasada, ana mektepleri ve sıbyan

sınıflarının ilköğretime bağlı oldukları belirtilmektedir. Yasanın 3. 4. ve 5. maddelerinde,” ana mekteplerinin Osmanlı Devleti’nin her yöresinde açılacağı belirtilerek, öğrencilerin yaşları, öğretim teknikleri, ders araçları ve okulların kuruluşunda gözetilecek temel ilkeler yer almıştır. Bu yasanın çıkışından yaklaşık iki yıl sonra “Ana Mektepleri Nizamnamesi” (Anaokulları Tüzüğü) yayınlanmıştır (Temel, 2004).

Bu Nizamnamede aşağıdaki hususlar maddeler halinde öngörülmüştür. Bunlar (Duman, 1995):

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

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

Anaokulları ile ilgili gelişmeler, bu alana öğretmen yetiştirme problemlerini de beraberinde getirmiştir. Nitekim aynı yıl, Nizamnamenin öngördüğü şekilde okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirmek amacıyla İstanbul’da ilk defa “Ana Öğretmen Okulu” açılmıştır. Öğretim süresi bir yıl olan bu okul 4 yıl hizmet verdikten sonra 1919’da kapanmıştır. Ana Öğretmen Okullarının kapanmasından sonra resmî anaokulları da kapanmıştır.

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

Ülkemizdeki erken yaşta olan çocukluk eğitimi batıda olanlarla neredeyse aynı çalışma sürecini kapsamaktadır. 20. Yy. ilk zamanlarında sayısı oldukça çok olan eğitilmiş erkekler, savaş esnasında yaşamlarını yitirmiş, geriye çok fazla yaşlı birey, kadınlar ve çocuk kalmıştır. Geriye kalan kadınlar kaybettikleri erkek gücüne ihtiyaç duyulan durumların giderilmesi için çalışma yaşamına girmeye başlamışlar. Bu şekilde iş hayatına giren kadınlar, okul öncesi eğitimleri zorunluluk durumuna getirmiştir (Oktay, 2002).

Cumhuriyetin ilk yıllarında 80 anaokulu ve 5880 öğrenci varken bu sayı 1937-1938 öğretim yılında 47 anaokulu ve 1555 çocuğa inmiştir. Çünkü harf inkılabı yapılmış ve bütün öğretmenler Millet Mekteplerinde görevlendirilmiştir (Oktay, 2002). 1930 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca illere yollanan bir genelge ile anaokulu ve ana sınıfı açılmayacağı bildirilmiş ve 1961-1962 öğretim yılına kadar resmî anaokulu ve ana sınıfı açılmamıştır.

Türkiye’de okul öncesi eğitimin önemini etkili olarak gündeme taşıyan ve okul öncesi eğitim ile ilgili gerekli eğitimleri verme noktasındaki hizmeti tespit eden en etkili çalışmaların, VII. Millî Eğitim Şûrasınca (5-15 Şubat 1962) oluşturulduğu gözlemlenmektedir. Şuranın İlköğretim Komisyon Raporunda konu ile ilgili olan farklı ülkelerde yapılan uygulamaların, istatistiksel bilginin ve tarihsel gelişmelerin belirlenmesi ile birlikte okul öncesi verilen eğitimle ilgili çok fazla karar da alınmıştır. Bu Şuranın yayınlandığı tarihlerde, okul öncesi eğitim etkinliğine ışık tutmak için, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun öngördüğü “Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği” yayınlanmıştır (16

Haziran 1962). Bundan sonra ülke genelinde anaokullarının, özel okulların, kreşlerin, vb. yerlerin yaygınlaştığı gözlemlenmiştir (Oğuzhan ve Oral, 1997).

Yönetim

Yönetim çok yönlü olarak incelenen bir kavramdır. Yönetim kavramı birçok yönetim bilimcilerince farklı şekillerde incelenmiş, bununla ilgili çok fazla tanım ve açıklama yapılmıştır. Bu kapsamda farklı yönetim kavramlarına aşağıda şu şekilde yer verilmiştir: başında bulunduğu işleri yürütmek, çekip çevirebilmek, idare edebilmek (Şişman, 1996) anlamında olan yönetim kavramı, mevcut kaynakların örgütün amaçlarınınca etkin olarak kullanılması ile ilgili kararlar alma, bu kararları da yerine getirme sürecidir (Yozgat, 1994).

Yönetim, “işbirliği etmek” anlamında kullanılmaktadır. Yılmaz’ın, Koontz ve Weihrich (1988)’den aktardığına göre yönetim, bireylerin grup şeklinde beraber iş görerek belirlenen hedefleri verimli bir biçimde yapabilecekleri ortamın sağlanması ve devam ettirilmesi sürecidir. Kaya ise yönetim kavramının bir kararı uygulayabilmek ve bir işin yapılması ile ilgili toplumsal bir süreç olduğunu söylemektedir. Klasik açıdan yönetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için her türlü girdilerin sağlanması ve kullanılma sürecidir. Bilişsel ve sembolik açılardan yönetim, “örgütsel anlam ve sembollerin oluşturulması ve sürdürülmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002).

Yönetim, örgütün insan ve madde kaynaklarını verimli şekilde kullanması, amaçlanan örgütsel hedeflere ulaşmasıdır. Bundan dolayı yönetim; şirket, sendika, cezaevi ya da hastane olsun, her türlü örgütte önemli bir süreçtir. Can ve Tecer (1968) yönetimi, farklı alanlarda örgütlenmiş çabaların istenen amaçlara yöneltilmesi olarak tanımlamaktadır. Zoga (1980) ’ya göre yönetim, toplumsal ortamın koşullarına göre bir çalışma ortamı oluşturma işidir. Taymaz (2003), yönetimin farklı tanımlarının ortak olan yönlerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Örgütlerin belirlenen amaçlara erişirme ve bunlara uygun bir şekilde yaşatma,
- Gerekli olan bütün kaynakları temin etme ve etkin bir şekilde kullanma,

- Örgüt için belirlenen karar ve politikaları uygulamak ve işlerin yerine getirilmesini sağlamak,
- Örgütün üyelerini izlemek, denetlemek ve geliştirmektir.

İnsanlar ve örgütler oldukça, yönetim de var olacaktır. Çünkü o, fonksiyonları ölçüsünde bir süreçtir (Genç, 1997). İnsanın sosyal bir varlık olmasından dolayı her zaman örgütlenme ve örgüt kurma gereği duyulmuştur. Örgütlenen insanların amaçlarını gerçekleştirme isteği yönetim ihtiyacını hissettirmiştir. Örgütün devamlılığı için yönetimin önemli olduğu söylenebilir. İyi bir yönetimin amacı, az insan, az para, az malzeme, az zaman ile daha çok verim elde etmektir. Şişman'a göre yönetimin öncelikli görevi, örgüt üyelerinin bütünleşmesini, ortak eylemler içinde olacak insanların ortak değerler oluşturmalarını sağlamaktır. Amaçları farklı olsa da her örgütün yönetilmeye ihtiyacı vardır (Balcı ve Aydın, 2003).

Çağdaş örgütlerin yönetiminde sermayeden çok, insana önem verildiği gözlenmiştir. Günümüzde sadece yöneticiler değil, örgütteki diğer iş görenler de önemsenmektedir. İnsana verilen değer artmasıyla işgücü verimleri, yaptıkları işlerin kalite ve örgüte yapmış oldukları özveriler artmaktadır. Bu bireylerin daha çok önemsendikleri, fikirlerinin değerli olduğu, istek ve taleplerinin giderildiği bir yönetim anlayışıyla sağlanmaktadır. Yönetici, örgütün hedeflerini ancak, örgütteki çalışanların yardımıyla gerçekleştirebilir. Yönetimin örgüt çalışanlarına gereksinim duyması ile 'katılma' kavramı ortaya çıkmıştır.

Yönetici ve Özellikleri

Yöneticilerde bulunması gereken özellikler üçe ayrılmaktadır. Bunlar; teknik anlamda yeterlilik, insansal konuda yeterli olma ve kavramsal bakımdan yeterli olmasıdır:

Teknik yeterlilikler. Teknik yeterlilikler, öğretim teknik ve yöntemleri, süreç ve işlem hakkında uzman olmayı gerektirir. Bireylerin çalışma sahasına göre, somut anlamda

yapabileceği, uzman olma durumuna bağlı olan kabiliyettir. Yönetici bireyin inşaat, maliye, muhasebe vb. konulardaki kabiliyetleri teknik kabiliyetleri arasındadır (Açıkgöz, 1994). Teknik beceriler, yöntem, süreç, prosedür ve teknikleri olan belli bir alanda yeterlilik anlamı verir (Bursalıoğlu, 2005). Teknik yeterlilik konusunda yönetici sorumluluğu 4 kategori olarak incelenmektedir. Bunlar (Töremen ve Kolay, 2003).

- Yöneticinin, okul maliyesi ilke ve kuramlarında uzmanlaşması istenir.
- Okulun iç maliyesi ve işletme yönetimi: Bütçelemeler, muhasebeler, satın almalar, sigortalar, maaşlar ve ücret bordroları ve genel işletme giderleri gibi konular,
- Okul binasının bakım ve hizmetlere hazır hale getirilmesi,
- Okul bina planlaması

Yöneticiler atamayla geldiğinde, ilk olarak sadece statü lideridir. Başka bir ifadeyle üst, baştır. Bu statüden kaynaklanan formal yetki, toplumsal ve teknik yetkiler ile desteklenmesi gerekmektedir. Toplumsal yetki yönetici etrafında bulunan gruptan yani okul dış ve iç unsurlarından gelecektir. Teknik yetki de; yöneticinin yönetim bilgisi ve yeterlikleri sağlayacaktır. Bu yetkilerden dolayı yönetici, lider rolü içerisine girebilecek, etrafında bulunan unsurları, okul amaçlarına ulaşmasına sağlayacak bir şekilde eyleme geçirebilecektir (Töremen ve Kolay, 2003).

İnsansal yeterlilikler. Yöneticilerin hem tek hem de grup içerisinde bireyler ile çalışabilme kabiliyetidir. Bu durum bireyin kendisiyle ilgili anlayışı ve başka bireylere karşı düşünceleri ile yakından ilgilidir. Bu beceri yöneticinin personelleri motive etme, tutum geliştirme, grupların dinamik olması, birey ihtiyaçları, insan ve moral kaynağını geliştirmeye ilgili bilgiler bulundurmasını gerektirir (Açıkgöz, 1994). İnsansal beceriler yöneticiye, grubun bir üyesi olarak etkin bir şekilde çalışma ve bu şekilde lideri olduğu grubun işbirliği içerisinde olabilme yeteneği sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 2005).

Kavramsal yeterlilikler.Kavramsal yeterlilikler, okul yöneticisinin okulunu içerisinde olduğu toplum, eğitim sistemi ve evrensel ölçütler içerisinde görebilme, okulu tamamlayan parçaları karşılıklı etkileşimde görebilmek, eğitimde meydana gelen kurumsal gelişmeleri izleyebilmek, kavrayabilmek ve karşı karşıya geldiği özgün eğitim durumlarını bu kurumsal ve kavramsal düşünceyle değerlendirebilmek yeteneğidir. Bu yetenek öncelikle birey davranışları, yönetim kuramları, örgütler ve eğitim felsefeleri şeklinde eğitim alanına kurumsal düşünce kabiliyeti edindirecek bilim dallarının bilgilere mevcut olmasını gerektirir(Açıkgöz, 1994). Kavramsal beceriler örgütleri bütün şeklinde görebilmek, duyabilmek yeteneğidir (Bursalıoğlu, 2005).

Yönetici bilgili olmalı.Bilhassa yönetici,yönetim biliminin esasını meydana getiren kuramları bilmelidir. Çünkü uygulamada bulunabilmek için kuramlardan daha güvenilir bir referans bulunmamaktadır. Ayrıca görevde bulunduğu kuruma gerekli olan mevzuat bilgileri mevcut olmalıdır. Bilhassa okul yöneticileri insan ve malzeme odaklı yönetim yürüttüklerinden dolayı siyaset, iktisat, toplum bilimi, ruh bilimi, insan bilimi, tarih, edebiyat, iletişim vb. alanlarda bilgi sahibi olmalıdır (Erdoğan, 2000).

Yönetici yetenekli olmalı.Problemleri çözüme kavuşturmak, temsil etmek, kararda bulunmak, yazılı ifade, konuşma, analiz yapmak, sentez yapmak, planlamak, iyi insan ilişkileri kurabilmek, vb. konularda yetenekli olmalıdır. Yöneticilerde bulunması gereken özellikleri; kavramsal, beşeri ve teknik olarak üç kategoride incelemek mümkündür (Erdoğan, 2000).

Yönetici deneyimli olmalı.Yöneticinin ne kadar deneyimli olması konusunda bir sınırlama getirmek doğru olmayabilir. Çünkü denetim düzeyi ve denetim ihtiyaçları yöneticinin yönetimde bulunduğu örgüt ve alana göre farklılık gösterebilir. Deneyimler,

bilimsel eğitimler sonucunda birikim getiriyor olmalı, geleneksel ustadan çırağa mantığının egemen olduğu deneyim modern yönetim tarzının bir yaklaşımı olamaz (Erdoğan, 2000).

Yönetici ahlaklı olmalı.Yönetici yukarıda bahsedilen niteliklerle birlikte iyi bir ahlak sahibi de olmalıdır. Bu nitelikleri barındırmayan yönetici bulundurduğu bilgi, yetenek ve deneyimlere karşın yönetmiş olduğu kurum ve personeller için umulmadık problemlerin sebebi olabilir. Bilgilere ve becerilere artık kolaylıkla erişildiği günümüzde ahlaki yeterliliğin iyi yönetici kriterlerinde ilk başlara tırmanması kaçılmaz olacaktır (Erdoğan, 2000).

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken niteliklere gelince, yukarıda yönetici için sayılan bütün nitelikler okul yöneticisinde de bulunmalıdır. Ayrıca okul yöneticileri eğitim öğretim alanında meydana gelen gelişmeleri yakından takip etmeli ve haberdar olmalıdır (Erdoğan, 2000).

Eğitim / okul yöneticisi.Toplumsal yaşamın bir gerekliliği olarak zorunlu eğitim; kültürden etkilenen ve kültürü oluşturacak bireylerin kendi yeteneklerinin farkına varmalarını ve bu yeteneklerini toplumun yararı yönünde kullanmalarını sağlayacak niteliktedir. Bu bağlamda okullar kültür sermayesinin oluştuğu ve geliştiği önemli birer toplumsal kurum olmakla birlikte sosyal yapının şekillenmesinde de önemli bir role sahiptir. Okul yöneticiliği sürekli değişen ve gelişen insan kaynaklarının yetiştirilmesi sürecini yöneten bir pozisyon olduğu için tanımlanması oldukça zordur. Kişiden kişiye ve zamana göre farklı perspektiflerden tanımlanabilir.

Öğrencilerin akademik başarısında okul yöneticisinin öğretmenler kadar etkisi olmayabilir. Fakat yöneticinin yapacağı denetim ve gözlemler, aldığı karar, öğretimle ilgili oluşturacağı beklentiler, veri sağlayabilme yeteneği, öğretmen değerlendirme, pozitif yönde okul iklimi oluşturma, vb. davranışlar öğrenci üzerinde akademik başarı başta olmak üzere birçok konuda etkili olabilmektedir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin, okul etkinliği

üstünde dolaylı ve dolaysız olarak etkileri bulunmaktadır. Genel anlamda okul yöneticisi yürürlükte bulunan kanun ve kurallara uygun bir şekilde kaynak sağlayan, okul amaçlarına odaklanmış, mevcut durumu koruyabilen kişiler olan, günümüzde yöneticilerin, yöneticilik durumundan çok liderlik tutumlarını vurgu yapmaktadır. (Şişman, 2004).

Açıkalın, Şişman ve Turan (2007)'a göre ise okul müdürü, gelecek merkezli düşünebilen, vizyon sahibi, hayatı bir bütün olarak algılayabilen ve bunu öğrenme öğretme süreci ile bütünleştirebilen, okulu ahlaki ve etik değerler üzerine inşa eden, tavır ve davranışlarıyla başkalarına ilham kaynağı olan, dürüst, çalışkan, erdemli ve lider bir kişidir (Açıkalın, Şişman ve Turan, 2007).

Aydın (2005), özgün olmasından ötürü eğitim yönetimini farklı bir uzmanlık alanı olarak tanımlamakta ve bunun işlev ve amaç bakımından başka yönetim çeşitlerinden farklılıklar gösterdiğini vurgulamaktadır. Eğitim yönetiminin özgünlüğünden yola çıkarak eğitim yönetiminin görevlerini şöyle sıralamak mümkündür (Aydın, 2005).

- Bireylerle etkin bir şekilde çalışmak
- Etkin işletme yönetimleri
- Yeterli düzeyde okul binaları ve çevresi hazırlamak,
- Eğitim programının yetiştirilmesi

Aydın (2013)'a göre, eğitim yapısından ve niteliğinden dolayı okul, demokratik bir yaklaşım ile yönetilmektedir. Okul yönetimin en önemli özellikleri; esnek yapılanmış ilişki, empatik iletişim ve katılımcılığdır. Bunun sebebi okul, öğrencinin demokratik hayat uygun sağlıklı birer kişilik yapısı geliştirmelerine katkı sağlamak durumundadır. Bundan dolayı okul yönetimi, öğrenci ihtiyaçlarıyla sosyal hayatın ihtiyaçları arasında uyum kurabilmelidir (Aydın, 2013). İlgili tanımlara bakıldığında, araştırmacıların düşüncelerine göre okul yöneticileri hakkında değişik özellikler öne çıkmaktadır. Bunlar;

- Uzmanlık alanı,

- Liderlik,
- İnsan ilişkileri,
- Sorun çözüme

gibi kavramsallaştırmalar bulunmaktadır.

Dünya tarihinde, çevresindeki bazı olguların gelecekle ilgili hayati öneme sahip olduğunun farkına varıp bu olguları geliştiren toplumlar farklılıklarıyla bir adım öne geçmişlerdir. Bulduğumuz bilgi çağında okul yöneticiliği, değişimin öncüsü ve ilham kaynağı olmalıdır. Bu bağlamda okul yöneticisi kendini bilen, dünyayı tanıyan, kendini ifade edebilen nitelikteki bireyler olmalıdır. Okul yöneticilerinin sahip olması gereken nitelikler konusunda, ülkenin eğitimle ilgili tüm kurumlarının üzerinde mutabık olduğu standartlar belirlenmelidir. Ülkemizde bu konuyla ilgili birçok akademik görüş mevcuttur fakat ortak çalışılarak belirlenen standartlar yoktur.

Yöneticilerin Görev ve Sorumlulukları

Okul öncesi eğitim kurumlarında “yönetici”, okul öncesi eğitim kurumunun tüm çalışmalarından ve gelişiminden sorumlu kişi olmanın ötesinde; alışlagelmiş “bina yönetici” formundan çıkarak, sürecin sağlıklı ve etkin işleyebilmesi için okulun tüm insani ve maddi kaynaklarını eş güdümlenebilen liderler olmalıdır. Başka bir önemli nokta ise, yöneticinin, üstleri ya da personeli ile kurduğu iletişim ağını, çocuklar ve aileleriyle de kurması gereğidir. Bu sayede yönetici, eğitim kurumunda gelişen olaylara yabancı kalmamış olur (Aydın, 2013).

Yetki, karar alabilme ve diğer bireyleri harekete geçirmek veya örgütsel hedefleri gerçekleştirebilmek için belli görevleri yaptırabilme hakkıdır. Bu yetki tanımının geleneksel tanımı olup birtakım kavramları açıklayabilmek için oldukça faydalıdır. Bu şekilde yetki, örgütsel eylemin kişisel olmayan tarafıdır. Yetki; kurumlaşan güç, güçlerin dış göstergesi, başka bireylerin davranışlarına etkisi olabilecek karar alabilme gücü, yöneticilerin karar alma hakları, itaat etmesi durumu, bir iletişim şekli gibi tanımlanmıştır. Ancak birkaç yazar güç ve

yetki terimlerinin aralarında farklar görmüş ve gücü, insanların diğerlerini eyleme geçirebilmesi olarak kabul etmiştir (Bursalıoğlu, 2005).

Eğitim yönetimi görevleri, eğitim yöneticilerinin görev ve sorumlularıyla açıklanabilir. Eğitim yöneticisi, öğretmenler, personeller, öğrenciler, veliler, çevre liderleri ve üst yöneticilerle politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür seviyesinden değişik talepleri olan öğeler ile ilişkiler kurmak, onların çelişkili isteklerini bağdaştırarak demokratik yönetimi devam ettirmek mecburiyetindedirler. Demokratik yönetimi devam ettirebilmek için etkin bir yönetim şekli sergilemek zorunda bulunan eğitim yöneticileri, insan ilişkileri, halkla ilişkiler ve motivasyon konusunda yetersiz olmamaları gerekir (Yavuz, 1997).

Eğitim yönetmenleri, yönetmiş olduğu eğitim örgütü veya basamağında şu görevleri yerine getirir;

- Eğitim yönetiminin işlevi olan, eğitim programı, öğrenci işleri, personel hizmetleri, bütçe işleri ve okul genel hizmetleri, okulun eğitsel ve örgütsel gayelerini etkin şekilde gerçekleştirecek seviyede yönetir,
- Yönetim, işlem ve işleri planlar; okulun bütün kaynak ve güçlerini örgütler ve eşgüdümle; okulun çalışanlarıyla etkili iletişim yapar; okulu amaçlarından ayrılmaması ve etkili çalışması için eylem, iş ve işlemleri denetler.

Okul yöneticileri küreselleşme, bilişim teknolojisi, öğrenen organizasyonlar, toplam kalite yönetimi gibi yeniliklerin karşısında yeni roller üstlenmek durumunda kalmışlardır. Geleceğin yetişkin bireylerini bilgi toplumuna taşıyacak olan okul yöneticisi kendini sürekli geliştirmek, iyileştirmek zorundadır (Çelik, 1996).

Okul yöneticilerinin yeterlik alanları yönetimsel ve eğitimsel olmak üzere iki alanda irdelenebilmektedir. Okul müdürünün eğitimsel yeterlikleri; kişisel, kişiler arası, liderlik ve eğitsel beceriler olarak gruplandırılabilir. Zamanı etkili yönetme, amaç oluşturma, problem çözme, takım liderliği, performans ölçüm ve iletişim gibi teknik yeterlikler ile

girişimcilik, yaratıcı düşünme ve analiz yeteneği gibi davranışsal yeterlikler okul müdürünün genel yönetsel yeterlikleri olarak değerlendirilebilmektedir (Ural, 2002).

Okul yönetimlerin asıl görevleri, okulun belirlenmiş hedeflerine uygun bir şekilde yaşatma ve gelişimlerini sağlamaktır. Çünkü okullarda eylem başlatıp devam ettirmek sadece okul müdürlerine aittir. Okul müdürleri eğiticileri motive etmede ve örgüt amaçlarının etrafında birleştirmede, eğitim öğretim sürecini geliştirmede etkilerini kullanmak durumundadırlar.

Yöneticiler İçin Empatinin Önemi

Günümüzde modern zamanda toplumlar, gelişme gösterip refah seviyesinin üstüne çıkabilmek için, gelişmiş ülkelerde de olduğu gibi iş, eğitim, ekonomi, devlet, halk ve hükümet arasında düzgün koordinasyon kurulmasını sağlamışlardır. Sağlıklı bir iletişim için esas koşullardan olan sağlıklı bireylerin bulunması gerekliliğidir. Sağlıklı bireylerin yetişmesinin en önemli unsuru ise eğitimidir. Eğitimle düşünebilen, sorgulayabilen, üretebilen, araştırabilen, tartışabilen kişiler yetiştirilmektedir. Bu süreç içerisinde etkin bir iletişimin sağlanması çok önemlidir. Etkili iletişimin sağlanmasında da empatinin önemi büyüktür ve empati, bireyler arasındaki iletişimi kolay hale getirerek bireyleri birbirine yakınlılaştırmaktadır (Öztürk, 1993).

Bireyler karşılarındaki bireyler tarafından anlaşıldıklarını, fark edildiklerini anladıkları anda kendilerini çok daha iyi hissederler. 1927-1932 seneleri arasında Hawthorne (ABD)'da olan işletmede, aydınlanma düzeyinin personellerin verimliliğindeki etkisi hakkında yapılan bir çalışmada, deney ve gözlem gruplarının verimliliklerinin aydınlığa bağlı olmadığı ortaya konulmuştur. Verimlilikte asıl sebebin de araştırmacıların çalışanlarla ilgilenmeleri olduğu, ilginin kendilerini değerli hissettirdiğini ve bundan dolayı da verimliliklerinde artışa yol açtığı gözlenmiştir (Öztürk, 1993).

Hawthorne etkisinde de incelendiği üzere bireyler ilgi gördüğü, kendilerini değerli hissettiği oranda başarı göstermektedirler. Ayrıca empati yalnızca empatide bulunan bireye katkı sağlamaz, empati yapan bireye de faydalı olabilmektedir. Empati yapılan kişinin kendisini değerli gördüğü oranda empatiyi yapan bireyinde çevresinde sevilme ihtimalini yükselttiği söylenebilir (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000).

Empatik Eğilim ve Empatik Beceri

Rogers (1983) empatik eğilimi, “sosyal duyarlılık şeklinde açıklamaktadır. Değinmiş olduğu sosyal duyarlılığın bütün bireylerde olmayan kişilik özelliği olduğunu ve sosyal duyarlılık sahibi bireylerin empatik eğilimlerinin fazla olduğunu ve empati durumunu rahatlıkla öğrenebileceklerini belirtmiştir. Empatik eğilim kişilik özelliği olup, önceden kazanılmış ve hayat boyu geliştirilebilen, bireylerin rutin davranışı içinde empatik davranışta bulunma potansiyelidir” (Çelik, 2008).

Empatik beceri; kişinin başka bireylerin algı ve davranışlarını doğru bir şekilde anlama ve geri bildirimlerde bulunmasıdır. Empatik beceri, danışman olan bireyin danışan bireyin yerine kendisini geçirerek, fenomenolojik dünyasına geçerek o bireyin düşünce ve duygularını doğru bir biçimde anlaması onun hislerine ortak olması ve hissettiklerini o bireye iletme sürecidir (Pek, 2001).

Empatik beceri eğitimi konusu 1960'lı yıllardan beri tartışılan ve incelenen bir konu olup, empatik eğilimin bir kişilik özelliği olduğu, empatik becerinin ise eğitimle kazandırılabilceği ileri sürülmektedir (Yıldırım, 1992). Empatik becerinin sadece terapötik iletişim sürecinde değil bireyin diğer kişiler arası ilişkilerinde de bulunması gereken temel koşul olduğu belirtilmektedir. Bireylerin daha olumlu ve sağlıklı kişiler arası ilişkilerde kullanmaları gereken bu beceri, iletişimde bulunan diğer bireylerden alınan geri bildirim göre düzenlenmektedir. Empatik eğilim özellikle öğretmenlerde var olması ya da kazanması istenilen bir olgudur. Bu bağlamda, farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve

öğretmenlerin empatik becerilerinin karşılaştırılması gereği ortaya çıkmış ve konunun incelenmesi düşünülmüştür.

Empati Kavramı ve Tarihçesi

İnsanın, sosyal bir varlık olması sebebiyle yaşamı boyunca başkalarıyla iletişim içinde olması temel bir gereksinimdir. İletişimi kuran kişi kendi duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa iletme ve anlaşılma isteğindedir (Gürtunca, 2013). İnsanların hislerini karşı tarafa aktarmaları nadiren olabilmektedir. Bireyin hislerini kelimeler yerine ses tonlamaları, beden dili, mimik hareketleri gibi sözle ifade etmeden anlayabilmek empatinin temelini oluşturmaktadır (Yiğiter, 2008). Empati kavramı zaman içinde değişim geçirmiş ve hakkında farklı tanımlamalar yapılmıştır. Dilimize Fransızcadan geçmiş olan empati sözcüğünün kökü Eski Yunancaya dayanmaktadır (Gürtunca, 2013). Eski Yunancada “em“ içine “patheia” algılama anlamına gelen “empathia”, 19. yy. Almanya’ında psikoloji ve estetik alanlarında, Theodor Lipps’in 1987 yılında yaptığı çalışmalar sonucunda ilk olarak “einfühlung” olarak tanımlanmıştır. Lipps’in tanımına göre “einfühlung”, bireyin kendisini karşısındaki bir sanat nesnesinin yerine koyarak, onu hissetmesi, anlaması ve algılamasıdır. 1909 yılında Edward Bradford Titchener, “einfühlung”u İngilizceye “empathy” olarak çevirmesiyle empatinin psikolojiye girişi gerçekleşmiştir. Titchener, empatiyi bir diğerinin öznel deneyimini algılama becerisi olarak tanımlamıştır (Körükçü, 2004).

Hem kişilik kuramcıları hem de psikoterapistler, 1920’lerden itibaren empati kavramını oldukça yaygın bir şekilde kullanmışlardır. Psikanalitik kuramında empatiye yer veren Sigmund Freud’a göre, karşımızdaki bireyle aynı olabilmek ve daha sonrasında onun duygularını taklit etmekle empati kurulabilmektedir. Bu düşünce tarzı ile başkalarının duygularını anlama ve görüş oluşturma fırsatı oluşmaktadır. Freud’un etkisinde kalan Heinz Kohut (1959) empatiyi, bireyin karşısındakinin iç dünyasına girerek onun duygu ve düşüncelerini anlama becerisi olarak tanımlamıştır. Psikanalist Harry Stack Sullivan,

1950’lerde empatinin belirsizliğinden bahsetmiştir. Empatiyi bir varsayım olarak nitelendiren Sullivan’a göre empati, kaygı taşıyan bir annenin bu duygusunu çocuğuna yansıtarak onda da kaygı hissi uyandırmasıdır. Eisenberg ve Strayer (1990) empatiyi, bir başka kişinin hissettiği duyguları paylaşarak beraber hissedebilme olarak tanımlamışlardır. Diğer bir ifadeyle empati, kişinin kendi bulunduğu durumdan çok karşısındakinin durumuna uygun verdiği duygusal tepkidir. Empati kuran kişinin karşısındaki sıkıntılı insanı anlamak için yardımlaşma duygusunu ön plana çıkardığı görülmüştür (Körükçü, 2004).

Görüldüğü üzere empati, tarih boyunca çok farklı tanımlanmış olup bu çeşitlilik empatinin yapısında bulunan bilişsel ve duygusal ya da her ikisi üzerinde birlikte durulmasından kaynaklandığı söylenebilir. 1950’lilerin sonuna kadar empati bilişsel niteliği ile 1960’lılardan sonra da hem bilişsel hem de duygusal boyutlu bir kavram olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda Hoffman (1978) empatinin bilişsel ve duygusal boyutunun bir arada kullanılmasıyla gerçekleşebileceğini vurgulamış ve empati tanımlarını iki gruba ayırmıştır. Birincisi, diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlamak; ikincisi de, diğer insanların duygularını imgeleyerek buna benzer tepkiler göstermektir.

Kişinin karşısında bulunan bireyin psikolojik durumunu tahmin ederek tepkiler vermesi ve karşısındakinin hissetmiş olduğu veya hissedebileceğini tahminde bulunduğu duygu ile aynı veya benzer duyguları hissetmesi biçiminde, empatiyi duygusal ve bilişsel boyutları ile birlikte kullanarak tanımlamışlardır. TDK ’ya göre “ duygudaşlığın” kelime anlamı olan empati “ bireyin kendisini başka bir bireyin yerine koyarak bu bireyin duygu, istek ve düşüncelerini, denemeksizin anlayabilme becerisi” şeklinde tanımlanmaktadır (Körükçü, 2004).Rogers (1983), kişide bulunan duygunun karşısında bulunan birey tarafından doğru bir şekilde anlaşıldığının hissedilmesinin empatideki asıl etkiyi yapan faktör olduğu, koşulsuz olarak anlatılanları tutarlılıkla dinlemenin başarılı bir empati olduğunu ve üç aşamada gerçekleştiğini vurgulamaktadır.

- İlk aşamada, empati yapabilmek için birey, kendisini karşındakinin yerine koymalı, dünyaya onun baktığı gibi bakabilmelidir. Burada önemli olan nokta, kişinin karşısında bulunan bireyin rolüne kısa süreliğine girmesi gerektiğidir. Tersi durumda birey empati değil, sempati veya özdeşim kurmuş demektir.
- İkinci aşamada, empatiden bahsedebilmek için bireyin düşünce ve duygularının doğru bir şekilde anlaşılması gereklidir. Empati kurulan bireyin bakış açısı ile bakmak ve neler hissettiğini anlamak bilişsel empati, hislerine ortak olmak ise duygusal bir niteliktir.
- Son aşamada, empati kuran bireyde meydana gelen empatik düşüncenin karşısında bulunan bireye doğru bir şekilde iletilmesi gerekir. Şayet empatik anlayış karşısında bulunan bireye iletilemezse doğru bir empati kurulmuş olmaz.

Empati, kişinin karşısında bulunan bireyi dinlemesi ile başlar, onun düşünce ve duygularını anladıktan sonra bunları karşısındaki bireye doğru bir şekilde yansıtma becerisiyle devam etmektedir. Empati, bireylerarasındaki iletişimlere kolay hale getiren ve onları birbirlerine yaklaştıran en önemli öğedir. Kendisinin başka bireylerce anlaşıldığını ve kendisinin önemli olduğunu hissettiği zaman iyi hisseder ve toplum ile uyum içerisinde yaşar. Empati, sadece kendisi ile empati kurulana değil, empati kuran insana da önemli ve faydalı bir davranıştır. Empatik eğilim düzeyi yüksek olan bireyler çevrelerine yardımda bulunurlar ve bundan ötürü de çevrelerince sevilirler(Körükçü, 2004).

Rogers (1983) empatiyi, terapinin temel unsurlarından biri olarak belirtmiştir. Rogers (1983)'e göre terapistin danışanı çok dikkatli ve etkili dinlemesi danışanın iç dünyasını anlama sürecinde önemli bir yer tutar. Empatik anlayışın temeli danışanın penceresiyle olaylara bakmak olayları anlamlandırmaktır (Körükçü, 2004).

Empatinin Gelişimi

Empatinin gelişimi çocuk yaştan itibaren başlayan bir süreçtir. Çocuk etrafındaki ilişkileri gözlemleyerek başkalarının neler hissettiklerini anlamaya çalışır. Çocuk yaşadığı durumlarla başkalarının yaşantılarını karşılaştırır ve değerlendirir. Çocuğun küçük yaşta aile bireyleri tarafından korunması ve yeterli iletişim kurulması çocuğun empati yapma kabiliyetinin gelişimi için kritik bir öneme sahiptir. Aile içinde yaşanacak acıların paylaşılması ve konuşulması, çocuğun aile bireylerinin olaylar karşısında göstermiş oldukları duygusal tepkileri gözlemlemesini ve değerlendirmesini sağlayacaktır (Gordon, 2003: 237; Page, 2001: 2; Swick,2005: 56).

Aile bireylerinin çocuklarına sevgi göstermeleri çocuğun ileri yaşamında iletişim becerilerini etkileyecektir. Barnett(1990), yaptığı araştırmada daha empatik olan üniversite öğrencilerinin, daha az empatik olan üniversite öğrencilerine oranla kendi çocukluk dönemlerinde ebeveynlerinin daha sevgi dolu olduklarını belirttiklerini ifade etmektedirler (Çiftçibas, 1997: 19).

Uzun yıllar küçük çocukların empati kuramadıkları, karşısındaki kişilerin duygularını anlayamadıkları ve fark edemedikleri düşünülmekteydi. Ancak araştırmalar çocukların küçük yaştan itibaren anne babanın kendilerine karşı göstermiş oldukları davranışları ve tutumları gözlemledikleri ve değerlendirdikleri görülmüştür. Çocuk, anne babalarının tepkilerini anlamlandırmaya çalışarak ileri yaşlarda edineceği empatik eğilimin temellerini atar (Poole, 2003).

Araştırmalar küçük çocukların başkalarının yaşamış oldukları acıları anlayabildiklerini ve bu acılara ilişkin tepkiler verdiklerini göstermiştir. Daha önceleri ileri sürülen empatinin kurulabilmesi için belli bilişsel yeterliliğin kazanılmasının aksine küçük çocukların söz konusu bilişsel becerilere sahip olmadan da empati kurabildikleri deneysel araştırmalarla görülmüştür. Empati çocuklarda ilk olarak 0-12 aylarda görülmektedir. Ancak küçük

çocuklarda gözlemlenen empatik tepkiler bilinç dışı gerçekleşmektedir.Çocukta ilk bilinçli empatik tepkiler iki yaşlarında prososyal davranışlar olarak görülmektedir (Hamania ve ark., 2000: 4- 6).

Çocukların ilk empatik tepkileri 0-1 yaşları arasında, ağlayan bir çocuğun yanına bırakılan bir çocuğun ağlaması ile görülür. Bir yaştan sonra çocuğun belirgin olarak duyguları anladığına ve empatik eğilim gösterdiğine ilişkin net belirtiler görülmezken çocukların bazı duygusal uyarılara karşı tepki gösterdikleri görülmektedir (Kristjaansson,2004: 295).

Empatik anlayış, başka birinin rolünü alabilme becerisi ile doğru orantıda gelişmektedir. Bundan dolayı ailenin çocuğun empatik gelişim sürecini sağlıklı gelişimini sağlayacak ilişkiler kurması çocuğun ileride kuracağı ilişkilerin kalitesinin ve başkalarının duygu ve düşüncelerine ilişkin farkındalığını arttıracaktır (Hughes ve ark., 1981: 122; Nesdale ve ark., 2005: 625; Oswald, 1996: 612; Öz,1998: 34; Yüksel, 2003: 67).Hoffman'a (1978) göre empatik eğilimin gelişimi dört basamakta incelenebilir.

1. Simmer (1971), Sogi ve Hoffman'nın (1976) yaptığı araştırmalar, birkaç günlük bebeklerin, ağlayan başka bir bebeğin yanına bırakıldığında ağlamaya başladığı görülmüştür. Hoffman'a göre bunun nedeni empati kurmak değil ancak bebeklerin ilk dönemlerinde kendilerini başkalarından ayırt edememelerinden kaynaklanmaktadır. Fakat bu tür tepkilerin ileride gelişecek empatik eğilim sinyallerinin habercisi saymaktadır.

2. Empatik gelişimin ikinci basamağında çocukların kendilerini başkalarından ayırmaya başladıkları dönemdir. Kendilerini başkalarından ayırmalarına rağmen kendini başka birinin yerine koyma becerisini hala kazanamamışlardır. Bu dönemde çocuklar kendi duygularını gözledikleri kişiye yansıtabilecekleri dönemdir.

3. 2-3 yaşına gelen çocuklar bu dönemde başka insanların duygu ve düşüncelerinin kendi hissettikleri ve düşündüklerinden farklı olabileceğinin kavrayacakları dönemdir.

4. 4 yaş civarındaki çoğu çocuk, mutluluğun ve mutsuzluğun işaretlerini algılayabilmektedir. Buna uygun duyguyla da karşılık verebilmektedir. Rol alma becerisi bu aşamada gelişmeye başlamaktadır ve çocuk kendisini bir başkasının yerinde hayal edebilmektedir (Akt., Vatansever, 2002: 40).

Hofmann (1978)'in empatik beceri gelişimi ile ilgili görüşlerinin Moreno (1961)'nin rollerin gelişimi ile ilgili görüşleri ile paralel olduğu görülmektedir. Moreno (1961)' ya göre rollerin gelişimi ve öğrenilmesi beş aşamada gerçekleşmektedir:

1. Aşama: Çocuk dış dünya ile kendisini bir olarak yaşar (anne-çocuk birliği) ve insanı anneyi kendisinin bir parçası olarak algılar. Anne bebeğin doğal esidir.

2. Aşama: Çocuğun bütün dikkatini, kendisinin bu özel durumunda olan anne üzerinde odaklaştırır.

3. Aşama: Çocuğun gelişme sürecinde özel bir yer alan ve kendisinin yabancı kısmını oluşturan bu varlık (anne), kendisi de dâhil olmak üzere onun tüm dünyasının en ilginç kısmını oluşturur. Sonuç olarak da onu (anneyi) başlı başına bir varlık olarak alır ve buna rol algılaması ya da rol tanınması denir.

4. Aşama: Dördüncü aşamada çocuk, başka insanın (annenin) rolünü kabul etmekle kalmaz, etkin olarak kendisini o role koyabilir ve onu oynayabilir.

5. Aşama: Çocuk oyun içinde başkasının(annenin) rolünü alabilir ve böylece de ilk kez rolden (anne) hareketle kendisinin dışına çıkar ve oradan kendisini yaşar (Alkaya, 2004:24).

Empati Ne Değildir? Empatiyle Karıştırılan Kavramlar

Empati ile karıştırılan birçok kavramdan söz edilmektedir. Sempati, özdeşim, dinleme, acıma, içtenlik, ön yargısızlık, kültür, sezgisel tanı bunlardan en yaygınlarıdır.

Empatik Eğilimler

Dökmen (2004) empatiyi, empatik beceri ve eğilim olarak iki değişik biçimde incelemiştir. Empatik eğilim; kişinin empati yapabilme durumunu ve duygusal boyutunu yansıtmaktadır. Beceri de; kişinin empati seviyesini göstermektedir. Empatik eğilim, sorunları bulunan bireylerin duygu ve düşüncelerini anlayabilmek, onlara yardımda bulunmak isteğini içermektedir. Dökmen (2004)'e göre empatik eğilimle yardımda bulunma davranışı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunup, empatik eğilimleri fazla olan bireyler yardımda bulunma davranışını daha çok göstermektedirler.

Empati İle İlişkili Kavramlar

Bakış açısı oluşturma/perspektif alma. Bir bireyin duygusal ve bilişsel durumlar karşısında nasıl davranacağını anlama yeteneğidir. Bu kavram hem niyet ve düşüncelerini anlama hem de başkasının gözü ile o bireylerin duygularını anlamayı içermektedir. Empatinin mantıksal/bilişsel yönünü perspektif alma oluşturur. Bu kavram, empati kavramına anlam bakımından en yakın ve en çok yardımcı olan kavramdır. Bunun sebebi de empati kurmak için, bireyin kendisini diğer bireyin yerine koyup onun düşüncesiyle bakması gerekir. Kişi birey veya bireylerarası ilişki durumunda bakış açısı oluşturma yeteneğini geliştirir ise sosyal ve moral perspektiflerden başka kişilerin bakış açılarını paylaşabilir. Bu açıdan perspektif almaya bireylerarası süreçler ile ilgili olarak bakılır. Ayrıca perspektif alma, sosyal çevre ile uyuma ve moral karar alma kavramları ile ilişkilendirilir(Duru, 2002).

Bakış açısı empati kavramına en yakın ve yardımcı bulunan kavramdır. Bunun sebebi ise empati yapılabilmesi için, bireyin kendisini diğer bireyin yerine koyup onun düşüncesi ile bakabilmesi gereklidir. Bu kavramların birçok eğitimci tarafından aynı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. İkisi arasında önemli farklar vardır. Empati konusu perspektif

almadan farklı olarak, içerisinde karşılıklılığı barındırır. Bakış açısı kazanma ahlaki bir zorunluluk taşımaz (Keskin, 2007).

Hissetme.Hissetme kavramı, etimolojik bakımdan empati ve sempatinin temelinde vardır. Duyguları anlamak, sezmek için ilk olarak hissetmek gereklidir. Empati kurabilmek için yalnızca hissetmek yetersizdir. Yalnızca empati yaparken yalnız hissetmeyi kullanırsak genellikle sempati kazasına uğranılır. Duyuşsal yön bakımından empati, hissetmeye karşılık gelir (Duru, 2002).

Anlamlandırma.Anlamlandırma kavramı, anlam oluşturma demektir. Bireyin başka bireyin düşünce ve duygularını anlam vermesiyle gerçekleşir.Bundan başka, başkasının düşüncesine girme becerisi bireye bir öngörü kapasitesi oluşturur (Keskin, 2007).

Hayal gücü / hayal etme.Hayal gücü- hayal etmenin kelime anlamı; olması mümkün olan ya da gerçekleşmemiş bir olay üzerine düşünmektir. Başka bir ifadeyle uyku halinde olmadan rüya görmektir. İmaj, düşünce ve duyguların birleşmesi, hayal etmedir. Empatinin farklı bir iletişim yolu da hayal etmedir. Hayal ederek bulunulan bir rolde, bireyin kendisini başka bireylerin yerine koyarak, başkalarını anlama süreci yatar. “Empati hayal etme ile sınırlandırmamalı ancak gerçek bir empati için hayal etme gereklidir” şeklindeki ifade hayal ve empati gücünün farklı olduğunu; ancak empati için hayal gücünün gerekliliği desteklemektedir (Keskin, 2007).

Anlayış oluşturma / kavrama.Kelime anlamı bakımından; halden anlamak, karşıdaki bireylerin durumunu anlama anlamına gelmektedir. Empatideki yeri de; empatinin son aşaması olmasıdır. (Duru, 2002).

Yer değiştirme.Bireyin kendini diğer kişinin yerinde düşünmesidir. Yer değiştirme, yaygın bir biçimde empatiymiş gibi düşünülen bir görüngüdür. Empatiden farkı, empatide

diğer kişinin yerinde olduğunu düşünmek değil, kişiyi duygu ve düşünceleri ile anlayabilmek söz konusudur.

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

Kimikleşme özdeşim kurma, özdeşleşmek.Özdeşim kurmanın, psikoloji sözlüğünde yer alan iki farklı tanımı şöyledir (Özcan, 2007):

- Özdeşim, bireyin başka bir bireyi rol-model olarak kendisini biçimlendirdiği bilinçli olarak işlemeyen savunma mekanizmasıdır. Kişilik ve bilhassa egonun gelişiminde önemli rolü bulunmaktadır. Özdeşim kavramı, bilinçli yapılan özenme ile ya da rol-modelleme ile karıştırılmamalıdır.
- Bireyin, toplumsal kimliğini kendi benliğine katabilme sürecidir. Özdeşim her zaman en az iki tarafı kapsar: Bir kimlik sunan birey ve o kimlik sunuşuna özen gösteren birey, bu tür bir özdeşim yoğunlukla başarı ile dikkat çeken bireylerle kurulur.

Özdeşim, bireyin birçok yönüyle başka bir bireye benzemesi yolu ile gerçekleşen, otomatik, bir istemsiz işleyen zihni bir süreçtir. Özdeşim istemsiz çalışan ve bireyin kendini başka bireye göre şekillendirdiği zihinsel bir mekanizma olduğundan dolayı empati değil, başka bireyler ile güçlü duygusal bağ sağlayabilmek amacıyla karşıdaki birey gibi olma isteğidir. Bundan başka olarak iki süreç arasında yoğunluk, derinlik ve kalıcılık temellerine dayanan farklılıklar bulunmaktadır” (Duru, 2002).

Taklit.Başka birey ya da grupların davranışını bilerek ya da bilmeyerek aynısını yapma süreci ya da alışkanlığıdır. Becerilerimizin, davranışlarımızın, ilgi ve tutumlarımızın,

rol davranışlarımızın, sosyal geleneklerimizin, vb. birçoğunda belirleyici bir rol oynayan temel öğrenme biçimlerinden birisidir. Matematik ve soyut düşünce yeteneklerinden farklı olarak empati, teorik olarak öğretilemez. Kişi empatiyi, ancak çocukluğunda kendisi için önemli olan kişileri taklit etmesi yoluyla öğrenir (Keskin, 2007). Çocuk, taklit yoluyla model olarak gördüğü kişinin kişilik özellikleriyle özdeşleşme gereksinimi içindedir.

Telepati.Telepati ve empatide;ikisinde de bir iletişim şeklinin bulunması sebebiyle arasında benzerliğin olduğu düşünülebilir. Telepati, idrak edilen durumun, bir bireyden başka bir bireye aktarılan düşünce ile bağlantılı olduğu iddiasında olan duyum ötesi bir algıdır. Telepati, düşüncelerin arasında direk olarak bağ kurulması, iki ruh ya da zihin arasında imaj, fikir, sembol şeklinde meydana gelen etki alışverişidir. Bilinen duyular veya bir araç kullanmadan bütün düşünce ve duyguların zihinden zihne gönderilip, alınması şeklinde yapılan bir haberleşmedir. Bir iletişim biçimi olan telepatide başkalarının algılarına etkide bulunmak söz konusudur. Bu şekilde de telepati empatiden farklılık göstermektedir. Başka bir farklılıkta telepatide birey kendi zihnindeki bir düşünceyi bilimin henüz ispat edemediği biçimde özel dalgalar ile karşıdaki bireyin zihnine aktarabilmektedir. Empatide de empati içerisinde olan bireyin karşısında bulunan bireye bir düşünce aktarması söz konusu değildir (Özcan, 2007).

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

Empati ve ben-merkezcilik(ego-antrizim).Empati ile benmerkezcilik kavramı tamamen birbirinden ayrı kavramlardır. Hiçbir şekilde empatikle bağdaşmayan bu kavramı

bulunduran bireyin, karşısındaki bireyin iç dünyasına girip onun bilişsel ve duygusal taraflarını anlayabilmesi mümkün değildir. Bu konu hakkında düşüncelerine dile getiren bütün uzmanlar empatik anlayışta benmerkezci davranıştan uzak durmaları gerektiğini paylaşır. Benmerkezcilik; görsel-uzaysal, bilişsel ve duygusal olarak üçe ayrılabilir. Bu tutumda olan bireyler varlıklara ve en önemlisi kişilerle ilgili gerçeklerin farkında olmada ve karşılarındaki bireyin iç dünyasına girebilmekte güçlük çekmektedirler. Bundan dolayı başka bireylerin neler düşündüklerini, neler hissettiklerini yeterince anlayamazlar. Bu da empatik anlayış için bir engel taşır (Özcan, 2007).

Empati kurma ve yardım etme davranışı. Empati yardımda bulunan bireyin temel bileşenlerindedir. Wilson ve Kneisl empatik anlayışı göstermeden bireylerin duygusal dünyasına girebilmenin imkansız olduğunu ve yardımda bulunamayacağını belirtmektedirler. Bireyi ve sorunlarını anlayabilmek empati ile mümkündür. Tüm canlı varlıkların özellikle insanın yaşamının her evresinde yer alan iletişim sayesinde yardım ihtiyacı olan bireye ulaşılabilir. Empatik iletişim sayesinde insanın içinde bulunduğu duygusal durum, düşünce ve hissiyatını anlamak daha kolay olur.

Empati kurmadaki esas amaç, sıkıntı içindeki bireyin sıkıntısını azaltarak ona yardımcı olmaktır. Yapılan araştırmalar, bireysel üzüntünün egoist motivasyona, empatinin ise özgeci motivasyona neden olduğunu ortaya koymaktadır. Empati ve özgecilik arasındaki ilişki, empati ve yardım etme arasındaki bağlantıyı ortaya koymaktadır. Yapılan bir çalışmada, yüksek empati düzeyindeki bireylerin, düşük empati düzeyindeki bireylere oranla daha fazla yardım davranışı gösterdikleri bulunmuştur.

Yapılan araştırmalara göre, yardıma muhtaç bireylere, bu kişiler ile empati içerisinde olanlar, olamayanlara göre daha çok yardımda bulunmaktadır. Empatiyle yardım ilişkisi kişinin empati düzeyiyle açıklanmaktadır. Empati düzeyleri yüksek olan bireyler yardım gerektirecek bir durum ile karşı karşıya kaldıklarında, bu durum onları zor duruma sokacak ve

rahatlarını bozsa da yardımlarını esirgemeyeceklerdir.“Bu sonuç empati içerisinde olan bireylerin onlara yardım etme olasılıklarını yükselttiğini göstermektedir. Bu durumun iki sebebi bulunmaktadır. İlki, sıkıntılı bireyle empati kuran birey, karşısında bulunan bireyin durumunu anlayamadığı için sıkıntı içerisinde girer ve bu durumu gidermek için de (kendisini rahatlatmak için) o bireye yardımcı olur. İkincisi ise şu şekildedir; sıkıntılı olan bireyle empati kurarak onun durumunu bilen birey, ona yardımcı olmak için bazı davranışlarda bulunur. Yukarıdaki açıklamalardan ilkinde göre, yardım davranışının esasında egoist bir davranış, ikincisine göre ise diğerkâm (altruistic) bir davranış vardır (Özcan, 2007).

Empatinin Doğası

Empatinin kişiler arası bir etkileşim süreci olduğunda birleşen bilim adamları, bu sürecin bilinçli ve kontrollü bir süreç mi yoksa kendiliğinden gerçekleşen bir süreç mi olduğunda ayrışmaktadırlar. Empatinin doğasına ilişkin görüşler üç farklı yaklaşımla ele alınmıştır” (Duru, 2002):

- Empatinin doğal ve kendiliğinden gerçekleşen bir süreç olduğunu savunan araştırmacılar, aynı zamanda empatinin öğretilebilir bir durum olduğunu da reddetmektedirler. Psikolojik danışmanlık sürecinde empatinin kişinin kontrolünde olan bilişsel sürecin bir neticesi şeklinde meydana gelmemekte, fakat farklı konuşma çeşitlerinde olan özel yakınlaşmadan bir parça olarak kendiliğinden meydana gelmektedir.
- Empatinin zihinsel bir süreç olarak bilinçli bir biçimde gerçekleştiğini savunan araştırmacılar empatinin öğretilebileceğini de kabul etmektedirler. Bu kuramın sahibi Rogers (1983), empatinin duygu ve sözleri dikkat vererek dinleme ve yansıtma, bilişsel bir şekilde gerçekleştirildiğini ve bilinçli olduğunu vurgulamıştır.

- Empatinin daha karmaşık bir durum olduğunu kabul eden araştırmacılar ise sürecin gerçekleşikten sonra fark edilebileceğini savunmaktadırlar. Bu kurama göre “âşık olmak” bu tür bir empatinin örneği olabilir.

Empati Eş Duyum Döngüsü

Empati birbirini izleyen evrelerden oluşur: kişiden duygu ya da ifadenin alınması, empati yapıldığında bunun kişiye iletilmesi ve kişinin kendisi ile empati yapıldığı ya da anlaşıldığının farkına varması. Bu süreç "empati döngüsü" olarak tanımlanır ve şu evrelerden oluşur;

- Kişi bir duygusunu ifade eder
- Terapist bu duyguyu tanır
- Terapist bu duyguyu tanıyıp aldığını kişiye ifade eder
- Kişi duygusunu iletmiş olduğunu fark eder,
- Kişi duygusunu iletmiş olduğunu fark ettiğini terapistte geri bildirir

Birinci evrede, kişi içsel yaşantılarını hem sözel hem de sözel olmayan şekilde ifade eder. İkinci evrede terapistin işi, kişiden gelen ipuçlarını doğru bir şekilde almaktır. Kişinin dünyasına girebilmek için terapist kendi ben-merkezli (egocentric) bakışından uzak olabilmelidir. Üçüncü evrede terapistin empatik ifadeleri yer alır. Yalnızca sözler değil, mimikleri, beden dilleri, ses tonları ve yanıtları da neyin seçildiği kadar, seçilmediği de önemlidir. Dördüncü evrede, terapist "doğruya yakın" bir mesajı sözel veya sözel olmayan bir şekilde kişiye iletir. Kişinin psikopatolojisi, terapistin yaptığı bu empatik mesajı algılamasını kısıtlayabilir. Beşinci evrede kişi, terapistin empatik ifadesini anladığına ilişkin geribildirimde bulunur, empatik iletişimin tamamlanabilmesi için bu gereklidir. Empati sürecinde terapist, edindiği bilgiler ile duygusal iletişim hakkında kişiyi giderek daha doğru şekilde algılayabilir. Bu şekilde döngü tamamlanır(Öner, 2001).

Empatinin Bileşenleri

Empatinin temel olarak bilişsel (kognitif) empati ve duygusal (emosyonel) empati olarak iki ayrı bileşenin olduğu kabul edilmektedir. Bilişsel empati sosyal yetenekler ve sosyal algılama becerisini içeren entelektüel bir süreçtir. Buna karşılık duygusal empati başka kimselerin duygularına benzer şekilde tepkide bulunmayı ve karşıdaki bireyin sözsüz mesajlarını okuyabilmeyi içeren daha temel yapıdaki empatiyi tanımlamaktadır. Empati farklı bireylerce değişik şekillerde tanımlanmıştır. Yapılan açıklamalardaki farklılıklar empati bileşenleri bakımından da geçerlidir. Bazı araştırmacılar üç bileşen, bazı da dört bileşeni olduğunu savunmaktadırlar. Empatiyi meydana getiren faktörler bilişsel (cognitive) empati, duygusal (affective) empati, bildirişimsel (communicative) empati ve algısal (perceptive) empati biçiminde belirtmişlerdir (Keskin, 2007).

Bilişsel perspektif almak; karşıdaki kişinin düşüncelerini anlamayı sağlar. Bilişsel perspektif alma becerisi; karşıdaki kişinin düşüncelerini kendi yaşam becerileri içinde algılama ve hissetme olanağı sağlar. Duygusal perspektif; bilişsel perspektiften farklı olarak karşıdaki kişinin duyguları üzerine odaklaşmak ve karşıdaki bireyin duygularını anlamaya ve bu duygulara uygun tepkiler vermeyi sağlar. Duygusal perspektif almanın yardım etme davranışı üzerinde önemli etkisi olduğunu araştırmalar göstermektedir (Hinnant ve O'Brien, 2007: 305).

Duan, Hill ve Gladstein (1977), bireyin karşısındakinin düşüncelerini anlamak için belli bir zihinsel kapasitede olması gerektiğini belirtmiştir. Rogers (1975) bireyin empatik eğilimlerini etkin olarak kullanabilmesi için bilişsel ve duygusal empatinin birlikte kullanılması gerektiğini belirtmiştir (Tursty ve ark., 2005: 66).

Mehriban (1996) duygusal empati kavramını tanımlarken bir insanın başka bir insanın yaşam deneyimlerine ilişkin neler hissettiğinin farkındalığı olarak tanımlar. Empatiyi bir teknik olarak değil, bireyin karşısındaki kişinin duygularına ilişkin duyarlılığı olarak tanımlar.

Genel olarak duygusal empati, bireyin ilişki kalitesini belirleyen bir özellik olarak tanımlanmaktadır.

Duygusal empati düzeyi yüksek kişiler, başkalarının ifadelerine daha fazla fizyolojik(kalp vuruş sayısının artması gibi) tepkide bulunurlar, yüz ifadeleri gözlemlenen olaylara göre daha çok değişiklik gösterir (Engeler ve Yargıç, 2007: 120). Ayrıca; bireylerin uyum ve problemlerle başa çıkma düzeylerinde, problemlerle başa çıkmada empatinin perspektif alma gibi bilişsel bileşenlerinin, uyuma yönelik süreçlerde ise bilişsel bileşenlerin yanı sıra duygusal bileşenlerin birlikte yer aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla empatinin duygusal ve bilişsel bileşenlerinin yüksek olduğu bireylerin toplumsal uyum ve problemlerle baş etme becerileri yüksektir (Duru, 2002:32).

Algısal (fiziksel) empati.Algı bir şeye dikkat vererek, onların bilincine erişme anlamına gelmektedir. Empati kavramının algısal bileşeni kişinin başka bir bireyin duygularıyla tecrübelerinde atılan bir adımdır. Empati kuracak birey ilk olarak, karşısında bulunan bireye dikkat etmeli, o bireyin hareket, mimik ve jestlerini, ses tonu ve içeriğiyle ilgili bütün bilgileri algılamalıdır. Daha sonraki aşamada ise empatinin duygusal ve bilişsel süreçlerini yaşamalı ve bu bildirişim aşamasına geçmelidir. Bu bağlamda iki farklı empati eğitim programının, çocukların empatik becerilerine ve prososyal davranışlarına etkisini araştırmıştır. Birinci gruptaki çocuklara müzik, fiziksel egzersiz ve resim çizmeyi içeren bir empati programı uygulanmıştır. Bu grupta çocukların dinlediği müzik, hastalanan ayı ve küçük kuş arasındaki arkadaşlığı anlatan bir çocuk şarkısıdır. Çocuklar bu şarkıyı dinlerken, şarkının sözlerine uygun şekilde canlandırmalar yapmışlardır. Resim çizmede de yine dinlenen şarkının içeriğine uygun çizimler yapmışlardır. İkinci gruptaki çocuklara verilen eğitimde ise rol oynama ve hikâyelerden yararlanılmıştır. Örneğin okulda bir hayvanın ilk günü hakkında anlatılan bir hikâyede çocukların öğretmen veya öğrenci olarak rol oynamaları

sağlanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklarla (üçüncü ve dördüncü grup) bir etkinlik yapılmamıştır (Öner, 2001).

Bilişsel empati.Bilişsel empatide başka bireylerin duygularını zihinsel bakımdan algılanmasıdır. Karşımızda bulunan bireyin duygularını yaşama mecburiyeti yoktur. Empati, bilişsel bakımdan karşımızda bulunan bireylerin düşünce, beklenti, his, vb. anlamaktan meydana gelen mental bir süreçten meydana gelir. Empatinin bilişsel bileşenine önem verilerek tanımının yapılması Mead'ın katkıları ile gerçekleşmiştir. Yapılan bu tanımda benmerkezciliğin önemi büyüktür. Bilişsel bileşendeki başka önemli durum da bakış açısı ve rol almadır (Öner, 2001). Bireylerin düşünce, değer ve inançlarının, düşünce, algı ve duygularının başka bir bireyce zihni bakımdan algılanması ve anlamlandırılması durumuna empati denir. Empati kavramını açıklayabilmek için zihinsel bir süreç mevcuttur. Bu sürecin vurgulanmasında Mead'in etkisi büyüktür. Benmerkezcilik ve bakış açısı (rol alma), empatinin bilişsel faktörlerini meydana getirmede önemli yeri bulunmaktadır (Öner, 2001).

Duygusal empati.Bu empati bileşeni de empati kavramının önemli bir yönüdür. Kuramcılar bu bileşeni, karşısında bulunan bireylerin duygularını anlamak, sergiledikleri bu duygulara karşı duyarlı davranma olarak açıklamışlardır. Bu bileşen olmadan empati, yalnızca başka bireylerin yaşamlarını tanımlama veya bir tür etiketleme olarak görülmüştür. Sonuç olarak bu bileşen empatik hayatın önemli bir yönü olarak tanımlanmıştır. (Keskin, 2007).

Bildirişim bileşeni.Bildirişim, haberleşme ve iletişim anlamına gelmektedir. Empatinin bildirişimsel bileşeni, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleri sürecindeki yaşantıların karşıdaki kişiye iletilmesidir. Yapılan araştırmalar sonucunda empatinin bildirişsel bileşeninin en önemli döneminin gençlik dönemi olduğu belirtilmiştir (Öner, 2001).

Bildirişim bileşeninin gerçekleşmesi için iki yol vardır. Bunlardan birincisi beden dilimizi kullanarak karşımızdaki kişiyi anladığımızı ifade etmek, İkincisi ise sözlü ifade şeklinde karşımızdaki kişiyi anladığımızı belirtmektir. Bu ikisini birlikte kullanmak empatik tepki vermenin en etkili yolunu oluşturur. Elde edilen bulgulardan kızların puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ek olarak akran kabulü konusu doğrultusunda, empatik eğilimin akran kabulündeki etkisini araştırmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerine uyguladığı araştırmasında, öğrencilerden sosyometrik bir formatla hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları arkadaşlarının ismini yazmaları istenmiştir. Sosyometri uygulaması sonucu tercih edilmeyen öğrencilere empati eğitimi verilmiştir. Eğitimde, çocuklara karşısındaki kişinin hangi duygu durumunda olduğunu nasıl anlayacaklarına ilişkin uygulamalar yaptırılmıştır. Empatik tepki verme öğretilmiştir. Empati eğitiminden sonra çocukların ölçülen empati düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur. Bir diğer araştırmada ise annelerin ve ergenlerin empati ile ilgili özellikleri ve sosyalleşme durumlarını görmek amacıyla yaptıkları araştırmada, 16 kız ve 16 erkek ergenin sempati, kişisel üzüntü ve bilişsel görüş açısı ile annelerinin çocuk yetiştirme uygulamaları arasındaki ilişki sekiz yıllık süre içinde incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre empati düzeyine göre cinsiyetler arası fark görülmemiştir. Empatinin bileşenlerini kısaca özetleyecek olursak: Empatinin bilişsel bileşeni karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlama; duygusal bileşeni karşımızdaki kişi gibi hissetmek; bildirişimsel bileşen, duygusal ve bilişsel süreçteki yaşantıların karşımızdaki kişiye iletilmesi; algısal bileşen ise empati kurulan kişinin hareketlerini, jest ve mimiklerini, ses tonunu ve içeriğe ilişkin tüm bilgileri algılamaktır.

Empati İle İlgili Kuramlar

Empati kavramının daha iyi anlaşılması için ortaya atılan bazı kuramlar aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

Çıkarılma kuramı. Bu kurama göre, iletişim içerisinde olduğumuz bireyin iç dünyası bize kapalı olduğundan dolayı onunla ilgili yorumlarımız kendi tecrübelerimizdir. Birey kendi hayatını düşünce ve hislerini, heyecanını direk olarak gözlemlemektedirler. Başka bir bireyde bu duyguların belirtisi olan davranışlar ile karşılaştığımızda aynı ruhsal durumların varlığını çıkarabiliriz. Mesela sinirlendiğimiz anda kaşların çatılması, ses tonumuzdaki değişiklik, hatta ve hatta masa yumrukladığımız kendimiz gözlemleyebiliriz. Bir başka insanın başka bir zaman aralığında aynı tutumları sergilediğini gördüğümüzde o bireyin öfkeli olduğunu anlarız. Yaşamış olduğumuz olayların vücudumuza yansımalarını başka bireylere de yükleriz ve genelleştiririz. Bu genelleştirme vasıtasıyla bireyler ile iletişim sağlarız. Ne kadar iç dünyamız ile dış görünüşümüz arasındaki bağ diğer insanlar ile benzerlik, genellik gösterse de kültür farkları fiziki ifadeler ile duygusal durumlar arasında bir farklılık meydana getirebilir. Bundan dolayı diğer bireyleri kendimiz gibi görürsek hata yapabiliriz (Keskin, 2007).

Rol oynama kuramı. Bu kuram, George H. Mead aracılığı ile rol oynama kuramı ortaya çıkmıştır. Rol alma (role taking) ya da rol oynama kuramına göre de gözlem yapılabilen durumların davranış olduğunu belirtir ve bunların anlam kazanmasına ve yorumlanması üzerinde durur. Rol oynama kuramında empatik yeteneğin gelişmesi çocuklarla açıklanmaya çalışılır. Çocuk dünyaya geldiğinde etrafında bulunan bireylere karşı bir sınır çizemez ve çocuğun hareketleri görmüş olduğu bireyleri taklit ederek şekillenir. Mesela annenin gülümsemesini çocuk taklit eder. İlk olarak sade bir taklit mevcuttur. Daha sonrasında mükafat verilecek olan davranışları pekişir ve onları yapma potansiyeli kuvvetlenir (Duru, 2002).

İlerleyen zamanlarda çocuk ona ne gözle bakıldığını daha da iyi anlayacaktır. Başka birey gözüyle kendisine bakmayı öğrenen çocuk kendisini daha da iyi gözlemleyecektir. Mesela evcilik oynarken kendisini ebeveynlerinin yerine koyarak bir dış obje gibi gözlem

yapabilmesini sağlayacaktır. Daha iyi gözlem yapabilen çocuk kendisinden beklenen durumların daha rahat bir şekilde farkında olacaktır. Bu şekilde yaptığı davranışları ona göre şekillendirerek uyumlu, sevilen bir kişi durumuna gelecek ve bu davranışları ödüllendirilmiş olacaktır (Keskin, 2007).

Rol oynama kuramı, gözlenebilen şeylerin, fiziki davranışlar olduğunu ileri sürer ve bu davranışların nasıl yorumlandığını araştırır. Bu görüşe göre; çocuk çevresindeki insanları taklit ederek, başkalarının rolünü oynayarak, hem kendisi hem de başkaları hakkında kavramlar oluşturacak, onlara ilişkin anlayış kazanacaktır.

Heyecan yayılması olarak empati. Harry Stack Sullivan'a ait olan bu görüşe göre "bir çocukla ona bakmakta olan birey arasında heyecansal bir bağ vardır. Buna Sullivan empati demektedir. Bu düşünceye göre buda iki özne arasındaki bir bildirişimi sağlıyor. Bilindiği gibi yetişkin birey karşısında bulunan bireyin fiziksel belirtilerini gözlemleyebilir ve farklı çıkarımlarda bulunabilir. Mesela yüzün solgun olmasını ya da vücut titremesini hissedebilir ve farklı çıkarımlarda bulunabilir. Sullivan bir bakıma empatinin bireyin yaşamı boyunca devam ettirdiğini ifade eder ve bir anne-çocuk etkileşimi ile örneklendirir. Ona göre empatinin en önemli olduğu zaman muhtemelen çocuğun ilk altı ay ve yirmi yedi ay arasındaki evresidir (Yurttaş, 2001).

Günlük Yaşamda Empatinin Önemi

20. Yüzyıl ortasından sonra bireylerin arasındaki ilişkileri düzenlemek ve geliştirmek yenilik kazanmış konular arasındadır. Bunun sebebi 20. Yüzyıldan sonra bireylerin arasındaki ilişkiler bir hayli karışık özellik kazanmış ve kişinin toplumsal ve şahsi uyumuna etkisi olmuştur. Bireyler arası ilişkinin meydana getirdiği problemler dikkat çekmeye başlamıştır. Bu zaman diliminde teknolojik gelişmeler hızlanmış, toplumsal hareketlerinde aynı şekilde yükselişe geçtiği bir zaman olmuştur. Bu değişimlere insanların uyum göstermesinde güçlük

yaşanmış, birey davranışlarını anlama ve bunlara yeni arayışlar bulmaya neden olmuştur. İnsanların değişimlere uyum sağlaması kolay hale getirmek ve başka kişilerle sağlıklı iletişim kurmasını sağlamak amacıyla “kişilerarası ilişkileri düzenleme” eğitimlerine gereksinim duyulmuştur.

Günümüzde psikolojide, hatta danışma psikolojisinde en önem verilen konulardan biriside empatidir. Hem psikolojik danışmanlarda, hem de psikoterapide empatinin önemli bir faktör olması, genellikle bütün psikologların bilhassa danışma psikologlarının ve psikoterapistlerin empati kurma eğilimlerine sahip olmasını gerekli, hatta mecburi kılmaktadır. Danışman-danışan veya terapist-hasta ilişkisinin aslında iletişime dayalı olması ve iletişim de bütün bireylerin günlük hayatlarında mecburi kullanmak durumunda oldukları bir süreç olması empatinin önemini daha da artırmaktadır. Danışan-danışman ilişkisindeki gibi aslında bütün bireyler arası ilişkilerin ilk özelliği etkili iletişimdir. Etkili olan iletişimi sağlayabilmek için bireylerin hiç olmazsa belirli bir seviyede empatik olmaları mecburidir.

Empatik ilkelere dikkat edilerek kurulan iletişimin sağlıklı, empatik ilkelere uyulmaması sonucu oluşan iletişimin ise sağlıklı olamayacağı ileri sürülebilir. Bu, belki sağlıklı iletişimin olmadığı ortamda empatiden, empatinin olmadığı ortamda sağlıklı iletişimden söz edilememesi anlamına da gelebilir.

Empatik Olmak ve Empati Kurmada Dikkat Edilecek Hususlar

Devito(1995) insanlarla empati kurabilmek için bazı tavsiyelerde bulunmuştur:

- Empati yapılan bireye şunları yapmalısın gibi tavırlardan uzak durmak,
- Sözlerinin bitmesini beklemek,
- Karşısında bulunan bireyin mesajını düzeltmemek,
- Karşısında bulunan bireyin konuşma esnasında konuyu değiştirmemek,
- Sözlü iletişim şeklini doğru bir şekilde kullanmak,
- Karşıda bulunan bireyi onu anladığını geri bildirimle belirtmek,

- Diğer bireyin onun neler söylediğini o bireyden daha iyi biliyormuş gibi akıl okumaya kalkmak ya da onu dinleyen birey tarafından tamamlanmaya çalışılmasından uzak durmak biçiminde açıklamıştır.

Empatiyle İlgili Araştırmalar

Aşağıda sırasıyla Türkiye’de ve yurt dışında empati konusunda yapılmış araştırmalar sunulmaktadır. Bunlar:

Türkiye’de yapılan araştırmalar.Genç’in (2010), “Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileriyle Problemi Çözümüne Kavuşturabilme Becerileri” isimli çalışmasını 360 öğrenci üzerinden gerçekleştirmiştir. Araştırmada Heppner ve Peterson (1982) tarafından oluşturulan Problem Çözme Envanteri ile Dökmen (1998) tarafından hazırlanan Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma neticesinde örnekleme yer alan bireylerin empatik beceri düzeylerinin öğrenim türü ve cinsiyetlerine göre farklılaştığı elde edilmiştir.

Akbulut ve Sağlam (2010), tarafından sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri farklı değişkenler açısından irdelenmiştir. Araştırma, 1257 tane sınıf öğretmeni evreninden seçilen 307 örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet bazında farklılaştığı ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde empatik eğilim düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin medeni durumları, öğretmenlikteki kıdem süreleri, görev yaptıkları yer, mesleklerini seçme noktasındaki isteklilik durumu ve memnuniyet düzeyleri arasında empatik eğilim düzeylerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çiçek (2006), gerçekleştirmiş olduğu çalışma neticesinde katılımcıların yaş, cinsiyet, sahip oldukları çocuk sayısı, medeni durumu, kurumlarında ve toplam mesleki hayatlarındaki kıdem süresine göre empatik eğilim düzeyleri arasında herhangi bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların kardeş sayısı, eğitim seviyeleri, çalıştıkları birin,

çalışma şekli ve mesleki istekliliklerinin empatik eğilim düzeyleri üzerinde ilişkili olduğu sonucuna erişmiştir.

İkiz (2006), tarafından gerçekleştirilen çalışma danışmanlar örnekleminde incelenmiştir. Çalışmada 48 tane deney ve 42 tane kontrol grubu olmak üzere toplam 90 psikolojik danışman örneklem olarak seçilmiştir. Çalışmada deney grubuna “Temel Danışma Becerileri” adı altında bir eğitim verilmiştir. Çalışma sonucunda bahsi geçen eğitimi alan danışmanların empatik beceri ve eğitim seviyelerinde istatistiki olarak anlamlı bir artış meydana geldiği sonucuna varılmıştır (İkiz, 2006).

Dökmen (2004), tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyometrik statülerin empatik beceri ilişkisi incelenmiştir. Araştırma üçüncü sınıf üniversite öğrencileri evreninde gerçekleştirilmiş ve araştırmanın örnekleminde 51 üniversite öğrencisi yer almıştır. Araştırma neticesinde sosyometrik statüler ile empatik beceri arasında herhangi bir farklılık meydana getirecek sonuç elde edilememiştir.

Erçoban (2003), tarafından empatik eğilim düzeyleri, ortaokullarda mesleki hayatlarını sürdüren branş öğretmenleri düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde empatik eğilim düzeyine sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada sahip olunan çocuk sayısı, medeni durumları, branşları, kıdem süreleri ve mesleki isteklilik ile aylık ortalama gelir durumlarının empatik eğilim düzeyleri üzerinde farklılık yaratmadığı sonucu elde edilmiştir.

Yılmaz (2003), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, dördüncü sınıf düzeyinde ve özel okulda öğrenim gören öğrencilerin empati becerileri incelenmiştir. Bursa ili evreninde gerçekleştirilen araştırmada empatik eğitim programı uygulanmak üzere deney grupları ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Çalışma neticesinde, eğitim uygulanan grubun uygulanmayan gruba nazaran empatik becerilerinde artış gözlemlendiği görülmüştür.

Duru (2002), tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise bireylerin başka bireylere yardım etme eğilimleri ile empatik eğilimleri arasında herhangi bir ilişkinin bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırılan değişkenlerin birbiri ile ilişkili olduğu, empatik eğilime sahip olan bireylerin daha fazla yardım etmeye meyilli oldukları tespit edilmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar.D'Ambrosio (2009) tarafından Fransa evreninde gerçekleştirilen ve öğrencilerin duygusal ve bilişsel empati düzeylerinin ölçüldüğü araştırmanın örnekleminde 446 öğrenci yer almıştır. Araştırmada öğrencilerin bilişsel ve duygusal empati düzeylerinin ölçülmesinin yanı sıra ölçek olarak kullanılan Temel Empati Ölçeği'nin Fransa evreninde anlamlı, geçerli ve güvenilir sonuç elde edilmediği araştırılmıştır. Araştırma neticesinde kullanılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu elde edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin empati düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygusal empati düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırmada bilişsel ve duygusal empati düzeylerinin birbirleri ile istatistiki olarak anlamlı ve aynı yönde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Jolliffe(2006),temel empati skalasının (BES) geliştirilmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır.15 yaşında 363 ergenle yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak duygusal ve bilişsel empati ölçümü için 40 maddelik bir ölçek uygulanmıştır. Bir yıl sonra yapılan faktör analizi sonucunda ölçek 20 maddeye indirilerek, aynı okullarda 357farklı ergene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; hem duygusal ifade hem de bilişsel empatide kızların erkeklerden daha yüksek puanlar elde ettikleri belirlenmiştir. Kızlarda, empatik zeka, dışa dönüklük, duygusal empati, erkeklerde ise kabul edilirlilik, bilinçlilik ve açıklıkla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Empati ile ebeveyn gözetimi ve sosyo-ekonomik statü arasında olumlu yönde bağlantı olduğu belirlenmiştir.

Empati programı empatinin kökleridir ve sınıfta uygulanan bir aile programıdır. Programda bir aile bebeği ile bir okulu yıl içinde 9 kez ziyaret etmektedir. Araştırmacı, 5 öğretmenle geniş kapsamlı, açık uçlu görüşmeler yapmıştır. Bu öğretmenler, deneyim yılları farklı 3 bayan ve 2 erkek öğretmendir ve aynı zamanda bu öğretmenler sınıflarında, ilkokul empati programını uyguluyorlardı. Bulgular, empati programının öğrenciler üzerinde, pozitif etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Her bir katılımcı pozitif ilişkilerin başlayıp gelişmesinde empati programının nasıl etkili olduğunu paylaşmıştır. En anlamlı ilişkinin, öğrenciler ve bebek arasındaki ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, bebeklerle temas kurmalarının ve çocuk gelişimi ebeveyn olmak hakkında bilgi beceri sahibi olmalarının öğrenciler için yararlı olduğu ayrıca bu kazanımların onlara kişisel olarak da yararlı olduğu söylenmiştir.

Jönsson ve Svensson (2003), duygusal empatiyle ilgili yapmış oldukları çalışmada bu empati bileşeninin yüz ifadelerine göre değişik düzeylerde gösterildiği ile ilgili bir çalışma ortaya koymuşlardır. Araştırmadaki hedef, karşılıklı yapılan empatide mimiklerin rolünü ortaya çıkarmaktır. Araştırmada düşük ve yüksek empati düzeyinde olan kişiler incelenmiştir. Bu bireylerin mimik kullanma durumları araştırılmıştır. Bu 61 katılımcı değişik zamanlarda incelenmiş onlara üç değişik duygusal yüz ifadesi olan resimler gösterilmiştir. Neticede yüksek empati seviyesinde olan kişiler gösterilen resimlere hemen anında tepki vermiştir. Ancak empati seviyesi düşük kişiler bu resimlere anında tepki verememiştir. Bundan başka düşük empati düzeyinde olan kişilere kızgın ifade gösterildiğinde bu resme tepki olarak gülümsedikleri belirtilmiştir.

Morris (1999), çalışmasında öğretmenlerin empati anlayışını ve onların empatik deneyimlerinin temelini araştırmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin empatik olarak nitelendirdikleri davranışları, tutumları ve öğretmenlerin sınıflarda öğrencilerin yaramazlıklarını nasıl yönettikleri özellikle öğrenci disiplinine bakışları ele alınmıştır. Bu amaçla 5 devlet ortaokulundan kadın ve erkek 20 öğretmen ile görüşülmüş, bir görüşme

protokolü ve 4 ölçek kullanılmıştır. Kullanılan ölçekler, öğretmen empati ölçeği, Kilpatrick&Cantril Self- Anchoring Scale, Hypothetical Situations Activity ve Teacher Stories ölçeğidir. Bilgiler teybe kaydedilen görüşmelerin çözümlenmesiyle toplanmış ve analiz edilmiştir. Bulgular, katılan öğretmenlerin açık tutarlı bir empati anlayışına sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmenler öğrencileri yetiştirmek, öğrenciyi değerli ve saygılı bir şekilde ele almak, öğrenci davranışlarına anlayışlı bakmak konusunda kendilerini bu işe yatkın görmüşlerdir. Bulgular ayrıca, bu öğretmenlerin yaramaz öğrencilerini eğitmek için ileri stratejiler kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun için, okul danışmanından yardım almaya çalıştıkları, farklı durumlardaki bireyler arasındaki uzaklık üzerinde çalıştıkları, dersten sonra sınıf dışında öğrenciler ile davranışları hakkında konuştukları, göz teması kurdukları, öğrencilerin davranışları üzerinde daha fazla sorumluluk aldıkları, sınıf beklentilerini öğrencilere bildirdikleri, yerine getirememeye sebebi mantıklı ise öğrencilere dersin gereklerini yerine getirmek için fırsat verdiklerini, göstermiştir.

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

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

Schug (1989),İlköğretim seviyesindeki öğretmenlerin, sınıf içerisinde kullandıkları sosyal ve kültürel faaliyetleri, insan ilişkileri eğitiminin bir parçası olarak değerlendirdiklerini

saptamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin insan ilişkileri becerilerini kazanmalarını demokratik yaşam açısından önemli gördükleri belirlenmiştir.

Eisenberg ve Lennon (1983), çocukların empati gelişimi ile ilgili yaptıkları ilk çalışmalarda, empatiyi geliştirmek için gerekli olan belirtileri incelemiştir. Empati gelişimini araştıran Simmer tarafından yapılan araştırmada, dünyaya yeni gelen bir bebeğin, teybe kaydedilmiş diğer bebeğin ağlama sesine verdiği tepkiler araştırılmıştır.

Ornum vd. (1981), kızların erkeklere göre daha yüksek empati kurma becerileri olduklarını bulmuşlardır. Boşanmış kadınları deney ve kontrol grubuna ayırdıktan sonra, deney grubuna kişiler arası ilişkiler eğitimi veren Avery ve Thiessenbu grupta yer alanların kendini açma ve empatik beceri düzeylerinin anlamlı şekilde yükseldiğini bulmuştur.

Hoffman (1978), çocuğun hareketlerinin başka bir bireye zarar verdiği durumlarda, kurbanın (victim) sıkıntısına dikkat çeken ve çocuğun kendini kurbanın yerine koyması için cesaretlendiren disiplin tekniğinin çocuğun empatik eğilimlerini destekleyebileceğini öne sürmüştür. Ayrıca bu tür disiplin uygulamaları ebeveynlerin, baskıya dayalı disiplin uygulayan ebeveynlere göre daha az bencil ve başkalarını daha çok düşünen çocuklara sahip oldukları belirlenmiştir.

Aspy'e (1975), göre "empatik sınıf atmosferi ilkelerinin uygulandığı sınıflarda olumlu kişilik özellikleri beslenmekte, aynı zamanda akademik başarıda olumlu gelişmeler olmaktadır. Öğretmen yüksek seviyede anlayış gösterdiğinde (empati), öğrencilerin böyle anlayışın olmadığı sınıflardaki öğrenciler göre okumalarının önemli şekilde düzeldiği saptanmıştır".

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

Bergin ve Solomon (1970),danışmanların kişilik özellikleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve bunların sonucunda empatik beceri ile kişilik özellikleri arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Truax ve Carkhuff (1967), bir grup hastane müstahdeminin 100 saatlik eğitim sonunda profesyonel terapistlerin empati ve saydamlık düzeylerine getirildiklerini belirtmektedir



Bölüm III: Yöntem

Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan yöneticilerin empatik eğilim düzeylerinin ve bu düzeylerin farklı değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada kullanılan yöntem, gerçekleştirilen gözlemlerin ve ölçme tekniklerinin yinelenbildiği nicel araştırma desenindedir. Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, demografik özelliklere ilişkin bulgular, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma teknikleri ise birçok modeli içerisinde barındırmaktadır. Bu çalışma, ise betimsel model ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel model, bir konudaki mevcut durumu araştırmak ve belirlemek için kullanılmaktadır (Karasar, 2015:124).

Evren ve Örneklem

Araştırma İzmir ilinde faaliyet gösteren 812 resmi statüde ve 517 özel statüde olmak üzere toplam 1329 okul öncesi eğitim kurumunda görevli yönetici evreninde gerçekleştirilmiştir (İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2017). Araştırmanın örnekleme ise amaçlı örnekleme yöntemi seçilerek evreni temsil kabiliyetine sahip 384 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veriler, merkez ilçelerde yer alan okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri ile yüz yüze, uzak ilçelerde yer alan okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri ile mail aracılığıyla iletişim kurularak elde edilmiştir.

Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Katılımcılar cinsiyetlerine göre %66.7 (256 kişi) kadın, %33.3 (128 kişi) erkek şeklinde dağılmışlardır. Katılımcılar yaşlarına göre %49.7 (191 kişi) 35 – 44 yaş %32.3 (124 kişi), 45 – 54 yaş, %13.5 (52 kişi), 28 – 34 yaş ve %4.4 (17 kişi) 55 yaş ve üstü şeklinde

dağılmıştır. Görüldüğü üzere okul öncesi kurumlarda takriben dörtte üç düzeyinde orta yaşlı yöneticiler yer almaktadır.

Katılımcılar medeni durumlarına göre %79.2 (304 kişi) evli, %20.8 (80 kişi) bekar şeklinde dağılmışlardır. Bu durum okul öncesi kurumlarda görevli yöneticilerin büyük çoğunluğunun evli olduğunu göstermektedir. Katılımcılar öğrenim durumlarına göre %87.8 (337 kişi) lisans, %12.2 (47 kişi) yüksek lisans şeklinde dağılmıştır.

Katılımcılar yönetici olarak çalıştıkları yıla göre %45.3 (174 kişi) 1 – 5 yıl, %27.9 (107 kişi) 11 ve üzeri, %26.8 (103 kişi) 6 – 10 yıl şeklinde dağılmışlardır. Yöneticilerin çalışma yıllarına göre dağılımı okul öncesi kurumlarda yöneticilerin uzun süre görev yapmadan da yöneticilik yapabildikleri sonucunu göstermektedir. Katılımcılar çalıştıkları kurum sayısına göre %80.5 (309 kişi) 1 – 3 Kurum, %19.5 (75 Kişi) 4-5 kurum şeklinde dağılmışlardır.

Katılımcılar görev türlerine göre %65.6 (252 kişi) müdür ve %34.4 (132 kişi) müdür yardımcısı şeklinde dağılmıştır. Araştırmaya çoğunlukla müdür unvanında olan yöneticiler katılmışlardır. Katılımcılar görev yaptıkları okul türüne göre %78.9 (303 kişi) özel kurum, %21.1 (81 kişi) devlet kurumu şeklinde dağılmıştır. Özel Kurumlarda müdür yardımcısından daha çok kurucu müdürler mevcuttur.

Tablo 1 *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

		N	%
Cinsiyet	Erkek	128	33.3
	Kadın	256	66.7
	Toplam	384	100.0
Yaş	28-34 Yaş	52	13.5
	35-44 Yaş	191	49.7
	45-54 Yaş	124	32.3
	55 Yaş ve Üstü	17	4.4
	Toplam	384	100.0
Medeni Durum	Bekar	80	20.8
	Evli	304	79.2
	Toplam	384	100.0
Eğitim Durumu	Lisans	337	87.8
	Yüksek Lisans	47	12.2
	Toplam	384	100.0
Çalışma Yılı	1 – 5	174	45.3
	6 – 10	103	26.8
	11 ve Üzeri	107	27.9
	Toplam	384	100.0
Kurum Sayısı	1-3	309	80.5
	4-5	75	19.5
	Toplam	384	100.0
Cinsiyet	Müdür	252	65.6
	Müdür Yardımcısı	132	34.4
	Toplam	384	100.0
Okul Türü	Devlet Kurumu	81	21.1
	Özel Kurum	303	78.9
	Toplam	384	100.0

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Dökmen (1988)'in "Empatik Eğilim Ölçeği" ile okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin kişisel bilgilerinin belirlenmesi için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Empatik Eğilim Ölçeği 5'li likert, 20 maddeden oluşan ölçekte yer alan her bir ifade en olumsuz yargıdan en olumlu yargıya doğru 1-5 arasında puanlanmaktadır. Ölçek ifadelerine belirtilen görüşler "1- Kesinlikle Katılmıyorum'dan "5- Kesinlikle Katılıyorum"

görüşüne karşılık gelmektedir. Veri toplama aracının puanlaması ise 1-1,8 arası çok düşük empatik eğilim, 1,8-2,6 arası düşük empatik eğilim, 2,6-3,4 arası orta düzey empatik eğilim, 3,4-4,2 arası yüksek empatik eğilim, 4,2-5 arası ise çok yüksek empatik eğilim olarak gerçekleştirilmiştir. Dökmen (1988) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilen verilerle ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise söz konusu katsayı 0.87 olarak tespit edilmiş ve verilerin yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucu elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada parametrik / parametrik olmayan testlerden hangilerinin yapılacağını tayin etmek için gerçekleştirilen analizler neticesinde Skewness – Kurtosis değerlerinin “-1,5 ~ +1,5” değerleri aralığında olduğu görülmüştür. Bu sonuç çerçevesinde istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırma neticesinde elde edilen bulguların istatistiki analizi SPSS 21.0 programına kodlanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kişisel bilgilerin belirtilebilmesi amacıyla frekans, ortalama, yüzde ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın amacına yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda ise Bağımsız T – Testi, Tek Yönlü ANOVA Testi ve Korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları değerlendirilirken 0.05 hata payı ile değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir.

Bölüm IV: Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin bulgularına yer verilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Empatik Eğilim Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul öncesi okullarda görevli yöneticilerin empatik eğilim düzeyleri ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemine ilişkin bulgular, aşağıda Tablo 2’de sunulmaktadır.

Katılımcıların empatik eğilim ölçeğinde belirtmiş oldukları cevapların ortalamalarına bakıldığında “Genellikle keyfim yerindedir”, “Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatır”, “Genellikle hayatımdan memnunum”, “Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır”, “Girişken bir insanım”, “Çok sayıda dostum var”, “Televizyondaki filmler mutlu sona ulaştığında rahatlarım” görüşlerine en yüksek düzeyde katıldıklarını beyan etmişlerdir.

Bununla birlikte “Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır”, “Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim”, “İnsanların geneli bencildir”, “çoğunlukla insanlara güvenirim” görüşlerine daha düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Tablo 2 Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Empatik Eğilim Düzeyleri

	N	\bar{X}	Ss.
Çok sayıda dostum var	384	4.4922	.50059
Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır	384	3.6875	.98089
Sıklıkla kendimi yalnız hissederim	384	4.0443	.80509
Bana dertlerini anlatanlar yanımdan rahatlamış ayrılırlar	384	4.1719	.78607
Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir	384	4.1667	.80035
Duygularımı başkalarına iletmekte güçlük çekerim	384	3.7917	.98200
İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider	384	4.3125	.68650
Birisiyle tartışırken bazendikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerine yoğunlaşır	384	4.0911	.87883
Çevrede çok sevilen bir insanım	384	3.7214	.65274
Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım	384	4.4115	.69122
Düşüncelerimi başkalarına iletmekte güçlük çektiğim olur	384	4.1510	.85080
İnsanların çoğu bencildir	384	2.4479	.56660
Sinirli bir insanım	384	4.1536	.85493
Genellikle insanlara güvenirim	384	3.7292	1.16726
İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar	384	4.2396	.76469
Girişken bir insanım	384	4.4844	.50041
Bir yakınımın derdimi anlatmak beni rahatlatır	384	4.5104	.54547
Genellikle hayatımdan memnunum	384	4.5573	.49735
Yakınlarım bana sık sık derdini anlatırlar	384	4.5365	.49932
Genellikle keyfim yerindedir.	384	4.6198	.48607
% N (listwise)	384	4.1160	.47271

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi okullarda görevli yöneticilerin empatik eğilim düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemine ilişkin bulgular, aşağıda Tablo 10’da sunulmaktadır.

Katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık yaratıp yaratmadığı Bağımsız T – Testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre empatik eğilim düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Tablo 3 *Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılık Analizi*

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	t	p.
Empatik	Erkek	128	4.0723	.17250	0.020	0.000
Eğilim	Kadın	256	4.1379	.17136		

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Yaşlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi okullarda görevli yöneticilerin empatik eğilim düzeyleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemine ilişkin bulgular, aşağıda Tablo 11’de sunulmaktadır.

Katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin yaşlarına göre farklılık yaratıp yaratmadığı Tek Yönlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin yaşlarına göre farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$).

Tablo 4 *Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılık Analizi*

	Yaş	N	\bar{X}	Ss.	F	p.
Empatik Eğilim	28-34 Yaş	52	4.1413	.15553	1.693	0.168
	35-44 Yaş	191	4.1186	.17602		
	45-54 Yaş	124	4.0935	.17657		
	55 Yaş ve Üstü	17	4.1735	.18124		
	Toplam	384	4.1160	.17429		

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Medeni Durumlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi okullarda görevli yöneticilerin empatik eğilim düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemine ilişkin bulgular, aşağıda Tablo 5’te sunulmaktadır.

Katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılık yaratıp yaratmadığı Bağımsız T – Testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Tablo 5 *Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılık Analizi*

	Medeni	N	\bar{X}	Ss.	t	p.
Empatik Eğilim	Bekar	80	4.1306	.13253	6.954	0.400
	Evli	304	4.1122	.18370		

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Eğitim Durumlarına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul öncesi okullarda görevli yöneticilerin empatik eğilim düzeyleri eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemine ilişkin bulgular, aşağıda Tablo 6’da sunulmaktadır.

Katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılık yaratıp yaratmadığı Bağımsız T – Testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$).

Tablo 6 Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılık

Analizi

	Öğrenim	N	\bar{X}	Ss.	t	p.
Empatik	Lisans	337	4.1154	.17841	1.803	0.860
Eğilim	Yüksek Lisans	47	4.1202	.14282		

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Kıdemlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Araştırmanın altıncı alt problemi “okul öncesi okullarda görevli yöneticilerin empatik eğilim düzeyleri kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemine ilişkin bulgular, aşağıda Tablo 7’de sunulmaktadır.

Katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin kıdemine göre farklılık yaratıp yaratmadığı Tek Yönlü ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin çalışma yıllarına göre farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir ($p.> 0.05$).

Tablo 7 Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Farklılık Analizi

		N	\bar{X}	Ss.	F	p.
Empatik Eğilim	1 – 5	174	4.0822	.19278	0.249	0.917
	6 – 10	103	4.0955	.16873		
	11 ve Üzeri	107	4.0864	.17184		
	Toplam	384	4.0869	.17101		

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Çalıştıkları Kurum Sayısına Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Araştırmanın yedinci alt problemi “Okul öncesi okullarda görevli yöneticilerin empatik eğilim düzeyleri çalıştıkları kuruma göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemine ilişkin bulgular, aşağıda Tablo 8’de sunulmaktadır.

Katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin görev yaptıkları kurum sayısına göre farklılık yaratıp yaratmadığı Bağımsız T – Testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin görev yaptıkları kurum sayısına göre farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$).

Tablo 8 *Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Çalıştıkları Kurumların Sayısına Göre Farklılık Analizi*

	Kurum Sayısı	N	\bar{X}	Ss.	t	p.
Empatik	1-3	309	4.1189	.16924	2.150	0.506
Eğilim	4-5	75	4.1040	.19448		

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Görev Türüne Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Okul öncesi okullarda görevli yöneticilerin empatik eğilim düzeyleri görev türüne göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemine ilişkin bulgular, aşağıda Tablo 9’da sunulmaktadır.

Katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin görevlerine göre farklılık yaratıp yaratmadığı Bağımsız T – Testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin görevlerine göre farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Tablo 9 *Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Görevlerine Göre Farklılık Analizi*

	Görev	N	\bar{X}	Ss.	F	p.
Empatik	Müdür	252	4.1143	.17439	0.21	0.789
Eğilim	Müdür Yardımcısı	132	4.1193	.17470		

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Okul Türüne Göre Empatik Eğilim Düzeyleri

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Okul öncesi okullarda görevli yöneticilerin empatik eğilim düzeyleri görev türüne göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemine ilişkin bulgular, aşağıda Tablo 10’da sunulmaktadır.

Katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin görev yerlerine göre farklılık yaratıp yaratmadığı Bağımsız T – Testi ile analiz edilmiştir. Analiz neticesinde katılımcıların empatik eğilim düzeylerinin görev yerlerine göre farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir ($p. > 0.05$).

Tablo 10 *Katılımcıların Empatik Eğilim Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılık Analizi*

	Görev Yeri	N	\bar{X}	Ss.	F	p.
Empatik Eğilim	Devlet Kurumu	81	4.0994	.20132	4.622	0.334
	Özel Kurum	303	4.1205	.16641		

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın tartışma, sonuç ve önerileri sunulmaktadır.

Tartışma

Literatür incelendiğinde çalışmanın sonucunda elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar olduğu kadar desteklemeyen çalışmalarda mevcuttur. Bu çalışmada empatik eğilim düzeylerinin mesleki kıdem yılına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde yapılan çalışmalarda empatik eğilim düzeylerinin mesleki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Sayar ve arkadaşları (1998), sağlık çalışanlarında empati becerisini değerlendirdikleri çalışmalarında sağlık çalışanlarının mesleki kıdem durumlarıyla empatik eğilimleri karşılaştırmış ve iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Sayar ve ark. 1998: 27). Barut (2004) araştırmasında, öğretmenlerin Empatik Eğilim düzeylerinin hizmet yıllarına göre bir değişme göstermediği dolayısıyla öğretmenlerin hizmet yıllarına göre Empatik Eğilim Düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur (Barut,2004: 10).

İşçen (2006) araştırmasında empatik eğilimi meslekte çalışma süresine (10 yıl ve altı - 10 yıl üstü) göre incelediğinde, 10 yıldan daha uzun süredir çalışanların empatik eğilim puan ortalamaları daha yüksek bulunurken gruplar arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır.

Alper (2007) araştırmasında, psikolojik danışmanların ve sınıf öğretmenlerinin empati becerileri puanlarının mesleki kıdemlerine göre bir farklılık gösterip göstermediği ve bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemiş ve analiz sonucunda psikolojik danışmanların ve sınıf öğretmenlerinin empati becerileri puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yavaş (2007), araştırmasında 5.sınıf öğretmenlerinin empati becerilerinin, kıdem yılı, değişkeninden etkilenmediğini bulmuştur. Yavaş, araştırma

bulgularını yorumlarken genç öğretmenlerin, mesleğe yeni başlamalarının ilgi ve hevesiyle; tecrübeli öğretmenlerin, kıdemın getirdiği tecrübelerinin birbirini dengelediğini ve empatik eğiliminin mesleki kıdem değişkeninden etkilenmediğini söylemiştir (Yavaş,2007: 111).

Çalışmada elde edilen bulgu ile yukarıda belirtilen çalışmalarda elde edilen bulguların aynı doğrultuda olması, mesleki kıdem yılının empatik eğilim düzeyinde etki yaratmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Köseoğlu (1994), araştırmasında çalışma süresi 10 yıldan az olan rehber öğretmenlerle çalışma süresi 10 yıldan fazla olan rehber öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeniyle empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırması sonucunda mesleki kıdem değişkeniyle empatik eğilim arasında anlamlı bir ilişki çıkmasa da mesleki kıdemi 10 yıldan az olanların empatik eğilim puanları mesleki kıdemi 10 yıldan fazla olanlardan daha fazla bulunmuştur (Köseoğlu,1994: 64-65). Özbek (2002), çalışma hayatında empatiyi araştırdığı çalışmasında empati becerisinin yüksek olduğu çalışma yılı aralığı 5-10 yıl arası çalışanlarda bulunmuştur (Özbek,2002; Akt. Uygun,2006: 33). Loy (2006: 116), 4. sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada mesleki kıdemleri az olan öğretmenlerin iletişim becerilerini yüksek bulmuştur.

Bu araştırmada empatik eğilim düzeylerinin mesleki kıdem yılına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiş, kadınların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde empatik eğilim düzeyine sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir. Literatürde yapılan araştırmalarda empatik eğilim düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Yaşar'ın (2008) araştırma bulgularına göre, empati alt boyutu olan bakış açısı alma, hayal gücü puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülür. Ancak anlamlı farklılık olmasa da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre empatik eğilim puanları yüksek çıkmıştır. Aynı araştırmada kız öğrencilerin empatik ilgi, fantezi türü ve kişisel stres puanları erkek

öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu farklılık kız öğrenciler lehine görülmektedir (Yaşar, 2008: 103).

Aydın (1996) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyete bağlı olarak empati düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur (Akt. Uygun, 2006: 31).

Duru (2002), öğretmen adaylarının cinsiyet-empatik eğilim ilişkisini incelediğinde kız öğretmen adaylarının empati düzeyinin erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu görülmüştür (Duru,2002: 29).Batson ve ark. (1997); Eisenberg ve ark. (2001); Gabay ve ark. (1998); Giesbrecht (1998); Litvack ve ark. (1997); Myyry ve Helkama(2001); Nadler ve Nadler (1995); Schireman ve Gundy (2000) ve Şimşek (1995) araştırmalarında, bayanların erkeklere göre empati düzeyinin fazla olduğunu bulmuşlardır (Akt. Duru, 2002: 29).

Yıldırım(1993) araştırmasında, kadınların empatik eğilim düzeylerinin erkeklere oranla daha fazla olduğunu bulmuştur (Yıldırım,1993: 54-63). Çiçek (2006) araştırmasında, sağlık çalışanlarının empatik eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve anlamlı bir farklılık bulmuştur. Kadınların empatik eğilim puanları erkeklerden anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır (Çiçek, 2006: 105).

Aydın'ın 1996 yılında yaptığı çalışmasında da cinsiyete bağlı olarak empati düzeyinde anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle kadınların empati düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür (Akt. Uygun, 2006: 31). Kieger ve Rezinkoff 1952 yılında, bilişsel ve duygusal farklılıkların empati ile ilişkilerini araştırdıkları çalışmalarında, kadınlarda duygusal empatiyi erkeklerden daha üst düzeyde bulmuşlardır (Akt. Uygun,2006: 31).

Yıldırım (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, genel anlamda empati üzerinde cinsiyet farklılıkları incelendiğinde, kızların empati kurma eğiliminin erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda kızların erkeklere kıyasla empatik duyarlığa sahip kişilik özellikleri taşıdıkları söylenebilir (Akt.Yaşar, 2008:

103).Öner'in (2001) yapmış olduğu araştırmanın neticelerine göre, farklı cinsiyet rol yönelimli kız ve erkek üniversite öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmada, erkek ve kız öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Akt. Yaşar, 2008: 103).

Tutarel ve Çabukça (2002: 39) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, empati puanlarının cinsiyete bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir (Tutarel ve Çabukça, 2002: 39).Bayram ve arkadaşları (1995: 205-207) çalışmalarında, kadın ve erkekler arasında empati düzeyi bakımından farklılık bulunup bulunmadığını araştırmış ve cinsiyet bakımından anlamlı bir fark elde edememişlerdir (Bayram ve ark., 1995: 205-207).

Köseoğlu(1994) araştırmasında, cinsiyet değişkeninin empatik eğilimi etkilemediği sonucuna ulaşmıştır (Köseoğlu,1994: 60).Çocuklarla ilgili araştırma yapan Akın'ın (2002), altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisini incelediği çalışmasında da cinsiyetin çocuğun algısal, bilişsel ve duygusal bakış açıları üzerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.Ulutaş (2005), anasınıfına giden altı yaş çocukların duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırmasında, deney, placebo ve kontrol gruplarında olan çocukların cinsiyetlerinin Empati Ölçeği'nden aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Bu veriler ile bizim araştırma bulgularımız ile paralellik göstermektedir.Alper(2007)'in araştırmasının bulgularına göre, psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni olmak ile cinsiyet değişkenleri etkileşimi anlamlı bulunmamıştır (Alper, 2007: 109).

İşçen'in (2006) araştırmasına göre, empatik eğilim cinsiyete göre farklılık göstermemektedir (İşçen, 2006: 82).Tanrıdağ'ın (1992), ruh sağlığı alanında çalışan kişilerle yürüttüğü bir çalışmada empatik eğiliminin cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir(Akt.Ay, 1999: 11; İşçen, 2006: 82). Alver'in (1998 ve 2003) araştırmalarına göre, bireylerin

cinsiyetleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark yoktur (Alver, 1998: 144; 2003: 141). Hukuk ve Mühendislik Fakülteleri öğrencilerini iletişim becerileriyle bazı değişkenler arasındaki ilişkilerini inceleyen Toy(2007), birinci-dördüncü sınıflar, kız ve erkek öğrenciler arasında empatik eğilim açısından farklılıkların bulunmadığını ortaya koymuştur (Toy, 2007: 92). Mete(2005) araştırmasında, empatik eğilim puan ortalamalarında cinsiyetler arasındaki farkın anlamlı olmadığını bulmuştur (Mete, 2005: 109). Hasdemir(2007) araştırması sonucunda, ergenlerin cinsiyetinin; ergenlerin, anne ve babalarının empati becerisi üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını bulmuştur (Hasdemir, 2007: 73). Hietolahti-Ansten ve Kalliopuska(1990) tarafından yapılan araştırma sonucunda, cinsiyetin empatik eğilim üzerinde farklılık yaratmadığı saptanmıştır (Hietolahti-Ansten ve Kalliopuska ,1990: 1364-1366).

Kalliopuska (1991), müzik eğitimi alan çocukların empati düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, müzik sınıflarına devam eden ve etmeyen öğrenciler ile çalışmasını yürütmüştür. Cinsiyetler arasındaki farka baktığında, erkeklerin kızlara oranla daha düşük empati puanı aldıkları ortaya çıkmıştır (Akt. Köksal, 1997: 61).Çetin(2008)'in yaptığı araştırmanın bulgularına göre, kız ve erkek öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Kız öğrencilerin empatik eğilimleri erkek öğrencilerinkinden daha fazladır (Çetin, 2008: 90).Özcan(2007)'in araştırmasında, demografik değişkenlerden cinsiyetle empatinin arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Toplam empati puanına göre kadınlar erkeklerden $p<0.01$ düzeyinde anlamlı olmak üzere daha yüksek puan almışlardır(Özcan, 2007: 68).Genç ve Kalafat'ın (2008) araştırması sonucunda, kızların ve erkeklerin empatik eğilimleri arasında bir farklılık görülmezken, kızların demokratik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir(Genç ve Kalafat, 2008: 219). Yavaş (2007) araştırmasında, İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerin cinsiyetleri ile empatik eğilim puanları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır(Yavaş, 2007:

111). Rehber(2007) araştırmasında, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyleriyle cinsiyet değişkeni puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece kız ve erkek öğrencilerin Empatik Eğilim Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Rehber, 2007: 55). Alisinanoğlu ve Köksal(2000)'ın araştırmalarında, cinsiyetin empatik eğilim puan ortalamalarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Ancak, kızların empatik eğilimlerinin erkeklerin empatik eğilimlerinden çok az yüksek olduğu görülmektedir (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000: 14). Ercoşkun (2005)'un araştırmasında, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetleri açısından empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Ercoşkun, 2005: 38)

Bu araştırmada empatik eğilim düzeylerinin yaşa göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde yapılan araştırmalarda empatik eğilim düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Aydın'ın (1996) empati becerisini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında da, yaşa bağlı olarak olguların empati düzeylerinde bir farklılık olmadığı bulunmuştur (Aydın, 1996: 51-52). Uygun(2006), olguların empati puanları ile yaş arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında yaş ile empati puanları arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir (Uygun, 2006: 31). Alper(2007)'in araştırması sonucunda, psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ -iletişim ve empati becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür(Alper, 2007: 117 ve 142). Çiçek(2006) araştırmasında, sağlık çalışanlarının yaş değişkenleri puanları ile empatik eğilim puanlarını karşılaştırmış ve empatin becerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını bulmuştur (Çiçek, 2006: 104). Yurttaş (2001) araştırmasında, sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik eğilim ortalamaları ile yaş değişkeni arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğunu bulmuştur (Yurttaş, 2001: 53).

Açıkalin (2000), ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini ve empati becerilerini kullanma boyutlarını ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında okul müdürlerinin yaş, eğitim düzeyi ve hizmet yıllarına ilişkin değerlendirmeler ile empatik eğilim düzeyi arasındaki farkların anlamlı olmadığını belirlemiştir (Açıkalin, 2000: 111-155). Yıldırım (1993) tarafından yapılan rehber öğretmenlerin empatik eğilim ve beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada, empatik eğilim düzeyinde yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir (Yıldırım, 1993: 54- 63). Yıldırım'ın (2001), boşanma ile eşlerin empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, yaş değişkeninin anne-baba empati düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur (Akt. Oğuz, 2006: 89). Ünal (2003), empatik iletişim eğitiminin okul öncesinde çocuğu bulunan annelerin empatik eğilim düzeylerine etkisini incelediği çalışmada, anne yaşının annenin empatik eğilim düzeyi üzerinde önemli olmadığını saptamıştır (Akt. Oğuz, 2006: 89) Sarıyüce ve Körükçü'nün (2004), altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleriyle anne empatik eğilimlerinin incelenmesini içerdiği çalışmada, annelerin yaşına bağlı olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir (Akt. Oğuz,2006: 89). Uçmaz ve Halıcıoğlu (2004), annelerin empatik eğilim düzeyiyle çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, anne yaşının empatik eğilim düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını saptamıştır (Akt. Oğuz, 2006: 89). İşçen (2006) çalışmada, hekimlerin yaş gruplarını (35 yaş altı ve üstü) empatik eğilimler açısından karşılaştırmış ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığını bulunmuştur (İşçen, 2006: 135).

Sayar ve arkadaşları (1998), sağlık çalışanlarında empati becerisini değerlendirdikleri çalışmalarında yaş gruplarıyla empatik eğilim puanları arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır (Sayar ve ark. 1998: 26).

Ünal (1972)'a göre, empatik eğilim ve yaş arasında yaşın artmasının empatik anlayışın artmasına sebep olduğuna dair bulgular vardır (Ünal, 1972: 71-92).Alver(2003)'in araştırmasının bulgularına göre, genel olarak empatik eğilimin düşük yaş gruplarında yüksek yaş gruplarına göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır (Alver, 2003: 156). 18-27 yaş grubunun empati beceri puan ortalamaları,48-60 ve 38-47 yaş grubunda bulunan bireylere göre; 28-37 yaş grubunun empatik eğilim puan ortalamaları ise 38-47 yaş grubunda bulunan bireylere göre önemli düzeyde yüksek çıkmıştır (Alver, 2003: 203).Günindi (2008) tarafından yapılan araştırmada, empati ile yaş değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde; 26-30 yaşında, 31-35 yaşında ve 36-40 yaşında olan anneler arasında Empatik eğilim Ölçeği puanları açısından anlamlı farklılık görülmektedir. 26-30 yaş grubundaki annelerin Empatik eğilim Ölçeği puanlarının 31-35 yaş ve 36-40 grubundaki annelerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Günindi, 2008: 88).Özcan(2007) araştırmasında, 17-25 yaş grubu ile 36-45 yaş grubu arasında 17-25 yaş grubu lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Özcan, 2007: 59). Köseoğlu(1994) tarafından yapılan araştırma da, 30 ve altındaki yaş grubunda bulunan örneklem grubunun, diğer örneklem gruplarına oranla aralarında anlamlı fark olmamakla beraber daha empatik oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Köseoğlu, 1994: 61).Özbek'in (2002) çalışma hayatında empatiyi incelediği çalışmasında, yaş ilerledikçe empati düzeyinde artma olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır (Akt. Uygun, 2006: 32).

Yavaş (2007) araştırmasında, İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleriyle yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin empatik eğilim puanları, 30-40 yaş arası ve 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Yani genç olan öğretmenler diğerlerine göre daha empatiktir (Yavaş, 2007: 110). Kılıç (2005) araştırmasında, İstanbul İlindeki okul öncesi öğretmenlerin empatik eğilimleri ile yaş değişkenini incelemiş ve anlamlı bir farklılık

bulmuştur. 26-35 yaş grubundaki öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri 46 yaş üzeri olan öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır (Kılıç, 2005, 45)

Bu araştırmada empatik eğilim düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde yapılan araştırmalarda empatik eğilim düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar aşağıda belirtilmiştir. İşçen(2006) araştırmasında, uzmanların empatik eğilim düzeylerinin asistanlara göre anlamlı düzeyde farklı olduğunu bulmuştur (İşçen, 2006: 136). Tanrıdağ (1992) araştırmasında, Lisansüstü programlara katılan psikologların empatik eğilim ve empatik eğilim düzeylerinin, lisans programlarından mezun olanlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur (Akt. Ay, 1999: 11; İşçen, 2006: 14).

Köseoğlu (1994) araştırmasında, tecrübeli danışmanların, tecrübesi daha az olanlara oranla danışma ilişkisinde daha fazla empati gösterdiklerini ve lisansüstü eğitim yapan danışmanların anlamlı bir fark olmamakla beraber empati becerilerinin yüksek olduğunu saptamıştır (Köseoğlu, 1994: 62).Günindi(2008) araştırmasında, anne ve babaların öğrenim düzeyleri yükseldikçe empatik eğilim puanlarının da yükseldiğini bulmuştur (Günindi, 2008: 83,86).

Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler şu şekilde ifade edilebilir:

1.Araştırmaya katılan yöneticiler yüksek düzeyde kadındır. Bununla birlikte yöneticilerin orta yaşlı olduğu, evli olduğu, yüksek düzeyde lisans mezunu oldukları, yöneticilikte geçirdikleri süre olarak 5 yıldan az, çalıştıkları kurum sayısı az sayıda kurumla sınırlı olduğu, büyük çoğunluğu özel okullarda görev yaptıkları ve müdür unvanı ile görevde buldukları görülmektedir.

2. Okul öncesi yöneticilerin genellikle keyiflerinin yerinde olduğu, çok sık dert dinledikleri, hayatlarından memnun oldukları bununla birlikte kendi dertlerini başkalarına anlatarak rahatladıkları, girişken oldukları ve birçok dostlarının olduğuna yönelik görüşlere daha fazla katıldıkları görülmüştür.

3.Araştırmada yöneticilerin empatik eğilim düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve cinsiyetleri dışında diğer demografik özelliklere göre empatik eğilim düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç genel olarak empatik eğilim düzeylerinin homojen bir dağılım gösterdiğini ifade etmektedir.

4.Kadın yöneticilerin empatik eğilim düzeylerinin erkek müdür ve müdür yardımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli olan erkek yöneticilerin empatik eğilimlerinin artırılmasına yönelik eğitim ve uygulamaların yaygınlaştırılması gerekmektedir.
2. Araştırmanın konusu çerçevesinde özellikle araştırmacılar tarafından farklı evrenler ve örneklem sayıları ile daha genellenebilir çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (2000), *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümlü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Açıkalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*, Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akbulut, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya,
- Akgöz, S. ve Karavuş, M.(2005). Çanakkale İli sağlık ocakları ve sağlık evlerinde çalışan ebelerin empatik iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri J Med Ethics*. 13(1), 14-19.
- Aktaş Y. (1997) *Çalışan annelerin karşılaştıkları sorunlar ve okul öncesi eğitim kurumlarının önemi* 10. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’de kuruluş ve gelişim tarihçesi, *Millî Eğitim Dergisi*, 32 (11), 14-25.
- Alisinanoğlu, F. ve Köksal, A. (2000). Gençlerin ben durumları ve empatik becerilerinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(18), 11-16.
- Alper, D. (2007). *Psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri-iletişim ve empati becerilerinin karşılaştırılması*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Alver, B.(1998). *Bireylerin uyum düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiler*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aspy, D. (1975). *From humane ideas to humane technology and back again*, Many Times: Education, In Pres.

- Ay F. (1999). *Hemşirelerin empati becerilerinin değerlendirilmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, A. (1996). *Empatik becerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bacanlı, H. (2015). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bailey, T. L. (2005). *Teacher Peceptions On The Roots Of Empathy Program*. Proquest Dissertations And Theses, Canada: University of Manitoba.
- Balcı, A. ve Aydın, İ. P. (2003). *Eğitim yönetimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Barut, Y. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Malatya
- Başal, H. A. (1998). *Okul öncesi eğitime giriş*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Başaran, İ. E. (1989). *Eğitime giriş*, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bayram, C., E. U. Şimşek ve N. Dilbaz. (1995). Üç farklı meslek grubunda empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Kriz Dergisi*, 3(2), 205-207.
- Belik Ş. (1985) “Okul öncesikurumlarının özellikleri, nitelikleri ve program” YaPa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri II-III Ya-Pa Yayınları.
- Bergin, A.E. ve Solomon S. (1970). *Personality and performance correlates of empathic understanding in psychoteraphy*, Boston: Houghton Mifflin.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 107-114.

- Collingwood, T. R. (1971). Retention and retraining of interpersonal communication skills, *Journal of Clinical Psychology*, 27(1), 294-296.
- Cormier, S. (1990). Systematic training model of graduate-level counselors, *A Reaction. DAI*, 118(3), 103-130.
- Çelik, E. (2008). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelik, V. (1996). *Eğitimsel reform için yeni bir okul müdürü eğitimimize bakışlar*, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Çetin, C.N.(2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetinkaya, C. (2006) *Türkiye’de okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiçek, A. (2006). *Sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerinin değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- D’Ambrosio, F. (2009). The basic empathy scale a french validation of a measure of empathy in youth, *Personality and Individual Differences*, 46(2), 1-16.
- Devito, J. A. (1995). *The Interpersonal Communication Book*, Harper Colins College Publishers, Seventh Edition.
- Dirim A. (2004) “Kız meslek liseleri için okul öncesi eğitimi” İstanbul: Esin Yayınevi.
- Dorak, F ve N. Vurgun. (2006). Takım sporları açısından empati ve takım birlikteliği ilişkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 73-77.

- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 20(2), 183-207.
- Dökmen Ü. (1988) Empatinin yeni bir modele dayanarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2).
- Duman, T. (1995). Üniversitede öğretmen yetiştirme sistemi temel özellikleri sorunlar gelişmeler, *Milli Eğitim Dergisi*, 6(1),18-29.
- Duru, E. (2002). Öğretmen adaylarında empatik eğilim düzeylerinin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 21-35.
- Eisenberg, N. ve Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities, *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131.
- Eisenberg, N., Strayer, J. (1990), *Critical issue in the study of empathy Empathy and Its Development*. Cambridge University Press, United States of America.
- Ekinci, M., H. Özer, B. Bağ, İ. Kırkpınar. (1997). *Hemşirelerin empatik eğilimlerinin ve etkileyen faktörlerin incelenmesi*. 6. Anadolu Psikiyatri Günleri Kongresi Bilimsel Çalışmalar Kitabı. Erzurum, 233-237
- Ercoşkun, M. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçoban, S. (2003). *İlköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Erden, M. ve Altun, S., (2006). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 80-94.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Başkent Yayınevi.
- Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul:Yeditepe Üniversitesi.
- Genç, N. (1997). *Zirveye götüren yol yönetim*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Genç, S.Z. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri İle Problem Çözme Becerileri. *Kurumsal Eğitim Bilim*, 3(2), 135-147.
- Genç, S.Z. ve T. Kalafat. (2008) Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 211 – 222.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Gürtunca, A. (2013). *Çocuklar Ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Türkiye Geçerlilik Ve Güvenirlilik Çalışması*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Hasdemir, A.D. (2007). *Ergenlerin ve anne babalarının empatik becerileri ile aile yapılarını değerlendirmeleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hietolahti-Ansten, M. ve M. Kalliopuska. (1990). Self-system and empathy among children actively involved in music. *Perceptual and Motor Skills*, 71(2), 1364-1366
- Hoffman, M. L. (1978). *Empathy, its development and prosocial implacations*, Nebraska Symposium on Motivation London: University of Nebraska Pres.

- İkiz, F. E. (2006). *Danışma becerileri eğitiminin danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi*(Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İşçen, P. (2006). *Onkologların çatışma eğilimlerinin, empatik becerilerinin, iş doyumlarının ve stresle başa çıkma tarzlarının incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Jolliffe, D. (2006). Development and validation of the basic empathy scale, *Journal of Adolescence*, 29(1), 201-234.
- Kandır A. (2001) *Okul öncesi eğitim kurumlarında etkinliklerin planlanması*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı 2001-2002 Ders Yılı Rehber Kitaplar Dizisi Yapa Yayınları İstanbul.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karakaya D. (2001). *Akdeniz Üniversitesindeki hemşirelik öğrencilerinin empati becerileri*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Keskin, S. C. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanımı*(Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, S. (2005). *İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kimble, G. A. (1961) *Hilgard and marquis' contitioning and learning*, New York: ApplentonCentury-Crofts, Inc.
- Koestner, R., Weinberger, J. ve Franz, C. (1990). The family origins of empathetic concern, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 74-91.

- Kohut H. (1959), Introspection, empathy and psychoanalysis: examination of the relationship between mode of observation and theory. *The Search for the Self, International Universities Press*, 1(1), 1978, 205-232.
- Koontz,H., Weihrich,H., (1988) *Management*, New York: McGraw-Hill.
- Korkmaz, N.(2001). *Uludağ Üniversitesi beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin empatik becerilerinin cinsiyete göre karşılaştırılması*. II. Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu, İzmir.
- Köksal, A. (1997). *Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi*(Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köksal, A. (2000). Müzik eğitimi alma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 99-107.
- Körükçü, Ö. S. (2004). *Altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Köseoğlu, S. (1994). *Psikolojik Danışmanların Empatik Becerilerinin ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Loy, Kevin Jhon.(2006). *Effective teacher communication skills and teacher quality. Doctor of Philosophy*, Ohio State University, Educational Policy and Leadership.
- Maya, İ. (2017). Self-values of pre-school teachers working in turkish public schools, *Educational Research and Reviews*, 12(1), 595-603.
- Mete, B. (2005). *Lise son sınıf öğrencilerinin empatik becerileri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Morris, E. R. (1999). *Understanding of empathy and its application in" the management of student*, California: Azusa Pacific University.
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış alma becerileri ile anne babalarının empatik becerilerinin incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Oğuzhan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Öner, N. (2001). *Farklı cinsiyet rol yönelimli kız ve erkek üniversite öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öz, F. (1992). *Hemşirelerin empatik iletişim becerisi ve eğilimine eğitiminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öz, F. (1998). Son sınıf hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri, empatik becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki, *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(2), 35-41.
- Özcan, C. T. (2002). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların anne babalarının empati düzeyi ile aile işlevlerinin incelenmesi*(Yayınlanmamışyüksek lisans tezi). Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Ankara.
- Özcan, Z. (2007). *Empati ve dini inanç arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Özoğlu, Ç. S. (2007). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 203(1), 188-197.
- Öztürk, H. (1993). *Eğitim sosyolojisi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

- Pek, H. S. (2001). Çocuklara bakım veren hemşirelerin empatik becerileri, *Hemşirelik Formu Dergisi*, 4(5), 37-41.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Rogers R. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir(Çev. F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(1), 103-124.
- Sayar, K., N.A. Sayar, A. Aksöyek, G. Aşık, M. Ekenel ve Y. Kanber. (1998). Sağlık çalışanlarında empati becerisinin değerlendirilmesi. *Yeni Symposium*, 36 (2), 19-28
- Schug, M. C. (1989). *Why teach social studies*, Interviews with Elementary Teachers,
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim- kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (1996). *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıdağ, R. Ş. (1992). *Ankara'daki ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi).Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Taşdemir, G. (1999). *Ege Üniversitesi uygulama ve araştırma hastanesinde çalışan hemşirelerin empatik eğilim ve iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Temel, F. (2004). *Dünyada ve Türkiye'de okul öncesi eğitim:okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

- Toy S. (2007). *Mühendislik ve hukuk fakülteleri öğrencilerinin iletişim becerileri açısından karşılaştırılması ve iletişim becerileriyle bazı değişkenler arasındaki ilişkiler*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler.*Milli Eğitim Dergisi*, 160(1), 25-35.
- Truax, C. B. ve Carkhuff, R. R. (1967). *Totvard effective counseling and psychotherapytraining and practice*, Chicago: Adline.
- Tutarel, K. ve F. Çabukça. (2002). Empati ve demografik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 2(5), 70-87.
- Tutuk, A., D. Al ve S. Doğan. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 36-41.
- Türkmen, H. (2010). İnfomal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitime tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ural, A. (2002). Okul müdürlerinin yönetsel stres kaynakları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 74-84.
- Uşun S. ve Cömert D. (2003) Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 20-34.
- Uygun, E. (2006). *Psikiyatri servisinde çalışan hemşirelerin empati beceri düzeylerinin belirlenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ünal, C. (1972). İnsanları anlama kabiliyeti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5, 71-93.

- Yaşar, A. (2008). *Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yavaş, B. (2007). *İlköğretim 5.sınıf öğretmenlerinin empati becerileri ile ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişki*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuz, Y. (1997). *Etkili öğretim lideri eğitim sempozyumu(Nasıl bir eğitim sistemi, güncel uygulamalar ve geleceğe ilişkin öneriler)*. İzmir: Bilsa Bilgisayar Yayınları.
- Yavuzer H. (2006) *Çocuk eğitimi el kitabı*.İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, H. (2003). *Empati ile beş faktör kişilik modeli arasındaki ilişkinin incelenmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yıldırım, İ. (1992). Psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencileri ile psikoloji programı öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 193-208.
- Yıldırım, İ. (1993). Rehber öğretmenlerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.*Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17(1), 54-63.
- Yılmaz, A. (2003). İnsanları anlama kabiliyeti, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(3), 31-51.
- Yiğiter, K. (2008). *Kocaeli ilinde görevli ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin empati becerilerinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yozgat, U. (1994). *Karar verme*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Yurttaş, A. (2001). *Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik becerileri ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Zaman, F. (2000). *Türk milli eğitim teşkilatında toplam kalite yönetiminin uygulama analizi ve Keçiborlu (Isparta) ilçesinde bir araştırma*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.



Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Burçin ŞENKAYA

Doğum yeri : Sarıkamış

Yılı : 1984

EĞİTİM DURUMU

İlkokul : Vali Münir Raif Güney İlkokulu / Eskişehir

Lise : Teğmen Ali Rıza Akın Lisesi / İzmir

Ön lisans : Sosyal Hizmetler / Anadolu Üni

Lisans : Okul Öncesi Öğretmenliği / Dokuz Eylül Üni

Lisans : Sosyoloji / Anadolu Üni

Bildiği Yabancı Dil : İngilizce

İŞ DENEYİMİ

2008-2010 : Çerme Şehit Tahsin Yıldırım İlkokulu / Kars

2010-2013 : Ahmetli Anaokulu / Manisa

2013-2016 : Belkıs Hitay Anaokulu / İzmir

2016-2018 : Nezahat Ertan Anaokulu / İzmir

İLETİŞİM

E- posta Adresi : bendeubrenklc@gmail.com