

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME
EĞİLİMLERİ, EMPATİ KURMA BECERİLERİ VE MESLEKİ KAYGI
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEYİT NURULLAH ŞEN

ÇANAKKALE
OCAK, 2016

**T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı**

**Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Empati
Kurma Becerileri ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

**Seyit Nurullah ŞEN
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Haydar DURUKAN**

**Çanakkale
Ocak, 2016**

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Empati Kurma. Becerileri ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” 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.

19/01/2016

Seyit Nurullah ŞEN



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

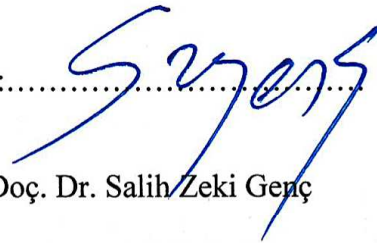
Onay

[Seyit Nurullah ŞEN] tarafından hazırlanan çalışma 19/01/2016 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve [Yüksek Lisans] tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10063869

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Yrd. Doç. Dr.	Haydar DURUKAN	
Üye	Yrd. Doç.Dr.	Osman Yılmaz KARTAL	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Metin DEMİR	

Tarih: 16 02 2016

İmza: 

Doç. Dr. Salih Zeki Genç

Enstitü Müdürü

Önsöz

Bilgi çağı toplumlarının çağa ayak uydurma durumları ile nitelikli yetişmiş insan gücü arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu söylenebilir. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi nitelikli öğretmenler tarafından sağlanmaktadır. Ülkemizde öğretmen yetiştirme kurumlarının bu konuda kendilerini yenilemesi, geliştirmesi ve çağın getirdiği yenilikler ile ihtiyaçlara ayak uydurması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenleri çocuğun ailesi dışında, ailesinden sonra en çok vakit geçireceği kişidir. Öğrencilerin niteliklerini arttırmak öğretmenlerin niteliklerini arttırmak ile mümkündür.

Bu çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, sınırlılıkları ve varsayımlarından bahsedilmiştir. İkinci bölümünde konuyla ilgili kuramsal görüş ve araştırmalara değinilmiştir. Araştırmanın modeline, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizleri hakkında bilgiler üçüncü bölümde değinilmiştir. Bulgular ve yorumlara dördüncü bölümde; araştırmanın sonuç, tartışma ve önerilerine ise beşinci bölümde değinilmiştir.

Çalışmanın gerçekleşmesinde zamanlarını ve düşüncelerini paylaşan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarına, değerli zaman, bilgi ve emeklerini esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Haydar DURUKAN'a, görüşleri ve destekleriyle beni yönlendiren Yrd. Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL'a, tez hazırlama sürecinde desteklerini esirgemeyen Arş. Gör. Yunus ATALAY'a ve bugüne kadar maddi manevi hiçbir desteğini esirgemeyen varlıklarıyla her zaman övünç kaynağım olan kıymetli aileme teşekkürlerimi sunarım.

Özet

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Empati

Kurma Becerileri ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu çalışmada, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri, empati kurma beceri düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, mesleki kaygı düzeyleri, eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve empati kurma beceri düzeylerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini 105 3. sınıf, 113 4. sınıfta öğrenim gören toplamda 218 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama araçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür; Cabi ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen Mesleki Kaygı Ölçeği(MKÖ), Türkçe'ye Kökdemir tarafından 2003 yılında uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi (CCTDI) ölçeği ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş olan Empatik Beceri Ölçeği B formu (EBÖ-B Formu) kullanılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 22.0 programından, betimsel istatistik yöntemleri(frekans ve yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma), anlamlı farklılıkların incelenmesinde; verilerin normal dağılım varsayımını karşılayan gruplarda parametrik testlerden t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), verilerin normal dağılım varsayımını karşılamayan gruplarda parametrik olmayan (nonparametrik) testlerden Kruskall Wallis-H testinden, ölçeklerin birbirlerini açıklama düzeylerini belirlemek amacıyla da basit doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Okul öncesi öğretmen adaylarının EBÖ-B formu puan düzeyleri cinsiyet değişkeni, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, ailelerinin ekonomik gelir düzeyleri, anne-babanın eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık

bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının MKÖ puan düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine, sınıf değişkenine ve ailenin ekonomik gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının kadın ya da erkek olması, 3. sınıf ya da 4. sınıfta okumaları, ailelerinin ekonomik durumlarının düşük, orta ya da yüksek olması MKÖ puan düzeylerini etkilememektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının CCTDI puan düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine, sınıf değişkenine, ailenin ekonomik gelir durumuna ve annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının CCTDI puan düzeyleri arttıkça MKÖ puan düzeyleri düşmektedir. Katılımcıların EBÖ puan düzeylerinin azalıp veya artması MKÖ puan düzeyleri ve CCTDI puan düzeylerini etkilememektedir. Öğretmen adaylarının MKÖ puan düzeyleri ile CCTDI puan düzeyleri birlikte katılımcıların EBÖ düzeyini etkilememektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının EBÖ puan düzeyleri ile MKÖ puan düzeyleri birlikte katılımcıların CCTDI puan düzeylerini yordamaktadır. Öğretmen adaylarının EBÖ puan düzeyleri ile CCTDI puan düzeyleri birlikte katılımcıların MKÖ puan düzeylerini yordamaktadır.

Abstract

The Analysis of the Relationship between the Levels of Critical Thinking, the Abilities to Show Empathy and the Professional Concern of Pre-School Prospective Teachers

The aim of this study is to analyse the relationship between the levels of critical thinking, the abilities to show empathy and the professional concern of pre-school prospective teachers, to determine the variables which have an impact on the levels of critical thinking, of the abilities to show empathy and of professional concern, and to find out to what extent that the levels of critical thinking, the levels of the abilities to show empathy and the levels of professional concern account for each other.

The population of the study consists of students in the Department of Preschool Education Teaching at the Faculty of Education at the Çanakkale Onsekiz Mart University. The sample of the study is comprised of 218 teacher candidates, 105 of whom are junior students and 113 of whom are senior students. As data collection tool, the study utilized the Scale of Professional Concern (SPC) developed by Cabi and Yalçınalp (2013), the Scale of Empathic Ability - Form B (SEA - Form B) developed by Dökmen (1988) and the Scale of California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) adapted into Turkish by Kökdemir (2003).

While SPSS Statistics, and descriptive statistical techniques (frequency and percentage, arithmetic average and standard deviation) were used for data analysis, the study utilized t-test and ANOVA as parametric tests and kruskal-wallis test as non-parametric tests in order to examine significant differences; further, basic linear regression and multiple linear regression were of use to determine to what extent that the scales account for each other.

The results of the study indicate that there is no significant difference between the levels of pre-school prospective teachers in the Scale of Emphatic Ability in terms of the variable of gender, the level of grade, the financial income of their parents, and the

educational status of their parents. Furthermore, the results conclude that there is no significant difference between the levels of preschool prospective teachers in the Scale of Professional Concern in terms of the variable of gender, the level of grade, the financial income of their parents. The variable of gender and grade of prospective teachers as well as the financial status of their parents do not have an influence on the levels of SPC. There is no significant difference between the levels of pre-school prospective teachers in the Scale of Professional Concern in terms of the variable of gender, the level of grade, the financial income of their parents, and the educational status of their parents. As the levels of pre-school prospective teachers in the Scale of CCTDI increase, their levels in the SPC decrease. The study demonstrate that any increase or decrease in the levels of participants in the SEA does not affect the levels of SPC or CCTDI. The levels of the prospective teachers in the SPC and CCTDI, when evaluated together, do not have an impact on the levels of the participants in the SEA. Moreover, the levels of the pre-school prospective teachers in the SEA and SPC, when evaluated together, do not have an influence on the levels of the participants in CCTDI; the levels of the pre-school prospective teachers in the SEA and CCTDI, when evaluated together, do not have an influence on the levels of the participants in the SPC.

İçindekiler

Taahhütname	i
Onay	ii
Önsöz.....	iii
Özet	iv
Abstract	vi
İçindekiler.....	viii
Tablolar listesi	xiv
Kısaltmalar Listesi.....	xix
Bölüm I.....	1
Giriş.....	1
Problem Durumu	4
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi	8
Araştırmanın Kapsamı.....	10
Araştırmanın Varsayımları	10
Kavram ve Terimler	10
Empati	10
Eleştirel Düşünme	10
Meslek	10
Kaygı	10
Öğretmen Adayı	11

İletişim.....	11
Beceri	11
Bölüm II	12
Kuramsal Çerçeve	12
Empati	12
Empatinin Unsurları	15
Empati ile İlgili Yaklaşımlar	17
Çıkarsama.....	17
Rol Oynama.....	17
Heyecan Yayılması Olarak Empati	18
Empati ile Karıştırılan Bazı Kavramlar.....	19
Empati ve Sempati	19
Empati ve Özdeşim	20
İçtenlik ve Empati	20
Empati ve Sezgisel Tanı	20
Empati ve Telepati	21
Empatinin Önemi	21
Empatik İletişim	23
Empatik Tepki Basamakları	26
Aşamalı Empati Sınıflaması.....	27
Empatinin Ölçülmesinde Kullanılan Ölçekler	28
Düşünme.....	30
Düşünmenin Öğeleri	31
Beyin	31
Zeka.....	31

Bilgi.....	31
Dil.....	31
Düşünme Becerileri.....	32
Üst Düzey Düşünme Becerileri.....	35
Eleştirel Düşünme	35
Eleştirel Bireyin Özellikleri.....	38
Eleştirel Düşünmenin Boyutları	39
Kaygı.....	40
Kaygı Çeşitleri.....	41
Meslek.....	41
Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri.....	42
Mesleki Kaygı	43
İlgili Araştırmalar	45
Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	45
Empati Kurma Becerisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	48
Mesleki Kaygı ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	52
Bölüm III.....	56
Yöntem.....	56
Araştırmanın Modeli	56
Evren ve Örneklem.....	56
Veri Toplama Aracı.....	58
Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ).....	58
California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI).....	59
Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ-B formu).....	59
Verilerin Toplanması.....	60

Verilerin Analizi.....	60
Bölüm IV.....	64
Bulgular ve Yorum.....	64
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Becerileri, Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi.....	64
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Becerinin İncelenmesi	65
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?.....	65
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyi Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	66
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Ailelerinin Ekonomik Gelir Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	66
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Babanın Eğitim Düzeyi Arasında Anlamlı Bir farklılık Var mıdır?	67
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Annenin Eğitim Düzeyi Arasında Anlamlı Bir farklılık Var mıdır?.....	68
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi.....	69
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?.....	69
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	69
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Babanın Eğitim Düzeyi Arasındaki Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	70
Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Ailelerin Ekonomik Gelir Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?.....	71

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Annenin Eğitim Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?.....	71
Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi	72
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?.....	72
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?.....	73
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Ailenin Gelir Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	74
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Babanın Eğitim Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?.....	74
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Annenin Eğitim Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?.....	75
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri, Empati Kurma Beceri Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	76
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Empati Kurma Beceri Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?.....	76
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?.....	77
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile CCTDI Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?	78
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri, Empati Kurma Beceri Düzeyleri ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasında Anlamlı Yordama Gücünün İncelenmesi.....	79

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Birlikte Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerini Anlamlı Bir Düzeyde Yordamakta mıdır?.....	79
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Birlikte Empati Kurma Beceri Düzeylerini Anlamlı Bir Düzeyde Yordamakta mıdır?.....	80
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Birlikte Mesleki Kaygı Düzeylerini Anlamlı Bir Düzeyde Yordamakta mıdır?.....	81
Bölüm V	82
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	82
Tartışma.....	82
Empati Kurma Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşması.....	82
Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşması	86
Mesleki Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşması	90
Mesleki Kaygı, Empati Kurma Beceri, Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki	91
Mesleki Kaygı, Eleştirel Düşünme Eğilim, Empati Kurma Beceri Düzeylerinin Birbirlerini Yordama Güçlükleri.....	93
Sonuç.....	93
Öneriler.....	96
Kaynaklar	97
Ekler listesi.....	110
Ek A: Tez Uygulama İzin Formu	111

Ek B: Kişisel Bilgi Formu	112
Ek C: California Eleştirel Düşünme Eğilimi (CCTDI) Ölçeği.....	113
Ek D: Empati Beceri Ölçeği B Formu (EBÖ-B FORMU).....	115
Ek E: Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ).....	118
Ek F: Empati Beceri Formu Puanlama Anahtarı.....	119
Ek G: Verilerin Değişkenlere Göre Normallik Durum Tablosu	120
Ek H: Ölçeklerin Normallik Tablosu	121

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	De Bono (1985) düşünme biçimleri	32
2	Özden (2005) düşünme biçimleri	33
3	Fosno ve Paul (1996)'a göre düşünme becerileri	34
4	Bloom'un "Bilişsel Öğretim Hedeflerinin Sınıflanması" modeli.....	34
5	Katılımcıların Demografik Özellikleri	57
6	Regresyon Analizi Varsayımları.....	62
7	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri, Eleştirel Düşünme Eğilim Ve Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular Ve Betimlenmesi	64
8	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Anlamli Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem T Testi Bulguları ve Betimlenmesi	65
9	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem T Testi Bulguları ve Betimlenmesi	66
10	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Ailelerinin Ekonomik Gelir Düzeyi Arasındaki Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları ve Betimlenmesi	66
11	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Babanın Eğitim Düzeyi Arasındaki Anlamli Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları ve Betimlenmesi	67

12	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Annenin Eğitim Düzeyi Arasındaki Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis Testi Bulguları ve Betimlenmesi	68
13	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan T Testi Bulguları ve Betimlenmesi	69
14	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan T Testi Bulguları ve Betimlenmesi	69
15	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Babanın Eğitim Düzeyi Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis Testi Bulguları ve Betimlenmesi	70
16	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Ailelerin Ekonomik Gelir Düzeyi Arasındaki Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları ve Betimlenmesi	71
17	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Annenin Eğitim Düzeyi Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları ve Betimlenmesi	71
18	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan T Testi Bulguları ve Betimlenmesi	72
19	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan T Testi Bulguları ve Betimlenmesi	73

- 20 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Ailenin Gelir Düzeyi Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları ve Betimlenmesi 74
- 21 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Babanın Eğitim Düzeyi Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları ve Betimlenmesi 74
- 22 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Annenin Eğitim Düzeyi Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları ve Betimlenmesi 75
- 23 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Empati Kurma Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Amacıyla Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Testi Bulguları ve Betimlenmesi 76
- 24 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Amacıyla Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Testi Bulguları ve Betimlenmesi 77
- 25 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Amacıyla Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Testi Bulguları ve Betimlenmesi 78
- 26 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Birlikte Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerini Yordama Gücünün Tespit Edilmesi Amacıyla Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları ve Betimlenmesi 79
- 27 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Birlikte Empati Kurma Beceri Düzeylerini Yordama

Gücünün Tespit Edilmesi Amacıyla Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları ve Betimlenmesi	80
28 Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Birlikte Mesleki Kaygı Düzeylerini Yordama Gücünün Tespit Edilmesi Amacıyla Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları ve Betimlenmesi	81

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Empatik iletişim kurulum.....	26
2	Aşamalı empati sınıflaması.....	27

Kısaltmalar Listesi

Akt.	: Aktaran
CCTDI	: Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
EBÖ-A/B	: Empati Beceri Ölçeği A/B Formu
EDE/EKE	: Eleştirel Düşünme Eğilimi/Empati Kurma Eğilimi
Ed.	: Editör
EEB	: Empati Eğilim Ölçeği
f	: Frekans
F	: Varyans
İ.O.M.	: İlkokul Mezunu
KT/KO	: Kareler Toplamı/Kareler Ortalaması
L.M.	: Lise Mezunu
MKÖ	: Mesleki Kaygı Ölçeği
N	: Kişi Sayısı
O. M.	: Ortaokul Mezunu
p	: Anlamlılık Düzeyi
SED	: Sosyo-Ekonomik Düzey
SS	: Standart Sapma
T	: Tolerans
Ü.M.	: Üniversite Mezunu
Var. K.	: Varyans Katsayısı
VIF	: Varyans Genişlik Faktörü
β	: Beta
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde

Bölüm I

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlara yer verilmiştir.

Giriş

Empati kavramı, bir başkasının yaşadığı deneyimleri bir elbise gibi giyerek, onun duygularını anlama ve onun hakkında bilgi edinme olarak ifade edilebilir. Empati, özdeşim ve bağlantı kurarak bir başka kişinin duygularını anlayabilme kapasitesi biçiminde doğuştan kazanılan bir kişilik özelliği olarak tanımlanır (Alligood, vd. 1998; Bennett, 1992). Ayrıca bir başka kişinin gereksinimlerini karşılayabilmek için öncelikle duygu ve düşüncelerine girebilmenin bir yolu olarak hedefe ulaşmada kullanılan bir araç olarak tanımlanır (Norman, 1966; Price ve Archbold, 1997). Bir iletişim süreci olarak empati, karşı tarafın duygu ve düşüncelerini anlamak ve anladığını gösterebilme sürecidir (Reynolds ve Scott, 2000; Wiseman, 1996; Bennett, 1992).

Empatik anlayış, günlük yaşamın önemli bir kısmında insanları birbirine yaklaştırmakta, iletişimi kolaylaştırmaktadır. Modern çağda toplumların gelişip, gelişimlerini koruyabilmeleri için, gelişmiş ülkelerde de görüleceği gibi eğitim, iş, ekonomi, devlet, hükümet, vatandaş etkili bir koordinasyon kurarak modern çağın toplumu olabilmeyi başarmışlardır. Sağlıklı iletişim kurulabilmesi için temel şartlardan olan sağlıklı bireylerin olması gerekliliği kalkınmanın ve gelişmenin önündeki en önemli koşulu eğitim yapmaktadır. Eğitim ile düşünen, sorgulayan, üreten, araştıran, tartışan bireyler yetiştirilmektedir. Bu süreçte etkili bir iletişimin kurulması çok önemlidir. Etkili iletişimin kurulmasında ise empati çok önemli bir yere sahiptir.

Eleştirel düşünme Sokrates'in soru sorma sistemiyle temelleri atılan bir kavramdır. Eleştirel düşünmenin çağdaş dünyada ciddi bir şekilde ele alınması 1960'lı yıllarda başlamıştır. Eleştirel düşünme alanında yapılan bu çalışmalarda insanın yaratılışına eleştirel

gözle bakan yazılı çalışmaların eleştirel bir şekilde incelenmesini kapsamaktadır (Bennet, 1992). Akkurt (2001)'a göre düşünmek insanca var olabilmenin delili ya da varlığın kendisidir. Yıldırım (1996) düşünme kavramının bir problem çözme faaliyeti olduğu ve iki temel basamaktan meydana geldiğini belirtmektedir. Düşünme kavramının birinci basamağı probleme ilişkin çözüm bulma, ikincisi bulunan çözümün doğruluğunu değerlendirmedir. Morgan (1991)'a göre simgesel aracılık işlemi gibi tanımları olan düşünmenin temel olarak, insana özgü olması, ilişkiler arası boşlukları doldurması, olaylar arasındaki bağlantıyı kurması, bir çok soruyu (Kim?, Ne?, Neresi?, Ne zaman?, Niçin?, Nasıl?) barındırması, problem belirleyici ve problem çözücü olması gerektiğini ifade etmiştir.

Kavram olarak eleştirel düşünme, bir problem durumu ya da bir bilgi edinme sürecinde araştırma yapma, çok yönlü sorgulama yapabilme, bilgiyi zihinsel olarak disipline edebile, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmeyi içeren bilişsel bir süreç olarak tanımlanabilir. Literatürde eleştirel düşünme kavramının birçok farklı tanımı yapılmaktadır. Eleştirel düşünme, alanında uzman araştırmacıların Delphi Araştırma projesini gerçekleştirilmesiyle kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre; eleştirel düşünme, analiz yapma, değerlendirmeler ve çıkarımlar yapmayla birlikte kararın dayandığı kavramsal, yöntemsel, içeriksel ya da ölçütsel incelemelerin açıklamasıyla sonuçlanan öz düzenleyici ve amaçlı bir süreçtir (Facione vd., 1990).

Kaygı bireyin kendisini tehdit eden ya da etme olasılığı olan bir durum karşısında hissettiği huzursuzluk, endişe durumu, titreme, terleme, şiddetli kalp atışı gibi fiziksel duyuların oluşması olarak tanımlanmakla beraber araştırmacılar tarafından kaygı kavramının birbirinden farklı tanımlamaları bulunmaktadır (Horney, 2014; Işık,1996). Kaygı bireyde doğuştan var olan duyguların kendini tehlikede hissettiği zaman göstermiş olduğu tepkilerdir. Burada dikkat edilecek nokta kaygı ile korku kavramlarının birbirine karıştırılıyor olması durumudur. Bireyin karşı karşıya gelmek zorunda kaldığı tehlikelere karşı gösterilen

tepki korku iken, kaygı ise tehlikeyle orantılı olmayan bir tepkidir; hatta hayali bir tehlikeye yönelik bir tepki bile olabilir (Horney, 2014).

Kişinin geçimini sağlayıp, hayatını devam ettirebilmesi adına yaptığı, belli bir özel eğitimin alındığı ve yapılacak mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilere dayalı faaliyetlere meslek denir. Günümüzde kişinin mesleği, yaşamının önemli bir bölümünü kapsar ve yaşam tarzını etkiler. Bireyin hayatındaki bu etkileşim bireyin, çevresi ile ilişkiye girme, yaşamını şekillendirme, kendine toplumda bir rol biçme, kendi potansiyelinin farkına varma, sorumluluk bilincine sahip olma, yaratıcılığı sağlama ve ekonomik özgürlüğünü sağlama açısından önemli olduğu söylenebilir. Kişinin mesleğini seçmesinde kendi yetenekleri, ilgi ve istekleri, mesleğin değeri ve kişinin bireysel özelliklerinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Dolayısıyla kişi mesleğini seçerken; mesleğin çalışma ortam ve koşullarını, çalışanlarda aranan nitelikleri, meslekte kariyer yapma olanaklarını, mesleğin getireceği maddi manevi kazancı dikkate alarak seçim yapması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin özellikleri;

- Etkin zaman kullanımı,
- Derslerin zamanına dikkat etme,
- Okulun paydaşlarıyla (Aile, Yönetici, Öğretmen, Çalışan, Öğrenci) etkin işbirliği yapma,
- Öğrenci gereksinimlerini bilme,
- Öğrencilerin düşünme becerilerini (problem çözme, sistematik ve yaratıcı) kullanmasını, geliştirmesini ve uygulamaya dönüştürebilmesini sağlamaya çalışma,
- Öğrencileri bir üst öğrenim kademesine ve hayata hazırlamaya çalışma,
- Güncel bilgileri takip etme ve öğrencilere aktarma,
- Öğrencilerin sınıfta sınıf yönetimi de dahil olmak üzere tüm erkinliklere aktif şekilde katılımını sağlama,

- Objektif olarak değerlendirme yapabilme,
- Eğitimin, öğrenmenin zamanının ve sınırının olmadığı bilincini kazandırma,
- Öğrenciler açısından uygun olan ve kullanılması uygun olan her türlü yöntem, teknik ve stratejilerden yararlanma şeklinde ifade edilebilir.

Bireyin ilköğretim ve lise eğitimini tamamladığı, öğrencilik hayatının sonlarına geldiği, aktif iş hayatına atılacağı, kendi ekonomik özgürlüğünü kazanacağı bunun yanında kendi hayatının sorumluluğunu üstleneceği bir süreçte mesleğin kişiye kazandıracığı olumlu katkılar kadar, mesleğin özelliğine göre toplumun, yapılan işin, işletmenin, kişinin kendisinden beklentileri vardır. Öğretmenden beklentiler ve öğretmenlik mesleğinin beklenti ve özellikleri kişinin mesleğini hakkıyla yerine getirip getirememe konusunda bireyi kaygılandıracağı söylenebilir. Fuller (1969), öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının ben merkezli kaygılar, görev-merkezli kaygılar ve öğrenci-merkezli kaygılar olmak üzere üç başlık altında toplandığını belirtmiştir.

Problem Durumu

Bilgi toplumu olmayı, kalkınmayı, bilgi üretebilmeyi, demokrasiyi savunan ve yaşayan toplum oluşturmayı, her yönden kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirmeyi düşünen toplumlar için eğitim stratejik bir öneme sahiptir. Eğitimin birçok unsuru vardır. Bu unsurlar insan, zaman, mekan ve bilgidir. Eğitimin unsurlarından biri olan insan, eğitimin hem eğitilen, hem eğiten, hem zaman, mekan ve bilgiyi sağlayan en önemli unsurudur. İnsan unsuru ayrıca bir toplumun dünya devletleri arasında yer alması, yenilikçi, demokratik, özgürlükçü olmasının da temel unsurudur. Bu açıdan bireylerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olması, kaygılarından arınarak girişimci olabilmesi aynı zamanda insan olarak varlığını ve toplumun bir arada olma dinamizmini yaşatma adına genç nüfusun eğitilmesi önem arz etmektedir.

Eğitim s¼recinde ¼đretmeden beklenen ¼đrencilere temel becerilerin yanında, problem ¼özme, t¼mdengelimci ve t¼mevarımcı d¼ş¼nme, araştırma yapabilme, kullanabileceği bilgiyi, bilgi yığınları arasından se¼ebilmek gibi temel olan eleştirel d¼ş¼nme becerileri de ¼đretilmelidir. ¼đrencilerin eleştirel d¼ş¼nme becerilerini kazanabilmelerine imkan tanınmalı ancak kendi kendilerine kazanmaları beklenmemelidir. Bu noktada, ¼đretmenlerin ¼nemi ortaya ¼ıkmaktadır. ¼đretmenlerin, ¼ncelikle eleştirel d¼ş¼nmeye uygun ortamı yani eleştirel d¼ş¼nmeyi hayata ge¼irecek durumu yaratarak, ¼đrencileri eleştirel d¼ş¼nmeye y¼nlendirmesi gerekmektedir. Aynı zamanda analiz etme, değerlendirme, ¼đrenciye doğrudan geribildirim verme gibi durumları kendisi yapmak yerine, ¼đrencilerin eleştirel d¼ş¼nme s¼re¼lerini işe koymasına yardımcı olmalıdır (McBride, 1991).

Eğitimin temel unsuru olan insanın duygusal bir varlık olduğu unutulmamalıdır. G¼n¼m¼zde g¼nl¼k yaşamın her alanında insanları birbirine yaklaştıran, iletişimi kolaylaştıran, insanları rahatlatan empati kavramının insanın içinde yaşadığı toplumla uyumuna katkı sağlayacağı s¼ylenebilir. Empatinin, empati kurulan kişi kadar empati kuran kişiye de faydası olduğu s¼ylenebilir. Empati kuran kişinin ¼evresiyle iyi ilişkiler yaşayacağı, insanlara yardımcı olacağı bu nedenlerle de ¼evresi tarafından sevilme olasılığın artacağı s¼ylenebilir. İletilişim ve empatinin yoğun olarak yaşandığı kurumlardan olan “okul” toplumun merkezinde durmaktadır. Y¼netici-¼đretmen, ¼đretmen-¼đrenci, ¼đretmen-veli, ¼đrenci-veli, ¼đrenci-¼đrenci arasındaki sağlıklı iletişimin, bireylerin birbirlerini anlamalarıyla doğru orantılı olduğu s¼ylenebilir.

¼đretmenlerin ¼đrencilere istedik davranış değişikliğini yapabildiği sınıf, eğitimin b¼y¼k ¼l¼de ger¼ekleřtiđi yerdir. Etkili bir sınıf ortamı eğitim-¼đretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde ger¼ekleřmesini sağlayacaktır. Etkili bir ortamın oluşabilmesi i¼in ¼ncelikle o sınıftaki ¼đrencilerin, huzurlu olmaları, rahat hissetmeleri aktif iletişim kurabilmeleri gerekmektedir. T¼m bunlar i¼in kişinin kendisinin anlaşıldığını hissetmesi yani kendisiyle

empati kurulması gerekliliği vardır. Okul öncesi dönem çocuklarının yetişkinlerin kendilerini anlamadığını düşünmesi, ya da yetişkinlerin çocuk davranışlarını anlamada zorluk yaşamaları empati kurma eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bunun sonucunda ise etkili bir eğitim ortamı, etkili bir sınıf yönetimi sağlanamamaktadır.

Çağın ve çağın ötesinin gerekliliklerine göre insan yetiştirmede okul ve okulun unsurları hayati öneme sahiptir. Okulun unsurlarından olan öğretmenin, okulun unsurlarıyla iletişim halinde olmasının yanında kendi bilgi birikimi, derse hazır olup olmaması, öğretmenlik tecrübesi, öğretmenin kaygı düzeyini artırıcı ya da azaltıcı etkiye sahip olduğu söylenebilir. Kaygılı öğretmen sağlıklı düşünemeyecek, kendinden kaynaklı, çevresinden kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve görev kaynaklı olarak sürekli bir kaygınlık durumunda olacaktır. Bu durumda verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmayacak, sağlıklı bir iletişim kurulamayacaktır.

Eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, empati kurma beceri düzeyleri ve mesleki kaygı düzeylerinin öğretmenler üzerinde etkileri yadsınamayacak düzeydedir. Verimliliği ve etkililiği azalan öğretmenin nitelikli bireyler yetiştirmesi mümkün olamayacaktır. Yapılan araştırmalarda eleştirel düşünme eğilimleri ve empati kurma becerilerinin çok küçük yaşlardan itibaren kazandırılabilmesi belirtilmiştir. Dolayısıyla çocuğun 4 yaşından itibaren okul öncesi kurumlarında öğretmenle tanıştığı ve yaşamının büyük bir çoğunluğunu öğretmenle geçirdiği düşünöldüğünde; öğretmenin eleştirel düşünme ve empati kurma becerilerine sahip olması aynı zamanda mesleki kaygılarından kurtulmasıyla mümkün olacaktır.

Güven ve Kürüm (2008) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların eleştirel düşünme becerileri ve öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark olduğu görölmektedir. Erken (2009) tarafından yapılan çalışmada mezun olunan yüksek öğretim kurumunun eleştirel düşünme eğilimlerini etkilediği görölmüştür. Zincirli (2014) tarafından yapılan çalışmada eleştirel

düşünme becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Wessel ve Williams (2004) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların yaşı arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişimlerinin azaldığı sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür. Bu çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yapılan araştırmaların sonuçlarına göre değerlendiril söylenebilir. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin mesleki kaygı ve empati kurma beceri düzeylerini ne kadar etkilediği ve bu etkileşimin alana katacağı katkıların tartışılması araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı, empati kurma beceri ve eleştirel düşünme eğilim düzeylerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç ışığında okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının EBÖ-B formu, CCTDI düzeyleri ve MKÖ puan düzeyleri betimlenmiş ve aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiş ve belirtilen alt amaçlara cevaplar aranmıştır.

- Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empati kurma becerileri düzeyleri (EBÖ-B formu) ile cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin ekonomik düzeyi, anne-babanın mezun olduğu öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri (MKÖ) ile cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin ekonomik düzeyi, anne-babanın mezun olduğu öğrenim düzeyi arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri (CCTDI) ile cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin ekonomik düzeyi, anne-babanın mezun olduğu öğrenim düzeyi arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

- Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ile empati kurma beceri düzeyleri arasında, mesleki kaygı düzeyleri ile eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında, eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile empati kurma beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim, empati kurma beceri ve mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir yordama gücü var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim aileden başlayarak kurumlarda devam etmektedir. Çocukluk çağında çocuğun çevresine öğretmen ve yeni arkadaşları eklenmektedir. Çocukların eğitim alabilecekleri, kendi fiziksel, bilişsel, duyuşsal özelliklerine uygun olan kurumlara ihtiyacı vardır. bu kurumlar çocuğun aile ortamından sonra karşılaşacağı ilk sosyal kurum olma özelliği taşımaktadır. Nitelikli nesillerin yetişmesi bireylerin küçük yaşta nitelikli bir biçimde yetiştirilmeye başlanmasıyla ilgilidir. Bu açıdan nitelikli eğitim öğretimin nitelikli eğitim kurumlarına, nitelikli öğretmen ve yöneticilere ihtiyacı vardır.

Öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyi yüksekse öğretmenlik mesleğinden soğuyacağı, lisans derslerine katılmak istemeyeceği söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlik mesleğini ya çok zor ya da çok kolay bir meslek olduğunu düşünerek öğretmenlik mesleğine gerekli önemi vermeyebilir. Bunun sonucunda ise öğretmen MEB (2004) tarafından belirlenen nitelikli öğretmen özelliklerine sahip olamayacağı ve mesleğini başarılı bir şekilde gerçekleştiremeyeceği söylenebilir.

Meslek sadece bireyin maddi gelir sağladığı bir kazanç kapısı olmasından çok işe başladıktan sonra hayatının bir parçası olmasıdır. Öğretmenlerin hayatlarının büyük bir kısmı ev ve çalıştığı kurum arasında devam etmektedir. Mesleki kaygı düzeyi yüksek olan ve kaygı düzeyini azaltma konusunda başarılı olamayan öğretmenlerin hayatlarından mutsuz olacağı, stres altına gireceği ve psikolojik sorunlar yaşayacağı söylenebilir. Öğretmenlik mesleği

bireylerin sadece bilgi yönünden değil tüm gelişim alanları üzerinde etki ettiği için nitelikli olmayan öğretmenlerin tüm bu alanları olumsuz etkileyeceği, toplumların geleceği olan çocukların nitelikli bir şekilde yetiştirilemeyeceği söylenebilir. Kişinin mesleğine karşı duyduğu bu kaygıları gidermenin çeşitli yolları vardır. Empati kurma ve eleştirel düşünme ise bu yollardan sadece bazılarıdır. Öğretmen adayı lisans eğitimi sırasında öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi derslerle uygulama yaptığı okullarda diğer öğretmenlerin uygulamalarını, teorikte olarak elde edilen bilgilerin uygulamaya nasıl geçirildiğini ve öğretmenlik mesleğinin hassasiyetini anlar. Öğretmen adayı çok ileri boyutlu olmasa da uygulama yaptığı okulda okul yönetimiyle iletişime geçer. Bunun sonucunda yönetimle ilgili kaygılarını giderme fırsatı bulabilir. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarından sadece 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin alınmasının temel sebebi budur.

Mesleki kaygının öğretmen ve öğrenci etkileşimini etkilediği kadar empati kurma becerileri ve eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin de öğretmenin ve eğitim-öğretimin niteliğini etkileyeceği söylenebilir. Çocukları onların dünyasından görüp aynı zamanda öğretmen olabilen, kendisini ve çocukları eleştirel düşünmeye çalışan, kaygıları azaltılmış öğretmenlerin eğitimin niteliğini arttıracacağı söylenebilir.

Öğretmenin eleştirel düşünme ve empati kurma becerilerine sahip olması ile kaygı düzeylerinin azalması açısından öğretmen yetiştiren kurumların önemi büyüktür. Toplum olarak gelecek misyonunun var olması, nitelikli insanların yetişmesi nitelikli öğretmenlerle mümkün olacağından nitelikli öğretmenlerine de empati kurma, eleştirinin kazandırılması gerekmektedir. Bu açıdan bu çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte bu becerileri etkileyen etmenlerin belirlenmesi ve bu beceriler arasındaki ilişki düzeyi betimlenmeye çalışılması açısından önemli bir çalışma olacağı söylenebilir.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalında, 2014-2015 Akademik Yılı, Güz Yarıyılında öğrenim gören 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarından araştırmaya katılan katılımcıların görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada aşağıdaki varsayımlar kabul edilmektedir.

- Araştırmada görüşlerine başvuru okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ölçeklere verdikleri cevapları samimi görüşlerini yansıtmaktadır.
- Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin, kapsam geçerliliğini belirlemede başvuru uzmanların görüşleri geçerli ve güvenilirlerdir.

Kavram ve Terimler

Empati: Empati kuracak kişinin, empati kurulan kişinin bakış açısıyla, onun yaşadığı olaylara bakması, hissettiği duyguları hissetmesi, onun düşündüğü düşünceleri onun algıladığı şekilde algılaması, hissetmesi ve algıladıklarını ona iletmesi sürecine “empati” denir (Rogers, 1970).

Eleştirel Düşünme: Düşünmenin düşünüldüğü, üst düzey bir düşünme şekli olan, akıl yürütme, analiz ve değerlendirme süreçlerini barındıran, bilginin tek bir pencereden değil farklı boyutlarıyla irdelendiği ve tüm bunları objektif ve disiplinli bir şekilde uygulayabilme sürecine eleştirel düşünme süreci denir (Akınoğlu, 2001).

Meslek: Hayatta geçimi sağlayacak, hayatını devam ettirecek, gerekliliğine uygun becerilere sahip olunan ve eğitimin alındığı uğraşı alanıdır.

Kaygı: İnsanın kendisini tehdit eden, etme olasılığı olan hatta bazen olma olasılığı olmayan koşullar altında kişide meydana gelen terleme, titreme gibi belirtileri gösteren temel bir duygu, heyecansal bir olgudur (Meek ve Behets, 1999; akt. Taşgın, 2006).

Öğretmen Adayı: Öğretmen adayı kavramı araştırmada Okul Öncesi Öğretmenliği 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören öğrencileri ifade etmektedir.

İletişim: En genel anlamda iki kişinin karşılıklı olarak birbirlerine bilgi aktarmasıdır (Özer, 2011).

Beceri: Bir işi yapan kişinin o işe yatkın olması ve öğrenimine bağlı olarak o işi planlandığı amaca uygun biçimde bitirme kapasitesi, mahareti beceri olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015).

Bölüm II

Kuramsal Çerçeve

Empati

En geniş manasıyla empati kuran kişinin empati kurulan kişinin yaşadığı olaylara onun bakış açısıyla bakma ve onun hissettiği duygu ve düşünceleri anlama ve bu anlama durumunu empati kurulan kişiye aktarma durumu empati kavramıyla tanımlanmaktadır. Ancak literatür incelendiğinde empatinin birden çok tanımına rastlanmaktadır. Bu kavramlara değinecek olursak;

- Bir başkasının yaşadığı deneyimleri bir elbise gibi giyerek, onun duygularını anlama ve onun hakkında bilgi edinme (Keskin, 2007).
- Empati, özdeşim ve bağlantı kurarak bir başka kişinin duygularını anlayabilme kapasitesi olarak doğuştan kazanılan bir kişilik özelliği şeklinde tanımlanır (Alligood, vd. 1992; Bennett, 1975).
- Bir başka kişinin gereksinimlerini karşılayabilmek için öncelikle duygu ve düşüncelerine girebilmenin bir yolu olarak hedefe ulaşmada kullanılan bir araç olarak tanımlanır (Norman, 1966; Price ve Archbold, 1997).
- Bir iletişim süreci olarak empati, karşı tarafın duygu ve düşüncelerini anlamak ve anladığını gösterebilmek sürecidir (Reynolds ve Scott, 2000; Wiseman, 1996).

tanımlarının olduğu görülmektedir. Bu kavramların birbirlerinden farklı olmasının temel sebebi empati kavramına nasıl odaklandığı ile alakalı olmasıdır. Empati denildiğinde akla gelen ilk isimlerden olan Rogers (1961) empatinin 3 aşamalı bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Rogers'ın bu tanımı empatinin en yaygın kullanımı olarak bilinmektedir. Rogers empatinin bu üç aşamasını şu şekilde tanımlayarak empatiyi kavramsallaştırmıştır;

- İki kişi arasında empati kurulma sürecinin olması,

- Empati kuranın karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini onun algıladığı şekilde algılaması,
- Algıladığı duygu ve düşünceleri ona sözel ya da görsel yolla iletmesi aşamaları empatinin aşamaları ve tanımını oluşturmaktadır (Dökmen, 1996).

Bebeklerin dış dünya ile özellikle sürekli etkileşim içerisinde bulunduğu yakın çevresi olan anne-babasıyla olan ilişkilerinin incelenmesi sonucu, bebeklerin daha doğumlarından itibaren çevresinde olup bitenlere, karşısındakinin yüz ifadelerine göre kendine özgün istemsiz tepkiler verebildiği söylenebilir. Bebeklerin çevresindeki insanların ağlama, konuşma, bağırma, şakalaşma gibi davranışlarına tepkiler vermesi, başlangıçta otonomik de olsa bir bebek, duygularını, başkalarının duygularını anlamak için kullanabilir. Zira bebeğin beyninin, kendi işaretlerine karşı verilecek pozitif cevapları algılayacak şekilde yaratıldığı söylenebilir (Poole, 2005). Bebekler üzerinde yapılan bu araştırmalar sonucunda empatinin, bazı araştırmacılara göre doğuştan var olan doğal bir yetenek, bazılarına göre de doğuştan var olmayan daha sonrasında deneyimlerle kazanılan ve geliştirilebilen bir özellik olduğu söylenebilir (Kunyk ve Olson, 2001).

- Rogers (1961), empatik iletişimde bulunan bir kişinin adeta karşısındaki kişinin duygu elbisesini giydiğini, onun duyu organlarını ödünç alıp sanki bunlar kendisine aitmiş gibi kullandığını ileri sürmektedir.
- Mead empatiyi, “başkasının rolünü üstlenme ve karşısındaki kişinin bakış açısını benimseme kapasitesi” olarak tanımlamaktadır. Onun temsil ettiği bu görüşe göre empatik yeteneğin gelişmesi, büyük ölçüde çocuğun taklit yeteneğine dayanmaktadır (Martinovski, 2005).
- Hogan (1969) empatiyi, “bir başkasının düşünce hali veya durumunun zihinsel ve hayali olarak kavranabilmesi yeteneği” olarak tanımlamaktadır.

- Valle ise empatinin kişinin yaşadığı duygu ve düşüncelere ve bunlara yol açan sebeplere verilen bir karşılık, aynı zamanda karsıdakini anlamaya yönelik bir iletişim şekli olduğunu ifade etmiştir (Reynolds ve Scott, 1999).
- Ivey (1987)'e göre, her insanın içinde yaşadığı bir kültür vardır ve o insanı bu kültürden ayrı olarak değerlendirmek mümkün değildir. Dolayısıyla sadece karşıdaki kişiyle empati kurmak yeterli değil aynı zamanda karşıdaki kişinin içinde yaşadığı kültürü anlamak, bir anlamda bu kültürle de empati kurmaya çalışmak gerekir (Ivey, 1987; akt. Dökmen, 2008).

Empatiyi, sosyal ben hakkında edinilen bilginin özel şekli olarak tanımlayan Held ve Maucorps, empatinin üç şekilde ortaya çıktığını ileri sürmüştür:

- İlk adım olan (empati) benden başkasıdır. Kendini başka insanların yerine koyma yatkınlığı,
- İkincisi (oto-empati) benden-diğerine ve banadır. Kendini başkalarının gözüyle görme yatkınlığı,
- Üçüncüsü ise (allo-empati) benden diğerine ve bir başkasıdır. Başkalarını başka insanların gözüyle görme yatkınlığı,

aşamaları empatinin basitten karmaşığa doğru çeşitlenmesidir (Held ve Maucorps, 1960; akt. Yıldırım, 2005)

Yapılan tanımlamalara göre empatik becerinin ortaya çıkışı ile ilgili dört temel görüş olduğu söylenebilir:

1. Empatik beceriler doğuştan var olan biyolojik temelli bir tepkidir. Yeni doğan bir bebeğin, bir başka bebeğin ağlama sesi karşısında ağlamaya başlaması öğrenilmiş bir tepki değil, içgüdüsel bir tepkidir. Bu durum ileride empatik becerinin gelişimine temel teşkil edecektir.

2. Empatik beceri gelişimi motor-taklitçiliğe dayanmaktadır. Kişi öncelikle karşısındakinin davranışlarını çoğu zaman bilinçsiz olarak taklit etmekte daha sonra gözlemediği kişinin duygularına uygun karşılıklar vermektedir.

3. Birey, kendisinin yaşadığı olayları karşısındaki kişinin yaşadığı benzer olayların yerine koyarak ve o an hissettiklerini karşısındaki kişi içinde hissetmeye ve durumu açıklamaya çalışır. Karşısındaki kişinin beden dili veya kullandığı sözlü ifadeler kişinin kendi yaşadığı olayları hatırlamasına ve duygusal olarak karşısındakini anlamasına yol açar.

4. Empatik beceri “rol alma” becerisi olarak açıklanır. Burada empati kuracak kişi kendisini empati kuracağı kişinin yerine koyar ve onun yaşadığı durumları kendisinin yaşadığını düşünerek böylesi bir durumda ne hissedeceğini kestirmeye çalışır. Bu durum empati kuran kişinin hissettikleri ile empati kurulan kişinin duygularınının benzer olmasını sağlar. Bu sayede insanlar ben-merkezci olmaktan uzaklaşarak birbirleriyle daha sağlıklı iletişim kurabilirler (Davis, 1996).

Bu dört temel görüş ve empatinin tanımlarından yola çıkarak empatinin doğuştan var olduğu, kişinin içinde bulunduğu ortamla, kişinin gelişimiyle birlikte geliştiği, bu gelişim döneminde taklit, yaşamsal tecrübeler, özdeşim ve rol almanın empatik gücün ortaya çıkması ve gelişmesinde önemi bir etken olduğunu söyleyebiliriz.

Empatinin Unsurları

Empati kavramı başka birisinin zihninden geçenleri anlama, dünyaya onun bakış açısıyla bakma kabiliyetidir. Empati üzerinde çalışan pek çok araştırmacıya göre insan davranışında merkezi bir rol oynayan empatinin iki unsuru bulunmaktadır.

Zihinsel algılama (bilişsel empati),

Duygusal rol almanın ön şartı da sayılan bilişsel rol alma, başka birisinin duygu ve düşünceleri, algı ve niyetleri gibi ruhsal durumlarının bilişsel olarak farkında olmak anlamına gelir, rasyonel ve iradidir (Dökmen, 2008).

Başkalarının duygularını paylaşma (duygusal empati) (Smith, 2006),

“Duygusal empati ise gayri iradi ve irrasyoneldir. Her ikisi de aşamalardan geçerek gelişir” (Mirski, 2004). Dökmen(1988)’e göre, onu anlamak ve onun gibi hissetmek denildiğinde; onu anlarken bilişsel yönü, onun gibi hissetmek denildiğinde, duygusal yönüne dikkat çekilmektedir.

Gladstein ve Michaels’e göre empatini unsurları; empatinin sadece bilişsel ve duyuşsal değil aynı zamanda algısal ve bildirimsel unsurları bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Empati kuracak kişi, hedef kişinin o an farkına vardığı, hareketlerine, yüz ifadesine, ses tonuna, kurduğu cümlelere, imalarına ve bunları belli ederken kullandığı zamana dikkat etmeli ve onları doğru algılamaya çalışmalıdır (Erçoban, 2003). Empati kuran birey empati kurmadan önce ön şart olarak önce karşısındakinin imalarına da dikkat etmelidir.

Patterson (1985)’a göre empatini unsurları;

Duygusal ve moral bileşeni, empati kuran kişi öncelikle başka birisiyle iletişime açık olmalıdır.

Bilişsel bileşenini, empati kuran kişi, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onu anlamaya çalışmalıdır.

Davranışsal veya iletişimsel bileşeni, empati kuran kişi karşısındaki kişiye onu anladığını bildirmelidir.

İlişkisel boyutu, Son olarak kişiye, empati kuran şahıs tarafından doğru algılandığını onaylama imkanı verilmelidir. Mesela, “Evet olmasını istediğim veya düşündüğüm şey bu...” gibi ifadeleri söylemesine fırsat tanınmalıdır (Patterson, 1985’den akt. Reynolds ve Scott, 2005).

Yukarıdaki tanımlarda da belirtilen unsurları bir örnek ile açıklayacak olursak; ailesi ile tartışmış ve bu tartışma sonucu üzülen arkadaşımızla empati kurma sürecini inceleyecek olursak, empati kurmaya başladığımız an süreç başlamış demektir. Onun neler yaşadığını

onun penceresinden bakarak anlamaya çalışırız. Yani onun fenomenolojik alanına girmeye çalışarak, onun dünyaya bakış penceresini anlamaya çalışırız. Daha sonrasında ise onu hem bilişsel hem duyuşsal yönden anlamaya çalışırız. En son olarak arkadaşımızın içinde bulunduğu durumu anladığımızı belirtir bir cümle kurarız. Ancak kurduğumuz bu cümle hissettiklerimizle çakışmaması gereklidir. Onun duygularını onun penceresinden hissederiz. Sıra hissettiklerimizi ona aktarmaya gelince sadece gülümseyerek “takma kafana” diyebiliriz. Bu şekilde yaparak, gülümsememizle, söylediğimiz sözle içimizdeki duygular arasında uyumsuzluk vardır diyebiliriz. Bu şekilde empati kurulmuş ancak aktarım konusunda problem yaşandığı anlamını taşımaktadır.

Empati ile İlgili Yaklaşımlar

“İnsanları anlama” adlı makalesinde Ünal (2003), empatiyi açıklayan üç temel yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımlar: Çıkarsama, Rol oynama ve Heyecan yayılması olarak empati’dir.

Çıkarsama

Bir insanı anlamak, onun ortaya koyduğu her türlü imaların yorumlanmasıyla mümkün olacaktır. Bireylerin iç yaşantılarındaki duygu, düşünce ve heyecanlarına uygun olarak vücudu da bir şekil alacak bir tepki gösterdiği söylenebilir. Bireylerin duruş şekilleri, yüz ifadeleri, kaslarının gerginliği gibi durumlar onun iç yaşantılarının bir işareti olarak yorumlanır. Kendisinde böyle ifadeleri gören birey insanlarda da kendisinde olan bitene benzer duygular, ifadeler, yorumları gördüğü zaman, kendi yaşadıklarıyla karşıdakinin yaşadıkları arasında içsel bir bağ olduğunu düşünerek kendi iç dünyası ve dış görüntüsüyle kurduğu bağı diğer insanların ifadelerine de yorarak genelleştirmeler yapar.

Rol Oynama

Bu yaklaşım, bireyin kendisini başkalarının yerine koyarak ya da başkalarını taklit ederek başkalarının dünyaya bakış açılarını anlayabilmeyi, onların dünyadan beklentilerini

anlamaya çalışmayı kapsamaktadır. Rol oynama yaklaşımı, insanların dış görünüşü bir bakıma fiziki davranışları üzerine odaklanır ve fiziki davranışları anlamlandırmaya çalışır. Çocuk, taklit yeteneğine sahip olup, çevredeki insanların davranışlarını taklit eder. Doğduktan sonra henüz bir benlik kavramı oluşmamış olan çocuk, başkalarının kendisini nasıl gördüğüne ilişkin belli bir sırayı takip eder. Öncelikle karşısındaki kişinin davranışlarını taklit eder, daha sonra taklit ettiği kişinin gözüyle değerlendirmeler yapar. Bu rol almalar değişken ve tamamen fizikidir, çocuk olgunlaştıkça bu rol almalar bilişsel özellikleri rol almaya başlar, yapılan bu rol davranışları karmaşıklaşınca, genellemeler yaparak, kendisinin diğer insanların nasıl davrandığına ilişkin kavramlar oluşturduğu söylenebilir (Özcan, 2007).

Heyecan Yayılması Olarak Empati

Sullivan (1947), empatinin anne ile çocuk arasında bir bildirişim sağladığını, empatinin en çok önem taşıdığı dönemin, muhtemelen çocuğun ilk 6. ayı ile 27. ayı arasındaki dönemi olduğunu savunmuştur. Sullivan'a göre, karşımızdaki bireyin bir olay karşısında yaşamış olduğu duygu durumunu, kendimiz de o olayı yaşamadan salt o insanın bizimle paylaştıklarından yola çıkarak paylaşıyorsak empati kurmuş sayılırız demektedir. Sullivan'ın ortaya attığı bu yaklaşımı Krech ve Crutchfie (1958) ise şöyle ifade etmektedirler: Bir başka insanın heyecanının dış belirtilerini algıladığımız zaman, aynı heyecan bizim de içimizde uyanabilir. Örneğin; üzülen ve üzüldüğünü ağlayarak ya da feryat ederek gösteren birinin gözyaşları veya feryadı bizde de üzüntü oluşturur. Mutlu olan ve bu mutluluğundan dolayı gülümseyen bir çocuk bizi de mutlu eder, güldürür. Bir olaydan korkan bir insanın hissetmiş olduğu korkuyu gördüğümüz zaman bu durum bizde de korku oluşmasına neden olur. Bu ve buna benzer etkileşimler sürecinde empati kurmuş oluruz.

Freud (1921) ise bu yaklaşımın açıklanmasında çıkarsama ve taklit görüşünü benimsemiştir. Freud'a göre, empati, kişinin benliğine yabancı olan bir şeyi anlamasında rol oynayan ve birey için hiçbir heyecansal önemi olmayan kişilerin anlaşılmasını sağlayan bir

faaliyettir. Ona göre, birey için heyecansal önemi olan kişiler, özdeşleşme ile anlaşılır. Freud, empatinin hemen kavranılmayan faaliyetleri taklit ve çıkarsama ile anlamak için zihni bir gayret olduğunu, özdeşleşmenin ise, heyecansal olup bilinçsiz ve kendine özgü hiçbir taklitçilik gerektirmediğini ifade etmiştir (Ünal, 2003).

Çıkarsama ve rol oynama kuramlarını karşılaştıran Berlo (1960), bu iki kavramın, birbirinin tamamlayıcısı olduğunu ifade etmiştir. Ona göre çıkarsamanın yetersiz olduğu durumlarda tekrar rol oynama faaliyetine geçilmektedir veya gerçeğin bozulması söz konusu olmaktadır.

Empati ile Karıştırılan Bazı Kavramlar

Empati ve Sempati:

İnsanların birbirlerinin duygusal yaşantıları karşısında gösterilen tepki biçimlerinden olması dolayısıyla empati ve sempati sık sık karıştırılan iki kavramdır. Ancak empati ve sempati arasında anlam farklılıkları bulunmaktadır. Empati, empatiyi kuran kişi ile kurulan kişi arasında hemfikir olma ya da olmama durumunu dikkate almazken sempati diğer bir deyişle duygudaşlık karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerinin aynısına sahip olmak demektir. Tam bu noktada Wyschogrod'un sempatiyi "ortak duygu" (fellow feeling) olarak tarif ettiğini ve sempatide iki duygunun hakim olduğunu belirtmek gerekir. Bu iki duygu merhamet duygusu ve sahiplenme duygusudur (Davis, 2005).

Acı çeken bir kimse karşısında, onun duygularıyla ilgili yüksek bir farkındalığı ve onu teskin etme çabasını göstermek sempati duymayı gerektirir. Bir insana sempati duymak demek, onunla sevinmek onunla üzülme demektir (Davis,2005). Kişinin hangi durumda olduğunu anlama ve onunla hemfikir olma gibi bir durumu içeren sempatide, bir çeşit yargılama ve olumlu bir değerlendirme olduğu söylenebilir.

Empatide ise, karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini anlamak ve hem entelektüel hem de duygusal ve yaşantısal yönden kendimizi karşımızdaki kişinin yerine koymak esastır.

Kısaca eğer karşımızdakini anlamış/anlamamış olalım haklı buluyorsak sempati ama onun bakış açısıyla onu anlıyor ve bu durumu ona iletebiliyorsak empati kurmuşuz demektir (Dökmen, 2008).

Empati ve Özdeşim:

Özdeşim, karşısındaki kişi ile benlik sınırını kaldırarak, kendini onunla otomatik olarak, bilinçsiz bir şekilde aynı saymak, ona benzemeye çalışmak demektir. Özdeşimi empatiden ayıran temel fark bireyin özdeşleştiği birey ile özdeşimi sürdürmeye devam etmesi iken empatide devamlılık söz konusu değildir, yani özdeşim kurulduğu iki ayrı benlik tek bir benlik gibi devam ederken, empatide iki ayrı benlik varlığını devam ettirir. Özdeşim kurmak, bireyin kendine has olan, özel benliğini kavrayamaması, kendini bir yere ait olma hissini doyuracak yollar araması durumlarında meydana gelme olasılığı daha yüksektir. Özdeşim kurmada aşırıya kaçan birey kendi egosunu özdeşim kurduğu kişinin adetleri, töreleri altında kalır.

İçtenlik ve Empati:

Bu iki kavramın kullanım olarak yakından ilişkili olduğu ve birbirlerini tamamlayan kavramlar olduğu söylenebilir. Empati kavramını tanımlarken söylediğimiz gibi empati kuran kişinin empati kurduğu kişinin iç dünyasına girerek bunu kendi içinde hissetmesi ve bu hissetme sürecinde bu olayın kendi hayatında var olma durumunu sorgulayan bu uğurda uğraşı vermesi içtenlik olarak tanımlanmaktadır.

Empati ve Sezgisel Tanı:

Kişinin gereksinimlerinin neyi amaçladığı, ne istediğini ve bu amaç sürecinde hangi yöne gittiğinin belirlenmesi ve kişinin değerlendirilmesi sürecine sezgisel tanı denmektedir. Empatide her türlü değerlendirmeden kaçınmak amaçlanırken, sezgisel tanıda kişinin karşısındaki kişinin yaşantısını gözleme, değerlendirme ve yorumlaması söz konusudur. Sezgisel tanıdaki asıl amaç kişinin yaşantısını değerlendirmektir (Akkoyun, 1982). Bu

kavramlar bu açıdan incelendiğinde empati ve sezgisel tanının hemen hemen birbirlerinin karşıtı olduğu söylenebilir.

Empati ve Telepati

Empati ve telepati arasında bir benzerliğin olduğunu düşündüren sebeplerden en önemlisi ikisinin de bir iletişim şekli olmasıdır. Ancak telepati bireyler arasında görülmeyen bir bağ kurulması, düşünceler arasında yapılan bir alışveriş olarak tanımlanmaktadır. Telepati sürecinde yani düşüncelerin bireylerin zihinleri arasındaki bu alışveriş sürecinde herhangi bir şekilde bir iletişim aracı kullanılmamaktadır. İkisi arasındaki en önemli fark telepatide karşısındaki kişiye kendi düşünceleri aktarıp, onun algılarını etkilemek söz konusuysen, empatide etkilemek değil muhatap olunan varlığın durumunu olduğu gibi anlamak esastır.

Empatinin Önemi

Modern çağda toplumlar gelişip refah seviyesinin üzerine çıkabilmek için, gelişmiş ülkelerde de görüleceği gibi eğitim, iş, ekonomi, devlet, hükümet ve vatandaş arasında etkili bir koordinasyon kurulmasını sağlamıştır. Sağlıklı iletişim kurulabilmesi için temel şartlardan olan sağlıklı bireylerin olması gerekliliği kalkınmanın ve gelişmenin önündeki en önemli koşulu eğitim yapmaktadır. Eğitim ile düşünen, sorgulayan, üreten, araştıran, tartışan bireyler yetiştirilmektedir. Bu süreçte etkili bir iletişimin kurulması çok önemlidir. Etkili iletişimin kurulmasında ise empati çok önemli bir yere sahip olup insanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırarak insanları birbirlerine yakınlaştırmaktadır (Öztürk, 1993).

İnsanlar, diğer insanlar tarafından anlaşıldıklarını, fark edildiklerini anladıkları zaman kendilerini iyi hisseder. 1927 ile 1932 yılları arasında Hawthorne (ABD)'da bulunan bir iş yerinde aydınlanma düzeyinin çalışanların verimliliği üzerine etkileri konusunda yapılan bir çalışmada deney ve gözlem gruplarının verimliliklerinin aydınlığa bağlı olmadığı ortaya konmuştur. Bunun nedeni olarak araştırmacıların çalışanlar ile ilgilenmelerinin çalışanlara kendilerini değerli hissettirdiği ve bunun sonucunda da verimliliklerinin arttığı gözlenmiştir.

Hawthorne etkisinde görüldüğü gibi insanlar ilgi gördükleri, kendilerini değerli hissettikleri ölçüde başarılı olmaktadır. Ayrıca empati sadece empati kurulan kişiye fayda sağlamaz, empatiyi kuran kişiye de yararlı olabilmektedir. Empati kurulanın kendini değerli gördüğü ölçüde empati kuran kişinin de çevresi tarafından sevilme olasılığının arttığı söylenebilir (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000).

Empati kurmanın önemi

- Bellous (2001)'a göre, ilişkilerde diğer kişinin yabancı olunan yaşantısını anlamayı kolaylaştırmanın yanında paylaşımın olabilmesi için gerekli olan (bilişsel ve duygusal) ortamın oluşmasına da yarar sağlar.
- Katz (1963)'a göre, ilişkilerde empati kurma eylemi bireylerin ön yargısal değerlendirmelerin önüne geçmektedir. Birey empati kurarak bilişsel kapasitesini geliştirebilir bunun yanında da önyargılı olma durumunda kurtulur (Katz, 1963; akt. Özbek, 2004).
- Dökmen (2004)'e göre, empati kurmak bireylerin kendilerini ifade etmelerinde, sosyal, toplumla uyumlu aktif bireylerin yetişmesinde ve toplumun daha huzurlu bir yapıya dönüşmesinde empatinin yeri büyüktür.
- Stebnicki (2000)'e göre empati, toplumların duygularını rahatlıkla ifade etmelerine ve dışa vurmalarına yardımcı olmaktadır.

Empatik becerisi gelişmiş olan toplumlarda Dökmen (2004), şu özellikler görüldüğünü belirtmektedir:

- Çocuk, anne-baba, yetişkin rolleri birbirleriyle kaynaşmış haldedir.
- Kişiler, sahip oldukları özellikler arasında ayırım yapmaktadırlar.
- Bilgiler deney ve gözlem yapılmadan kullanılmamakta, deneme yanılma yoluyla öğrenmeler gerçekleşmektedir.
- Annelerin ve babaların görevi, çocuklara rehberlik etmektir.

- İş ilişkilerinde hiyerarşik düzenden ziyade yapılan iş önemlidir. Hiyerarşik düzen işin zamanında ve en iyi olacak şekilde yapılabilmesi için gerekli olan bir araç görevi görmektedir.
- Kişilerin kendi akıl yürütmeleri, kendi düşünme kapasiteleri, kendi yöntemleri önemlidir. Gerekli görüldüğünde bir uzmandan yardım istenmekte, uzmanın tavsiyeleri irdelenmeden direkt alınmamaktadır.
- Üst düzeyde empati kurulabilmekte, derin duygular paylaşılabilir.
- Topluma ve kişinin özerkliğine verilen önem dengeli bir şekilde verilmektedir.
- Kişinin aklına önem verilmektedir.
- Yaratıcılık teşvik edilmektedir.
- Yaşamda grilerin varlığı kabul edilmektedir.
- Doğallık bastırılmamıştır.
- Kapsam biçimden önemli olmaktadır.
- İş ilişkilerinde önemli olan hiyerarşi, özel yaşamda gözetilmemektedir.
- Rol uyumu bulunmaktadır.
- Açık iletişim, doğrudan söyleme önemlidir.
- Her insanın iyi ve kötü yanları bulunabilmektedir.
- Bireyselleşme esastır.
- Doğallık esastır; gereksiz süsün anlamı örtmesine izin verilmemektedir.
- Doğada var olan canlı cansız tüm varlıklarla empati kurularak doğa korunacak ve gelecek nesillere aktarılmış olacaktır.

Empatik İletişim

Empatik iletişim konusuna değinmeden önce iletişim konusuna değinmekte fayda görülmektedir.

- İletişim, toplumun tüm katmanlarını etkileyen bir kavramdır.

- İletişim, bilginin üretildiği, aktarıldığı ve anlamlandırıldığı bir süreçtir (Dökmen, 2004).
- İletişim, bilgi, tutum, duygu ve becerilerin hedef ve kaynak arasında bir kanal vasıtasıyla iletilmesi ve hedef ve kaynağın var olan durumlarında değişimler meydana getirme sürecidir (Çetinkanat, 1996).
- İki sistem arasında, niteliği ne olursa olsun, karşılıklı ilişki olma durumuna iletişim denmektedir (Dökmen, 2004).

İletişim kavramına yapılan tüm bu açıklamalardan yola çıkarak iletişimde, bir kaynağın, bir de alıcı unsurun, bu iki unsur arasında yapılan iletişimde taşınan mesajın, bu mesajları taşıyan bir kanalın ve tüm bu sürecin tamamlandığı gösterir bir dönütün olmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bu unsurlara kısaca değinecek olursak;

- Kaynak, aktarılacak bilginin ilk var olduğu noktadır.
- Mesaj, aktarılan bilgidir.
- Kanal, bilginin hedefe aktarıldığı yoldur.
- Alıcı, bilginin aktarılacağı hedeftir.
- Dönüt, hedefin almış olduğu bilgiye verdiği tepkinin kaynağa ulaşma sürecidir.

Burada dikkat edilecek husus bilgi kavramıyla ifade etmeye çalıştığımız kavramın, haber, hareket, jest, mimik, ses, ışık, resim, yazı, işaretler olduğudur.

İletişim sürecinde bu unsurlardan herhangi birinin eksikliği iletişim kurulmasını geçersiz kılacaktır. İletişim süreci, kaynağın aktarılacak bir bilgiye sahip olması ve bunu hedefe doğru kanal aracılığıyla iletilmesiyle başlamaktadır. Bu süreçte kaynak, bilgiyi iletmek istediği hedefin anlayabileceği bir şekilde dönüştürmekte/kodlamaktadır. Kodlanan bu bilgi artık bir mesaj niteliği taşımaktadır ve bu mesaj ve hedefin özelliğine göre bir kanal aracılığıyla hedefe gönderilmektedir. Hedef kendisine ulaşan mesajın kodunu açmakta, onu algılamakta; yani yorumlamakta ve yorumladığı bilgiyi kodlayarak geri göndermektedir (geri-

bildirim). Dönütler aracılığıyla mesajın kaynaktan hedefe ulaşip ulaşmadığı anlaşılmaktadır (Gökçe, 1998).

İletişim gerek canlılar arasında gerek bilişim sistemleri arasında olsun yaşamdaki en önemli olaylardan birisidir. Bal yapan arıların, avlanan yabani hayvanların, insansız araçların, uzaktan kumandalı teknolojik araçların ve insanların; birlikte hareket etmek, problem oluşmasını önlemek, var olan problemleri çözebilmek için iletişim kurmak mecburiyeti olduğu söylenebilir. Bunların yanında bazen sorunların oluşmasında da iletişim neden olabilmektedir. Dolayısıyla iletişim sorunların hem kaynağı hem çözümdür yorumu yapılabilir. İletişim içerisinde yeni sorunların çıkmasının engellenmesi ya da var olan sorunların çözülmesinde “empatik iletişim” önemli bir yer tutmaktadır. Kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilen, o kişinin bakış açısından olayları yorumlayabilir.

İletişimin sağlıklı olabilmesi yani mesajın doğru kodlanıp, doğru kanallar aracılığıyla yola çıkması, hedefin kodlanan bu mesajı doğru yorumlaması, iletişim kuran kişilerin birbirine güven duyması ve iletişimi sürdürebilmeleri için gereken bazı ilkeler bulunmaktadır.

Bu ilkeler şöyle sıralanmaktadır:

- Her birey kendine özgü ve değerlidir,
- Karşısındaki bireyi olduğu haliyle, koşulsuz kabul etmesi,
- Bireyin kendi problemlerini kendisinin çözebileceği inancının olması,
- Kendisini var olduğu gibi kabullenmesi ve kendisini tanıması,
- Duygu düşünce ve davranışları arasında bir tutarlılık olması,
- Kişi ile karşısındaki kişinin yerine koyduğunda onun yaşadıklarını anlayabilmelidir (Cüceloğlu, 2002).

Görüldüğü gibi bireyler arasında sağlıklı iletişim kurulabilmesi için bireyin kendini tanıması, kendi potansiyelinin farkına varması, davranışlarıyla düşünceleri arasında bir

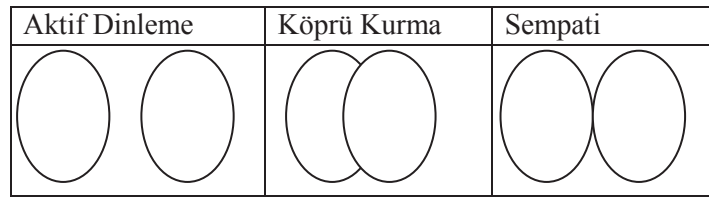
tutarlılığın olması ve karşısındaki bireylerle empati yapabilme kabiliyetinin olması gerektiği yani empati kurabilmesi gerektiği söylenebilir.

“Bir insan olarak benim kendime özgü bir duygu, düşünce, davranış şeklim, dünyayı algılama kapasitem, analiz etme şeklim farklıysa iletişim kurduğum kişinin de kendine özgü bir benliği, dünya ve olaylara karşı bir tutum ve bir benliği vardır” görüşünü benimseyen birey sağlıklı bir iletişimin, dahası empatik iletişim oluşabilmesi için gerekli ortamı sağlamıştır denilebilir.

Empatik iletişim kurulum şemasını şu şekilde oluşturup, tanımlayabiliriz:

- Empatik dinleme, aktif dinleme; karşımızdaki bireyin sözlü olsun sözsüz olsun tüm iletişimsel şekilde algılamak, onu var olduğu durumunun bize aktarmak istediği hatta jest ve mimikleriyle anlattığı ama sözle ifade demediği durumlarını da anlamak demektir.
- Köprü kurma; dinlediğimiz, çözümlendiğimiz bireyi kendi duygularımızda hissetme, onun yaşadıklarıyla bağ kurma demektir.
- Sempati; karşısındaki bireyi dinleyen, anlayan daha sonra onunla empati kuran bireyin daha sonra kendi benliğine geri dönmesi demektir (Davis,1994).

Bunları bir şema ile gösterecek olursak, şekil 1’de ki gibi gösterebiliriz.



Şekil 1. Empatik iletişim kurulum

Empatik Tepki Basamakları:

Empati kurma sürecinin basamaklar halinde tanımlanması, kişiler arası empatik etkileşimlerin daha rahat değerlendirilmesini ve kişilere empati eğitimi verilerek bu eğitim sonucunda kişilerin değerlendirilmesini sağlar. Empati kurma başarılı ya da başarısız olarak

tanımlanmayabilir ancak etkili empati kurma, etkisiz empati kurma olarak sınıflandırılabilir. Dökmen (1988), tarafından ortaya konulan “Aşamalı Empati Sınıflandırması’na” göre empatinin dört temel basamağı mevcuttur. Bu basamaklar en kaliteliden en kalitesize doğru sıralanmıştır. Bu basamaklar kendi içlerinde ise “düşünce” ve “duygu” olmak üzere basamaklara ayrılır.

Aşamalı Empati Sınıflaması

Dökmen(1988), tarafından ortaya konulan Şekil 2’de verilen “Aşamalı Empati Sınıflandırması” incelendiğinde empatinin dört temel basamağının olduğu, her basamağın duygu ve düşünce olarak iki alt basamağa ayrıldığı ve bu basamakların ifadeleri verilmiştir. Sırasıyla bu basamakları tanımlayacak olursak

BİZ	Duygu Düşünce	Bizim Duygularımız Bizim Düşüncelerimiz
SEN	Duygu Düşünce	Senin Duyguların Senin Düşüncelerin
BEN	Duygu Düşünce	Benim Duygularım Benim Düşüncelerim
ONLAR	Duygu Düşünce	Başkalarının Duyguları Başkalarının Düşünceleri

Şekil 2. Aşamalı empati sınıflaması

Onlar Basamağı:

Birey empatik tepkide bulunacağında karşısındaki bireyin durumuna uygun kendi düşüncelerinden çok o durumla alakalı olarak, toplumun, üçüncü şahısların değer ve yargılarını dile getirir. Atasözleri, deyimler buna örnek olarak verilebilir.

Ben Basamağı:

Birey empatik tepki vermesi gerekli kişiye karşı benmerkezci davranır. Sorunla alakalı olsun ya da olmasın kendini ön plana çıkarma amacı gütmektedir. “Durumuna üzüldüm, aynı sorun bende de var, bende aynısı yaşamıştım” tepkileri vererek karşısındaki bireyin sorun odağını kendi lehine çevirmiş olur.

Sen Basamağı:

Birey empatik tepki vermesi gerekli kişiye karşı, gerek topluma, gerekse kendisine ait bakış açısından sıyrılarak, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, onun sorunu üzerinde yoğunlaşır; karşısındakine yönelttiği geribildirim, o kişinin duygu ve düşünceleriyle ilgilidir.

Biz Basamağı:

Bu basamağa ulaşmış kişiler, belirli olaylar karşısında, birbirlerinin düşünce ve duyguları hakkında doğru tahminde bulunabilirler (Dökmen, 1988).

Empatinin Ölçülmesinde Kullanılan Ölçekler

Araştırmacıların empati konusu üzerinde birbirinden farklı görüşleri olması dolayısıyla empati becerisinin ölçülmesi konusunda da değişik ölçme yolları ve ölçme araçları geliştirilmiştir. Bunların bazılarına değinmek gerekirse; Hoffman (1978), fizyolojik ve sözel-davranışsal ölçümler olmak üzere iki grupta toplamaktadır. Gladstein (1983), bilişsel-duyuşsal ve objektif-sübjektif olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Ford (1979), görsel, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç grupta ele almıştır.

Dökmen (1988), tarafından empati ölçeklerinin sınıflandırılması,

- Kişiler arası algıyı ölçen empati ölçekleri; 1960'lı yıllarda empati, insanların birbirlerinin kişilik özelliklerini tahmin etme yeteneği olarak tanımlanmaktaydı. Bu nedenle empatinin ölçülmesi kişilerin birbirlerini nasıl algıladıklarının ölçülmesi anlamına gelmektedir.
- Kişilerin kişiliklerinin bir boyutunun empati olduğunu düşünen ölçekler; daha çok duygusal empatiyi ölçen bu ölçekler empati kurma eğilimi yüksek olan kişilerin kişilik özellikleri dikkate alınarak hazırlandığı söylenebilir. empati eğilim ölçeği (EEÖ), Dökmen, 1988) bu grup ölçekler altında yer almaktadır.
- Rol alma davranışını ölçen ölçekler; burada bilişsel nitelikte ölçümler yer almaktadır. Burada amaçlanan kişinin kendisine söylenen sözleri ne ölçüde doğru

anladığını belirlemektedir. Eğer kişi ben-merkezci davranmadan karşısındakini dinler, olaya onun gözüyle bakabilirse, onun söylediği sözleri tam olarak anlayabilmekte; aksi halde karşısındakine kendi görüşlerini yansıtmış olmaktadır.

- Belli uyarıcılar karşısındaki empatik tepkilerin ölçüldüğü ölçekler; bir terapist, bir danışanla empati kurmaya çalışmışsa, danışandan ya da bu etkileşimi gözlemiş olan gözlemciden, terapistin ne ölçüde başarılı empati kurduğunu bir ölçek üzerinde belirtmesi istenmektedir. Empatik becerisi ölçülecek kişilere çeşitli duygusal yüz ifadeleri taşıyan fotoğraflarla slaytlar gösterilmekte ve onlardan bu ifadelerin ne olduğunu teşhis etmeleri istenmektedir. Deneklere çeşitli duyguların sergilendiği kişilerarası ilişkiler filmde ya da videoda gösterilerek, izledikleri kişilerle empati kurmaları, onların taşıdıkları duygular hakkında tahminde bulunmaları istenmektedir. Empatik becerisi ölçülecek deneklere, küçük olaylar anlatılarak bu olaylardaki kişilerin hangi duyguları sergiledikleri sorulmaktadır. Duygusal ifadeleri teşhis etme becerisi empatik becerinin bir bölümü kabul edilmektedir (Dökmen,1988).

Dökmen empati ölçüm araçlarını iki grupta ele almıştır:

Empati Beceri Ölçeği (EBÖ):

Empati beceri ölçeği (EBÖ), iki ayrı formdan oluşmaktadır. İlk form (A formu) ve ikinci form (B formu) altı empati sorun durumunu içermektedir. A ve B formu olmak üzere iki formdan ve her formda yer alan altı ruhsal sorun ifadesinden oluşmaktadır.

- Empati Beceri Ölçeği (EBÖ)-A formunda deneklerin altı sorun karşısında kendilerine uygun olan kendilerinden vermelerinin istendiği empatik tepkilerin açık uçlu sorular yardımıyla toplanması amaçlanmaktadır. Empati Beceri Ölçeği (EBÖ)-A formuna verdikleri empatik tepkiler bir cevap anahtarına dayanarak puanlanmaktadır.

- Empati Beceri Ölçeği (EBÖ)-B formunda A formunda olduğu gibi deneklere altı durumlu bir form verilmiştir. A ve B formları arasındaki fark B formunda her durum altında o duruma verilebilecek ve deneklerin bu tepkilerden dört tanesini seçmesi istenmesidir. Puanlama seçilen seçeneklerin puan cetveline bakılarak yapılmakta ve deneklerin empati beceri düzeyleri belirlenmeye çalışılmaktadır.

Empati Eğilim Ölçeği (EEÖ):

Bu ölçek likert türü bir ölçektir. Bireylerin gündelik yaşamlarında empatiyi kullanma ve kurma olasılık düzeylerini ölçmektedir. EEÖ maddeleri egosantrik (bencil, ben-merkezci) iletişimin özelliklerini yansıtacak şekilde yazılmıştır (Dökmen, 1988).

Düşünme

İnsanı insan yapan temel öğelerden biri olan düşünme İyi (2003)'ye göre insanın doğuştan kendisiyle getirdiği bir beceri değildir. Düşünme öğrenilen, öğretilen, geliştirilen bir beceridir. Cüceloğlu (1994)'na göre düşünmek, var olan durumu betimlemek amacıyla bireyin etkin bir şekilde durumu anlamaya odaklanarak, organizeli bir şekilde yaptığı zihinsel sürece denir. Akkurt (2001)'a göre insan olmak düşünmek demektir. Nereden geldiğini, nereye gideceğini ve içinde bulunulan zamanı kavramak düşünmektir. Varlığın, insan olmanın ta kendisi düşünmektir. Yıldırım (1996)'a düşünme süreci konunun niteliğinin öneminden çok düşünme faaliyetinin var olan bir problemi çözmeye dönük olduğunu ve iki basamaktan meydana geldiğini vurgulamaktadır. Bunlardan ilki, problemin ne olduğunu tanımlama ve problemin niteliğine uygun çözümler bulma, ikinci olarak da bulunan çözümün problemi ortadan kaldırılıp kaldırılmadığının test edilmesidir. Morgan (1991)'a göre, düşünme simgesel aracılık işlemi olmasının yanında temel olarak; 1. İnsana özgü olması, 2. İlişkiler arası boşlukları doldurması, 3. Olaylar arasındaki bağlantıyı kurması, 4. Kim?, Ne?, Neresi?, Ne zaman?, Niçin?, Nasıl? Sorularını barındırması 5. Problem belirleyici ve problem çözücü olması gerektirdiği söylenebilir.

Düşünmenin Öğeleri

Beyin:

Yalçın (2002)'a ve Kürüm (2002)'e göre beynin dört bölgesi bulunmakta ve her bölgenin kendine ait bir işlevi, yapmış olduğu bir görevi vardır. Kişinin düşünme beceri kapasitesinin farkına varması, bu becerilerini geliştirebilmesini sağlayan seçenekleri belirleyebilmesi adına önemlidir. Günümüzde bilgi yağmurunda yaşıyor ve her an yeni bir bilgiyle karşılaşılıyor. İnsanın maruz kaldığı bu bilgi yağmurundan bilgilerin büyük bir bölümü beyin tarafından alındığı an silinir. Bu bilgi yağmuru bireyin isteğine göre olmamaktadır. Bilgi çağında bilginin bireyin çevresinde aşırı derecede bulunması ve bu bilgilerin sürekli insana yüklenmesi, insanı köreltmektedir. Bireyin bu körelmeyi en aza indirmeye ve bu bilgi yağmurunda en faydalı olacak şekilde yararlanması kendisine ait beynin potansiyellerinin farkına varması ve kullanmasıyla mümkündür. Bu açıdan düşünmeyi etkilediği söylenebilir.

Zeka: İnsanların düşünme kapasitesini belirli zeka seviyesine göre ifade ettiği söyleyebiliriz. İnsanın problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ile zeka arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. İnsanın düşünme becerilerine sahip olmasının temel nedeni olarak zekanın etkili olduğunu söylemek güçtür. Kişinin sahip olduğu beceriler uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesi mümkündür. Ancak zekanın bu düşünme becerileri üzerinde etkin rolü olduğu söylenmektedir (Karadeniz, 2006).

Bilgi: Bilgi doğar, bulunur, kaydedilir, kullanılır, değerlendirilir, geliştirilir, aktarılır ve arşive kaldırılır. Bu açıdan bilgi ile düşünme arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir. Nitekim bilgi olmadan problem çözme ve yorum yapılamayacağı, “Kim?, Ne?, Neresi?, Ne zaman?, Niçin?, Nasıl?” sorularının cevaplanamayacağı söylenebilir.

Dil: En basit tanımıyla bir bildirim aracı olan dil düşünme ile girdi ve çıktı bağı kurduğu söylenebilir (Yıldırım, 1999). Dil düşünmenin girdisidir çünkü kişinin düşünmenin

temellerinden olan bilgiyi edinmesi çevresiyle etkileşimine dolayısıyla dile bağlıdır. Dil düşünmenin çıktısıdır çünkü kişinin algılarının, yorumlarının ve kararlarının, her türlü zihinsel aktivitelerinin çoğunu dil aracılığıyla dışa aktardığı söylenebilir.

Düşünme Becerileri

Düşünme becerileri ile ilgili yapılan literatür çalışmalarında düşünme becerilerine ait farklı sınıflandırmaların yapıldığı söylenebilir. Bu sınıflandırmalar;

Tablo 1

De Bono (1985) Düşünme Biçimleri

Düşünme Şekli	Ne Düşünüldüğü
Beyaz Şapka	Tarafsızlık ve objektiflik
Kırmızı Şapka	Korku, öfke, kıskançlık, nefret, sevgi
Siyah Şapka	Yanlış ve hatalı düşünme
Sarı Şapka	Olumlu ve yapıcı düşünme
Yeşil Şapka	Yaratıcı düşünme ve yeni fikirler üretme
Mavi Şapka	Düşünmeyi denetleme, organize etme, kontrol etme

Altı Şapkalı Düşünme Biçimi olarak da bilinen De Bono (1985)'nin düşünme biçimlerine göre düşünme başkalarının kınanma, onaylanma, kabullenme, dışlanma gibi ne düşündüğünü dikkate almadan dürüstçe ifade edebilecekleri bir oyun gibidir (De Bono, 1985; akt. Güneş, 2012). Altı şapkalı düşünme biçiminde her renk şapkanın kendine ait bir düşünme şekli vardır. Şapkaların renklerinin birbirinden farklı olmasının sebebi ise, kişinin düşüncelerinin üzerinde renklerinin etkisinin olmasıdır. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, tarafsız olma, olaylara bütüncül bakabilme, analitik ve organize düşünmeyi geliştirici özelliği olan altı şapkalı düşünme şekli ve renklere ait beceriler tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 2

Özden (2005) Düşünme Biçimleri

Düşünme Biçimi	Gözlenen Beceriler
Eleştirel Düşünme	Sübjektif ve tutarlılığı değerlendirebilme Bilginin kaynağının seviyesini ayırt edebilme Eldeki bilgileri kullanarak yeni bilgiler oluşturma ve bu bilgilerin kaynağını araştırma Konu ile alakalı iddia, varsayımlar, fikirleri birbirinden farklılığını belirleme, Konu ile ilgili yapılan tanımlamaların yeterliliğinin, konu ile ilgili ulaşılan sonuçların yeterliliğinin ve uygunluğunu ölçebilme Konu ile alakalı eksiklikleri, belirsizlikleri ayırt edebilme, farkına varabilme
Problem Çözme	Neden ve nasıl olduğunu belirleme Neyin neye ait olduğu belirleme Gerekli bilgileri toplama, seçme Nasıl çözebilirim? Çözüm yolları nelerdir? Bu çözüm yollarına alternatif olarak nasıl yollar vardır? Yolları belirleyip problemin çözümünün belirlenmesi, sonucunun belirlenmesi
Okuduğunu Anlama	Okuduğu metnin ana fikrini bulabilme, yazarın ne anlatmak istediğini anlama Yapılan yorumları eleştirebilme Akılcı çıkarımlar belirleme Okuduğunu anlayabilme, hissedebilme
Yazma	Zorlama olmaksızın yeni bir fikir üretme, paylaşma ve bunu savunabilme Konu ile alakalı bilgileri mantıklı bir sıraya koyabilme Konu ile alakalı neden sonuç ilişkisi kurabilme Duygu ve düşünceleri ifade edebilmede sorun yaşamama
Bilimsel Düşünme	Var olan bilgilerden gerekli bilgileri seçebilme Elde var olan bilgileri kullanarak bilinmeyen bilgileri tahmin edebilme Olaylardaki tutarsızlıkları fark edebilme Eldeki verileri kullanarak grafik ve tablo oluşturabilme
Yaratıcı Düşünme	Akılcılık, esneklik, orijinallik Konu ile ilgili imgelerin farkına varabilme, sezebilme veya tahmin edebilme Konunun analizini, sentezini ve değerlendirmesini yapabilme Konuya odaklanabilme, olağandışı bağlantılar kurabilme
Yaratıcı Problem Çözme	Mantıklı eleştirel ve analitik düşünebilme Konu ile ilgili imgelerin farkına varabilme, görsel sezgisel ve kavramsal düşünebilme Konunun yapısına, sıralamasına, bütününe, detaylarına uygun düşünebilme

Özden (2005) düşünme biçimlerini, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, okuduğundan anlam çıkarabilme (okuduğunu anlama), yaratıcı problem çözme, bilimsel düşünme olarak gruplandırmaktadır. Ayrıca her düşünme biçimlerine ait gerekli becerileri belirlemiştir.

Tablo 3

Fosno ve Paul (1996) 'a Göre Düşünme Becerileri

Düşünme Biçimi	Gözlenebilir Beceriler
Yaratıcı Düşünme	Esneklik, özgünlük Sorunları tanıma, sorunlara karşı duyarlı olabilme Analiz, sentez, değerlendirme Sınırları aşma, belirsizliklerden korkmama
Eleştirel Düşünme	Sübjektif ve tutarlı olma ve bunların varlığını değerlendirebilme Bilginin kaynağı belirleme Bilgilerden yola çıkarak çıkarımlarda bulunma Çıkarımların sonuca götürüp götürmediğini ve sonuçların uygunluğunu değerlendirme,
Probleme Dayalı Düşünme	Problemin ne olduğunu ve neden olduğunu belirleme Problemin nasıl çözüleceğine ilişkin varsayımlarda bulunma Varsayımları deneme ve daha başka nasıl çözülebileceğini araştırma
Yansıtıcı Düşünme	Kendisinin ve başkalarının görüşlerine açık olma Düşüncelerini rahatlıkla yansıtabilme Açık davranma İleriyi görebilme

Tablo 3 incelendiğinde Fosnot ve Paul (1996) düşünme becerilerini; yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, probleme dayalı düşünme, yansıtıcı düşünme olarak dört başlık altında gruplandırılmaktadır.

Tablo 4

Bloom 'un "Bilişsel Öğretim Hedeflerinin Sınıflanması" modeli

Düşünme Becerileri	Gözlenen Beceriler	Düşünme Becerileri	Gözlenen Beceriler
Bilgi Düzeyi (Hatırlamaya Yönelik Düşünme)	Tanımlama Hatırlama Betimleme Listeleme Tanıma	Analiz Düzeyi (Analitik Düzey)	Neden-sonuç ilişkisi kurma Öğelere ayırma Varsayımları analiz etme Tümden gelimci düşünme Ayırt etmeci karşılaştırma, sınıflandırma
Kavrama Düzeyi (Kavramaya Yönelik Düşünme)	Yeniden tanımlama Yeniden düzenleme İlişki kurma Açıklama	Sentez düzeyi (Sentezci Düşünme)	Genelleme yapma Ürün ortaya koyma Tüme varımcı düşünme Birleştirme Geliştirme
Uygulama Düzeyi (Pratik Düşünme)	Patik Etme Üretme Çözme Kullanma Geliştirme	Değerlendirme Düzeyi (Yargısal Düşünme)	Yargıda bulunma Eleştirme Tahmin etme Kanıtlama Savunma

Düşünme becerileri ile ilgili yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde iki tip insan olduğu söylenebilir. Birinci tip “iyi düşünen birey”, ikinci tip “zayıf düşünen birey” olarak adlandırılabilir (Bakioğlu ve Hesapçıoğlu,1997).

İyi düşünen birey:

- Problemleri durumlardan sıkılmaz, belirsizliğe tahammülü vardır.
- Özeleştirel yapabilir, alternatif hedefler ve ihtimalleri belirleyebilir.
- Derinlemesine düşünme yetisine sahiptir, hareketleri planlı ve sistematiktir.
- Akılcılığı ön planda tutarak etkin düşünme getireceğine inanır.
- Hedeflerini belirlerken araştırma yapar, fikir alır.
- Gerektiğinde hedeflerini değiştirebilir.
- İhtimalleri analiz ederek gereksiz olma olası olmayan ihtimalleri eleyebilir.

Genel olarak iyi düşünen birey, parça-bütün ilişkisi kurabilme, hipotezler kurabilme, genellemeler yapabilme, hataları bulabilme, soru sorabilme, eğilimleri keşfedebilme, sorgulama yapabilme, yorumlayabilme, görselleştirebilme, ölçme-biçme yapabilme, yargılayabilme becerilerine de sahip olması gerektiği söylenebilir (Semerci, 2000).

Üst Düzey Düşünme Becerileri

Üst düzey düşünme becerilerine, düşünme becerilerinin sınıflanması ve iyi düşünen bireylerin özelliklerinin anlatılmasının yanında değinmek gerekmektedir. Genel olarak yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme olmak üzere dört grup düşünme biçimi olarak sınıflandırılmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme beceri konusu detaylı olarak anlatılmaya çalışılacaktır.

Eleştirel Düşünme

Yunanca “kritikos” teriminde türeyip Latince’ye “criticus” olarak geçen eleştirel kelimesi anlam olarak var olan herhangi bir şeyin her yönüyle, iyi ya da kötü yanlarını

ayırmaksızın değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Kaya,1997). Günümüzde ezberci anlayıştan uzaklaşarak ezberlemekten ziyade olay ve olguların nasıl olduğu, bilginin nasıl öğrenildiği, nasıl aktarıldığının öğretilmesi önem kazandığı söylenebilir. Eleştirel kelimesine bu açıldığından bakıldığında eleştirel düşünmenin bireylerinin gelişimindeki etkisi daha net anlaşılacaktır.

Eleştirel düşünme kavram olarak farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Yapılan bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Dewey, eleştirel düşünmeyi bireyin aktif olarak katıldığı, kendi başına düşünüp, kendi kendine sorular sorarak ve soruların cevapları için gerekli bilgi kaynağına kendisinin öğrendiği, cevapların dikkatlice değerlendirildiği bir süreçtir. Ayrıca cevapların sayısı, niteliğinin soruya ve kişiye ne gibi katkılarının olduğunu, cevapların kaynaklarının, kanıtlarının belirlendiği, cevaplarında ayrıca değerlendirilmeye alındığı yine kişi tarafından sorgulandığı aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Fisher, 2001).

Glaser (1925), eleştirel düşünmeyi;

- Bir kimsenin, deneyimleri içerisinde olan problemleri ve konuları düşünceli bir şekilde ele almaya hazır olma tutumu,
- Mantıksal araştırma ve akıl yürütme metotlarının bilgisi,
- Bu metotları uygulamada bazı beceriler olarak tanımlamıştır (Glaser, 1925'ten akt. Gürleyük, 2008).

Eleştirel düşünme zeka ile aynı anlamda değildir ve karıştırılmamalıdır. Eleştirel düşünme her bireyde geliştirilebilen bir beceridir (Walsh ve Paul, 1988).

Cüceloğlu (1993)'na göre, kendi düşünce sürecimizi bilerek, başkalarının düşünme süreçlerini göz önüne alarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, çevremizde olan biteni anlamak amaçlı bir bilişsel süreç olarak ifade edilmiştir. Fisher ve Scriven (1997) iletişimlerin, gözlemlerin, bilginin, tartışmaların, aktif yorumlanması ve değerlendirilmesi olarak

tanımlarlar. Daly (1998)'e göre eleştirel düşünme, yönlendirilmiş, amaçlı, soyut, mantıksal ve gelişmecedir. Eleştirel düşünme aynı zamanda fikirlerin ve bilginin ahlaki yönden düşünülmesi ve doğrulanmasıdır. Facione (2000)'e göre eleştirel düşünme, bilişsel becerileri, analizi, sonuç çıkarmayı, açıklamayı, değerlendirmeyi ve düşüncenin kendini düzenlemesini sürekli olarak kullanan prensipli bir süreçtir. Bilginin etkin olacak bir şekilde elde edilmesi, elde edilen bilginin değerlendirme ve kullanılması yeteneğine ve eğilimine dayanır.

Facione (2000), eleştirel düşünmeyi hayata ve yaşama yönelik bir yaklaşım olarak değerlendirir ve bu yaklaşımın şunları içermesi gerekliliğini vurgular:

- Bireyin merak duygusunun geniş bir alana yayılmış olması,
- Bireyin bilgi donanım seviyesinin yeterli olması,
- Eleştirel düşünmeyi kullanma fırsatlarını iyi gözlemleyip fırsatları değerlendirebilmesi,
- Araştırmalarında mantıklı olma ve mantığa güvenebilmesi,
- Kendine özgüvenin olması,
- Konu ile alakalı farklı görüşlere açık olması ve alternatifleri, farklı düşünceleri kullanmada esnek olması,
- Başka insanların fikirlerini anlama, kendisinin ve başkalarının düşüncelerini anlama ve anlamaya istekli olması,
- Kendini tarafsız olup olmadığı, önyargıları, ben-merkezci eğilimlerini belirleyebilme ve belirleme aşamasında dürüst olabilmesi,
- Konu ile alakalı düşünceleri, fikirleri, çözüm yollarını değiştirmede, değerlendirmede istekli ve ihtiyatlı olması, şeklinde sıralandığı söylenebilir.

Eleştirel düşünme hakkında yapılan bu farklı tanımlar incelendiğinde bireylerin kendini, düşüncelerini, yapabileceklerini ve yapamayacaklarını bilmesi, başkalarının düşüncelerine saygılı ve açık olmasının yanında başkalarının düşünceleri alıp değerlendirme

ve işe koyma aşamasında dikkatli olması, düşünme yapısında kararlılığının yanında yeniliklere ve alternatiflere açık olması gerekliliğinden söz edilebilir.

Eleştirel Bireyin Özellikleri

Kavram olarak farklı anlamları olan eleştirel düşüncenin araştırmacılar tarafından eleştirel düşünceye sahip bireylerin özelliklerinin nasıl olması gerektiğinden söz edilmektedir. Facione (2000)'e göre eleştirel birey; meraklı, bilgili, açık fikirli, esnek, adaletli, dürüst, aldığı kararlarda tedbirli, yargılama yaparken mantıklı, yeniden incelemeye istekli, araştırmaya odaklanmış, araştırdığı yararlı bilgi üzerinde özenli çalışan, kriterleri seçmede mantıklı olması gibi özelliklere sahip olması gereklidir (Facione, 2000'den akt. Güleryük, 2008). Özden (2005)'göre eleştirel düşünen birey, var olanla (gerçekler) var olmayan (iddialar) arasındaki farkı belirleyebilen, kaynakların güvenilirliğini test eden, konu ile alakasız bilgileri alakalı bilgileri ayıklama becerisine sahiptir. Bunlara ek olarak hatalarının, birbirleriyle tutarsız yargı ve sonuçların farkında olup nitelikli sorular sorma becerisine, dili çok yönlü etkin kullanabilme, nasıl düşüneceğini düşünebilme yetisine sahip olan bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları söylenebilir.

Şahinel (2002)'e göre eleştirel düşünceye sahip birey; eleştirel düşünen birey aktiftir, sıkıntılar karşısında kararlıdır, bir otoriteye bağlı değildir, bağımsızdır, yeniliklere her zaman açıktır, ileri sürdükleri görüşlerin nedenini ve kanıtlarını açıklayabilir, yeterli kanıt bulana kadar, yargıdan şüphe duyar.

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi eleştirel düşünceye sahip bireyin bazı özelliklere sahip olması gereklidir. Bu özelliklere kısaca değinecek olursak, eleştirel düşünceye sahip bireyin aktif, çok yönlü, bilimsel, meraklı, dilin inceliklerine hakim, düşüncenin tüm öğelerine odaklanabilen, hatasını kabul eden vb. özellikleri olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünen bireylerinin özelliklerini kısaca özetleyecek olursak kendine güvenen, neyi neden istediğini bilen, özgür düşünebilen ama başkalarının düşüncelerine saygılı ve dikkate değer bulan, kararlı ancak fikirlerin değişmesi konusunda katı olmayan, kendini sorgulayabilen, mantıklı hareket edebilme özelliklerine sahip olması gerektiği söylenebilir.

Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Eleştirel düşünmenin kavram olarak farklılaşması, eleştirel düşünmenin boyutlarının da farklılaşmasına sebebiyet vermektedir. Eleştirel düşünmenin boyutunu Watson ve Glasser (1964), sorunu tanıma, sorunla ilgi bilgi toplama, bilgileri yapılandırma, yapılandırılmamışları tanımlama, bilgiler arasından sonuca götüren ve götürme ihtimali olanları seçme, bilgileri işe koyma, gerekli olanları seçme gerekli olmayanları bilgi havuzundan çıkarma olarak tanımlamıştır. Cüceloglu (1998), düşünce sürecinin bilinçli ve kontrollü olduğunun farkına varma, kendi düşünce sürecini tanıma ve kontrol edebilme, bir başkasının düşünce süreçlerini inceleyebilme, kendi düşünce süreçleriyle karşılaştırabilme, yeni bilgileri günlük hayatta uygulayabilme olarak tanımlamıştır. Pascarella ve Terenzini (1991), konuşmalarda anafikri bulabilme, önemli bağlantıların farkına varabilme, eldeki verileri verimli kullanabilme, eldeki verimlerden sonuç çıkarabilme, ulaşılan sonuçların çözüm kaynağını sorgulama, farkına varabilme olarak tanımlamıştır. Demirel (1999), tutarlı olmalı, düşünceler arasındaki uyumsuzluğu fark edebilmelidir, birleştirici olmalı, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmeli, uygulayıcı olabilmeli, bilgileri günlük hayatta uygulayabilmeli, yeterlilik duygusuna sahip olmalı, eldeki verileri ve ulaşılan sonuçları sağlam temellere oturtabilmeli, iletişim, kurabilmeli, kendisinde var olan ve yeni öğrendiği bilgileri iletişim yoluyla çevresiyle paylaşabilmeli olarak sıralamıştır. Güteryük (2008) ise analitik olmalı, açık fikirli olmalı, meraklı olmalı, kendine güvenebilmeli, doğruyu arayabilmeli ve sabırlı olmalı, sistematik olmalı şeklinde tanımladıkları görülmektedir.

Kaygı

Kaygı bireyin kendisini tehdit eden ya da etme olasılığı olan bir durum karşısında hissettiği huzursuzluk, endişe durumu, titreme, terleme, şiddetli kalp atışı gibi fiziksel duyuların oluşması olarak tanımlanmakla beraber araştırmacılar tarafından kaygı kavramının birbirinden farklı tanımlamaları bulunmaktadır (Horney, 2014; Işık, 1996). Bu tanımlamalar şu şekilde sıralanabilir;

- Bireyi tehdit eden bir durum karşısında kendisinde var olan temel duyguları, hissettiği korku, heyecan, gergin olma gibi heyecansal bir olgudur (Grath ve Majör, 1970; Anshel vd., 1991; Spielberg, 1979; Öner, 1997).
- Scovel (1978) ise kaygının iki farklı türde tanımlanabileceğini;
 - Olumsuz kaygı (debilitating anxiety), öğrencinin kendisinden şüphe duymasına, öğrenmesine engel olduğu, başarısını olumsuz yönde etkilediği ya da aşırı derecede üzülmeye sebep olduğu,
 - Olumlu kaygı (facilitating anxiety), kişinin daha istekli, daha aktif ve daha katılımcı olmasını sağlamayarak normal sınırlarının çok daha üzerinde başarılar elde etmesine neden olan, aktif öğrenme sürecine öğrencinin katılmasını teşvik etmektedir.

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere kaygı bireyde doğuştan var olan duyguların kendini tehlikede hissettiği zaman göstermiş olduğu tepkilerdir. Burada dikkat edilecek nokta kaygı ile korku kavramlarının birbirine karıştırılıyor olması durumudur. Kaygı ile korku kavramı temel olarak birbirlerinden, bireyin karşı karşıya gelmek zorunda kaldığı tehlikelere karşı gösterilen tepki korku iken, kaygı tehlikeyle orantılı olmayan bir tepkidir; hatta hayali bir tehlikeye yönelik bir tepki bile olabilir (Horney,2014).

Kaygı Çeşitleri

Kaygı kişinin, zaman, ortam, durum ve kişilik özellikleri doğrultusunda; durumluk kaygı, sürekli kaygı, bilişsel kaygı, somatik kaygı olmak üzere dört alt başlıkta toplanmıştır.

Durumluk Kaygı: Korku, kaygı ve gerginlik ile karakterize edilen o anlık, heyecansal durum olarak tanımlanmıştır. Kişinin istemediği, bulunduğu rahatsız olduğu ve bundan dolayı kızarma, terleme, titreme ve sararma belirtileri göstermesi durumluk kaygının belirtileridir. Stres arttıkça kaygı seviyesi artar, stres azaldıkça ve içinde bulunduğu durumdan uzaklaştıkça kaygının seviyesinde azalma görülür.

Sürekli Kaygı: Kişinin bir durumdan dolayı kaygılanmasından çok içinde bulunduğu her durum ve ortamda kaygı duyması durumuna sürekli kaygı denmektedir. Genellikle mükemmeliyetçi insanlarda görüldüğü söylenebilir. Bu tür insanların olumsuz eleştiriler karşısında çabuk incindikleri, en ufak başarısızlıklarda karamsarlığa kapıldıkları söylenebilir.

Bilişsel Kaygı: Kaygının zihinsel bölümü olduğu, kişinin kendi negatif değerlendirme veya başarıya olan negatif beklentileri tarafından ortaya çıktığı söylenebilir.

Somatik (Bedensel) Kaygı: Kişide kendisinin kontrolü dışında uyarılma sonucu gelişen ve kaygı üzerinde etkili olan fizyolojik etmenler oluştuğu söylenebilir. Kalp atışlarının yüksek olması, kısa ve kesik nefes alıp vermeler, ellerde terleme, kulaklar ve yüzün kızarması, karın ağrısı vb. belirtileri olduğu söylenebilir.

Meslek

Kişinin hayatını kazanmak için yaptığı, alanı ile ilgili bilgi ve becerilere dayalı faaliyetlere meslek denir. Günümüzde kişinin mesleği, yaşamının önemli bir bölümünü kapsar ve yaşam tarzını etkiler. Bireyin hayatındaki bu etkileşim bireyin, çevresi ile ilişkiye girme, yaşamını şekillendirme, kendine toplumda bir rol biçme, kendi potansiyelinin farkına varma, sorumluluk bilincine sahip olma, yaratıcılığına sağlama ve ekonomik özgürlüğünü sağlama konularında açısından önemli olduğu söylenebilir. Kişinin mesleğini seçmesinde kendi

yetenekleri, ilgi ve istekleri, meslekin değeri ve kişinin bireysel özelliklerinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Dolayısıyla kişi mesleğini seçerken; mesleğin çalışma ortam ve koşullarını, çalışanlardan aranan nitelikleri, meslekte kariyer yapma olanaklarını, mesleğin getireceği maddi manevi kazancı dikkate alarak seçim yapması gerekliliği söylenebilir.

Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

İnsanlık tarihinde elde edilen ilk bilginin, bilgiyi elde eden ilk kişi tarafından diğer bir kişiye aktarması süreciyle başlayan bilgi aktarma süreci günümüz insanlığının ve biliminin temellerini atmıştır. Bilgilerin bir insandan bir insana aktarılamayacak kadar genişlemesi ve çoğalmasıyla, bilgiler dallarına ayrılmış ve insanlar ilgi ve ihtiyaçlarına göre bilgileri öğrenmeye başlamışlardır. Ancak bu ayırma ve ilgi ve ihtiyaca göre bilginin kimden elde edileceği sorunu ilk sistematik öğrenme faaliyetini doğurmuştur. Geçmişten günümüze öğretme faaliyeti incelendiğinde bu faaliyetin üç unsurunun olduğu görülmektedir. Bu unsurlar, öğretilecek bilgi, öğrenecek kişi ve öğretecek kişi. Bu unsurlar günümüz dünyasında öğretim mekanı, öğretim materyali, öğretim stratejileri, bilgiye özel durumların gerekliliği gibi geniş bir alana yayılmış durumdadır.

Günümüzde var olan tüm mesleklerin aktararak öğretmen olunduğu yoksa öğretmenlerin mi ilk meslek gruplarını oluşturduğu sorusu aslında tavuk mu yumurtadan yumurta mı tavuktan paradigmasını da beraberinde taşımaktadır. Tüm bu tartışmaların yanında öğretmenlik mesleğinin diğer tüm mesleklerden ayrı bir konumda olduğu gerçeği görmezden gelinmemesi gerektiği söylenebilir. Nitekim öğretmenler mesleklerini icra ettikleri okul binası dışında toplumla en çok etkileşimde bulunan bir meslek grubudur. Öğretmenlerin ülkemiz tarihinde en ücra köylerden en büyük şehirlere kadar toplum nezdinde söz sahibi oldukları, toplumun gelecekte var olacağı durumun belirlenmesinde önemli bir pozisyonda olduğu gerçeği öğretmenlerin genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve özel alan bilgisi sahip olması gerekliliğini doğurmaktadır (Demirel, 1999).

Bireylerin okul öncesi çağda hayatlarına giren öğretmenler bazı özellikleri de barındırmalıdır. Anaokuluna ilk kez gelen bir çocuk ailesinden sonra en çok öğretmeni ile vakit geçirmektedir. Eğitimin her kademesinde hayatında öğretmen kişinin hayatında önemli bir yerde duracaktır. Kişinin hayata hazır oluşu, çevresini sevmesi, insanları, hayvanları, kendisini, bilgiyi, öğrenmeyi, öğretmeyi, yaşamı, matematiği, sanatı vb. sevmesi ve nitelikli yetişmesinde öğretmenin rolü büyüktür. Tüm bu aşamalarda öğretmen bazen anne-baba, bazen dost, bazen ağabey-abela, bazen disiplinli olma özelliklerini göstermesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin taşıması gereken özelliklerden bazılarını kısaca değinmek gerekirse; Hoşgörülü ve sabırlı olması, kendini, mesleğini ve insanları sevmesi, yol gösterici olması, iyi bir gözlemci olması, tarafsız olması, günün şartlarına, yeniliklere açık olması ve takip edebilmesi, örnek olduğunun bilincinde olması ve buna göre davranabilmesi, etkileyici olabilmesi, adaletli, esprili, açık görüşlü olması, güvenilir, çevresiyle iyi ilişkiler içinde olması, iyi bir lider olması, zamanı etkili kullanabilmesi, tutarlı olması, gibi özelliklere sahip olması gerekliliğinden bahsetmek mümkündür. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik alanı ve 233 performans göstergesinden oluşan öğretmenlik mesleği genel yeterliliğine de sahip olması gerekmektedir (MEB, 2004).

Mesleki Kaygı

Bireyin öğrencilik hayatının sonlarına geldiği, ilköğretim, lise eğitimini tamamladığı aktif iş hayatına atılacağı, kendi ekonomik özgürlüğünü kazanacağı bunun yanında kendi hayatının sorumluluğunu üstleneceği bir süreçte mesleğin kişiye kazandıracığı olumlu katkılar kadar mesleğin özelliğine göre toplumun, yapılan işin, işletmenin, kendisinin kişiden beklentileri vardır. MEB'in öğretmen nitelikleri ve yine yukarıda belirttiğimiz öğretmenden beklentiler ve öğretmenlik mesleği beklenti ve özellikleri kişinin mesleğini hakkıyla yerine getirip getirememesi konusunda kaygılandığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını Fuller (1969) ben-merkezli kaygılar, görev-merkezli kaygılar ve öğrenci merkezli

kaygılar olmak üzere üç ana başlık altında topladığı söylenebilir. Fuller (1969)'ın kaygı türlerine değinmeden önce kaygının olumlu ve olumsuz kaygı olmak üzere iki yönüne değinmek gerekir. Kişinin kaygılarının iyi belirlenerek doğru yönlendirilebilmesi, kişinin kaygıları onu başarılı olmaya, kaygılandığı durumları aşmasına yöneltecektir. Bununla birlikte nedeni iyi belirlenemeyen kaygı ve bunun sonucunda doğru yönlendirilemeyen birey kaygısını olumsuz yönde arttıracak ve başarısızlık hissi yaşayacak. Kaygılandığı durumlardan kaçmaya çalışacak ve bunun sonucunda da başarısız olacağı söylenebilir.

Fuller (1969)'ın üç ana başlık altında topladığı kaygı türleri şu şekilde sıranmaktadır:

Ben Merkezli Kaygılar

- Öğretmenlik mesleği bana göre bir meslek mi?
- Öğretmenlik mesleğini her gün nasıl yapacağım?
- Sınıf düzeni bozulup sınıfta gürültü çıktığında diğer öğretmenler ve müdür benim hakkımda ne düşünecek?

Görev Merkezli Kaygılar

- Acaba daha iyi bir eğitim-öğretim için farklı sınıf ortamlarında eğitim ve öğretim nasıl olmalıdır?
- Alanımla ilgili güncel bilgileri ve materyalleri nasıl elde edebilirim?
- Mesleğimi en iyi biçimde yerine getirmem konusunda en iyi yardımı kimden/kimlerden alabilirim?

Öğrenci Merkezli Kaygılar

- Acaba her öğrencinin öğrenme düzeyine göre öğrenmesini kolaylaştıracak neler yapabilirim?
- Öğrencinin hayatı boyunca öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi ve istekli olması için neler yapabilirim?

- Öğrenme geriliği olan ya da üstün yetenekli öğrencilerime okul dışında da potansiyellerine uygun eğitimi nasıl verebilirim?

İlgili Araştırmalar

Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Karadeniz (2006) tarafından yapılan öğrencilerin eleştirel düşünceleri üzerindeki öğretmen tutumlarının etkisini amaçlayan çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre eleştirel düşünmeye daha fazla katkı; genel olarak da öğretmenlerin eleştirel düşünmeye olumlu baktığı ancak öğretim programının eleştirel düşünmeye engel sonucu görülmektedir.

Akar (2007) tarafından öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini (EDB) belirlemek amacıyla 12 okul ve 629 adet 6. sınıf öğrencisi ile yapılan doktora çalışmasında sonuç olarak da;

- Çalışmaya katılan öğrencilerin EDB düzeylerinin “düşük” ve “yetersiz” olduğu,
- Çalışmaya katılan öğrencilerin EDB düzeylerini belirlerken %15 düzeyinde okul başarıları, %14 düzeyinde sosyo-ekonomik düzeyleri, %7 düzeyinde benlik algıları etkili olduğu,
- Yeni ve eski programa göre cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme beceri düzeylerine etki etmediği,
- Araştırmacıların beklentisinin aksine yenilenen yeni programın (2004 programı) öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerine olumlu bir gelişme sağlamamaktadır.

Güven ve Kürüm (2008) tarafından yapılan çalışmaya Atatürk Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 251 öğretmen adayının katıldığı çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri (EDE) ve bunun öğrenme stilleriyle bağlantısının

araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada, Kolb Öğrenme Stilleri Envanterini ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini kullanmışlardır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının;

- Katılımcıların, analitik, meraklılık alt ölçeklerinden daha yüksek puan aldıkları ancak açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt ölçeklerinde daha düşük puana sahip oldukları,
- Katılımcıların öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görüldüğü,

Sonuçları görülmektedir.

Erken (2009) tarafından ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin mesleki özellikleri açısından karşılaştırılması amacıyla 169'ü özel, 154'ü resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplamda 323 öğretmenin katıldığı bu çalışmanın sonucu olarak ilköğretim okulu öğretmenlerinin orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları, mesleki kıdem, branş, öğrenim durumu, mezun olunan yükseköğretim programının eleştirel düşünme eğiliminin önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Zincirli (2014) tarafından yapılan okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algısı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla 7 coğrafik bölgeden seçilen 7 üniversitenin eğitim fakültelerinin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören 277 son sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak,

- Okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algıları: Cinsiyet ve baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermezken, annenin eğitim düzeyi, öğretmen adaylarının yaşı ve aylık gelir düzeylerine göre farklılaştığı,
- Eleştirel düşünme, hiçbir demografik özelliğe göre farklılık göstermediği

- Eleştirel düşünme, anne baba tutumları ve problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu,
- Katılımcıların, eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile ana-babanın demokratik tutum algıları arasında pozitif yönde, problem çözme becerilerinin geneli ve tüm alt boyutları ile anne babanın demokratik tutum algıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu,

Sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alanda yapılan bu çalışmalar incelendiğinde, kadınların eleştirel düşünme beceri düzeylerini daha yüksek olduğu, katılımcıların öğrenme stillerini etkilediği, mezun olunan yüksek öğretim kurumlarının EDE etki ettiği, problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu ve anne baba tutumlarının katılımcıların EDE düzeyleri arasında ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yurtdışında Yapılmış Olan Araştırmalar

Wessel ve Williams (2004) tarafından yapılan çalışmada; fizik tedavi öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerini, eleştirel düşünme eğilimlerini karşılaştırmak ve EDE ile tercih ettikleri öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları söylenebilir. Çalışmada CCTDI ve Kolb öğrenme stilleri envanteri kullanıldığı, kullanılan testlerin 8 hafta arayla iki defa uygulanarak iki ölçüm arasında fark olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak da yıllar arasında ve zaman içerisinde önemli bir değişiklik veya fark olmadığı sonucuna ulaşıldığı, eleştirel düşünme sonuçlarının Öğrenme Stilleri Envanteri'nin dört öğrenme stili arasında fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zhou ve ark. (2010) tarafından yapılan "Araştırma Temelli Kimya Deneyleri Vasıtasıyla Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Geliştirilmesi" adlı çalışmada kimya öğretiminde araştırma temelli deneylerin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmedeki etkilerini incelemesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucu

olarak; araştırma temelli kimya deney eğitiminin, öğretmen adaylarının çalışma sonrasında aldıkları eleştirel düşünme eğilim puanlarını geliştirdiği, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirici etkide bulunduğu sonuçlarına ulaşıldığı bunlarla birlikte öğretmen adaylarının ne araştırma temelli ne de geleneksel yaklaşımlar uygulandığında yüksek düzeyde eleştirel düşünmeye ulaşamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Empati Kurma Becerisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Şahin (2007) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarında istenmeyen davranışların (baskıcı) azaltılmasına empati eğitim programının etkisinin incelenmesi amaçlanan bu çalışmanın sonucunda empati eğitimi ile zorba davranışlar sergileyen öğrencilerin;

- Empatik beceri geliştirerek olumsuz davranışlarını fark ettikleri,
- Zorba davranışlara uğrayan arkadaşlarına karşı empati geliştirdikleri,
- Arkadaşlarının duygularına karşılık duyarlılık sergiledikleri
- Özsaygılarını yükselttikleri,

Sonuçlarına ulaştığı görülmektedir.

Demir (2012) tarafından sınıf öğretmenliği adaylarının empati kurma becerilerini ölçmeyi amaçladığı ve EBÖ-B formunu kullandığı çalışmanın sonucu olarak;

- Sınıf öğretmeni adaylarının empati beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu,
- Cinsiyet ve öğretim türü (normal öğretim, ikinci öğretim) değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı,
- Sınıf yönetimi odaklı sosyal bilgiler öğretim dersi alma durumuna göre empati beceri düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği,

Sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Elikesik (2013) tarafından yapılan öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde empati ve empatik becerilerin değişkenlere tarafından etkilenme oranlarının incelenmesinin amaçlandığı çalışmanın sonucunda,

- Öğretmenlerin empatik becerilerinin istenen düzeyde olmadığı,
- Öğretmenlerin öğrenim değişkeni, mesleki kıdem değişkeni, son bitirilen alan değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı,
- Empatinin öğretmenlerin çoğu tarafından (%87) doğru şekilde tanımlandığı,
- Empatinin eğitim-öğretimde kullanılmasının faydalı olduğu,
- Sosyal bilgiler dersinde tarih ve sosyoloji konularının empatinin uygulanmasına daha uygun konular olduğu,
- Empatinin öğrencilere psikolojik yardım ve terapi etkisi olduğu,

Sonuçlarına ulaştığı görülmektedir.

Posluoğlu (2014) tarafından yapılan ve İstanbul ili Sancaktepe ilçesindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin empati kurma becerilerine ve iletişim yeterliliklerinin, bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, hizmet yılı, İstanbul'daki görev süresi, branşı, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki idareci sayısı) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucu olarak da;

- Cinsiyet, yaş, medeni durum, İstanbul'daki görev süresi, branş, okuldaki öğrenci, öğretmen ve idareci sayısı öğretmenlerin iletişim becerileri üzerinde etkili olmadığı,
- Öğretmenlerin mezuniyet durumu ve hizmet yılı iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu,
- Cinsiyet, medeni durum ve branş öğretmenlerin empati eğilimleri üzerinde etkili olmadığı,

- Yaş, mezuniyet durumu, hizmet yılı, İstanbul'daki görev süresi, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve idareci sayısı öğretmenlerin empatik eğilimleri üzerinde etkili olduğu
 - Öğretmenlerin iletişim becerileri arttıkça empati eğilimleri de arttığı,
- Sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Tartuk (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının empati kurma ve eleştirel düşünme eğilimlerinin değişkenlere göre incelenmesi amaçlandığı görülmektedir. Araştırmanın sonucu olarak da;

- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının EDE ile EKE arasında ilişki olduğu ve ilişkinin pozitif yönlü olduğu
- Katılımcıların 1. sınıfta okuyan grubu diğer sınıf gruplarına göre EDE düzeyinin anlamlı derecede yüksek olduğu,
- Öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılık olduğu, Marmara Üniversitesi'nde okuyan öğretmen adaylarının EDE daha yüksek olduğu,
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının empati kurma eğilimlerinin sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı,
- Cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine farklılık olduğu,
- Katılımcıların yaş değişkenine göre ise yine anlamlı bir farklılık oluştuğu, yaş arttıkça empatik eğilimin arttığı,
- Sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılık olduğu, orta sosyo-ekonomik düzeyde olanların empatik eğilimlerinin düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde olanlara göre daha yüksek olduğu,
- Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre empati kurma eğilimleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bu farklılığın, Marmara Üniversitesi'nde eğitim gören öğretmen adaylarının Dicle ve Siirt

Üniversiteleri'nde eğitim gören katılımcılara empati kurma eğilimlerinin daha yüksek olduğu,

Sonuçlarına ulaşılmıştır.

Empati kurma beceri düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, katılımcıların empati gelişimiyle olumsuz davranışlarının azaldığı, öz saygılarının arttığı, öğrenim gördükleri yüksek öğretim kurumlarının EKB düzeyleri üzerinde etkili olduğu ve eleştirel düşünme ve empati kurma düzeyleri arasında ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yurtdışında Yapılmış Olan Araştırmalar

Roberts ve Strayer (1996) tarafından yapılan çalışmada empati seviyelerine göre katılımcıların karşılaştırılmasını amaçladıkları söylenebilir. Araştırmanın sonucunda, empatik beceri düzeyi yüksek olan çocukların, empatik beceri düzeyi düşük olan çocuklara göre birbirleriyle işbirliği yapma ve yardımlaşma davranışlarını göstermeye daha eğilimli oldukları, arkadaşları tarafından daha çok kabul edildikleri sonucuna ulaştıkları görülmektedir.

Loudin, Loukas ve Robinson (2003) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinde sosyal anksiyete ve empatinin ilişkisel saldırganlığa etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada, 300 üniversite öğrencisi ile çalıştıkları, araştırmanın sonucunda ise

- Sosyal anksiyetenin saldırganlığı arttırdığı,
- Empatinin saldırganlığı azalttığı,
- Saldırgan olan erkek öğrenciler ile daha fazla negatif değerlendirme korkusu olan öğrencilerin akranlarına göre daha fazla ilişkisel saldırganlık gösterdikleri
- Perspektif alma seviyeleri daha yüksek öğrencilerin akranlarına göre daha az ilişkisel saldırganlık davranışı gösterdikleri

Sonuçlarına ulaştıkları görülmektedir.

Mueller ve Waas (2002) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin intihar kavramını algılamaları, empati kurma düzeylerinin davranışlarında, olaya tepki verme ve değerlendirme üzerindeki etkisi 18-19 yaşlarında toplam 334 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise empati becerisi yüksek olan öğrencilerin daha aktif ve olayda anlatılan intihar etmeye meyilli kişi ile daha fazla iletişime geçtikleri ve bu düzeylerin anlamlı olduğu söylenebilir.

Mesleki Kaygı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bozdam (2008) tarafından yapılan Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla 400 öğretmen adayı ile yaptığı bu çalışmanın sonucunda;

- Öğretmen adaylarının büyüdüğü yer ve cinsiyetleri bakımından farklılaşma olmadığı,
- Katılımcıların, yaş değişkenine göre yaş küçüldükçe kaygının arttığı,
- Katılımcıların kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu,
- Ailesinde öğretmenlik mesleğinin yapan kişi bulunun katılımcıların kaygı düzeylerinin düşük olduğu,

Sonuçlarına ulaşılmışlardır.

Demir (2010), tarafından öğretmen adaylarının istenmeyen öğrenci davranışlarından kaygılanma düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ise; İstenemeyen davranışlardan kaygılanma düzeylerinin okudukları bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde kaygılandıkları sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Türkdoğan (2014) tarafından yapılan mesleki kaygıların öğretmen adaylarının mesleği tercih etme faktörlerine göre incelemek amacıyla 457 öğretmen adayı ile çalışılmıştır.

Araştırmada “Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri Ölçeği” ile “Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği” kullanılmış olup araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda;

- Öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin ekonomik gerekçesiyle tercih edilen bir meslek haline geldiği,
- Cinsiyet açısından özellikle kadınların tercih ettiği,
- Ekonomik gelir düzeyine göre, düşük ve orta gelirli ailelere mensup öğrenciler tarafından tercih edildiği,
- Mezun olunan lise türüne göre, meslek ve sanat okullarından gelen öğrenciler tarafından tercih edildiği,
- Anadolu Öğretmen Lisesi mezunların, öğretmenlik ideallerine en uzak bulunan öğretmen adayları grubu olduğu,
- Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının daha az kaygılı, İngilizce öğretmen adaylarının ise daha çok kaygılı olduğu,
- Öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri, öğretmenlik mesleğini tercih nedenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı,
- Öğrenim gördükleri branşa isteksiz olarak başvurmuş gruplarda mesleki kaygının düşük olduğu,
- Öğrenim gördükleri branşa istekli olarak başvurmuş gruplarda mesleki kaygı yüksek olduğu,

Sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Yıldırım (2011), tarafından yapılan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla 532 sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmanın sonucunda,

- Katılımcıların öz-yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu,
- Mesleki kaygı düzeylerinin düşük düzeyde olduğu,

- Mesleki öz-yeterlik algılarında ve mesleki kaygı ölçeğinde demografik özelliklerden sadece sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu,
- Mesleki öz-yeterlik algılarında ile mesleki kaygıları arasında ise ters yönlü yüksek derecede anlamlı bir ilişki olduğu,
- Farklı demografik özelliklere sahip gruplarda, kaygı düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu,

Sonuçları görülmektedir.

Yurtdışında Yapılmış Olan Araştırmalar

Goh ve Matthews (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sırasındaki kaygılarını ve deneyimlerini ölçmeyi amaçladıkları söylenebilir. Bu çalışmada kaygı; sınıf yönetimi ve öğrenci disiplini, kurumsal olarak ve kişisel olarak alışma, sınıfta öğretim, öğrenci öğrenmesi olmak üzere dört ana başlıkta toplandığı söylenebilir. Çalışmanın sonucunda,

- Öğretmen adaylarının en fazla kaygılandıkları alanın sınıf yönetimi alanı olduğu, bununla birlikte sınıf yönetimi ve öğrenci disiplin eksikliği kavramlarını karıştırdıkları,
- Okulda görevli diğer öğretmenlerle ilişki ve okulun standartlarına uyma konusunda kaygı yaşadıkları,
- Neyi nasıl öğretecekleri, hangi yöntem ve tekniği kullanacaklarını bilmeme konusunda kaygılandıkları,
- Öğrencilerin konuyu anlamasının yanında kişisel ve ahlaki gelişimleri konusunda kaygılandıkları,

Sonuçlarına ulaştıkları görülmektedir.

Liu (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adayları ile öğretmenliklerinin birinci yılındaki öğretmenleri bazı değişkenler (cinsiyet, lisans seviyeleri, öğretmen eğitim

programlarının kalitesine bakış açıları, yeterlik inançları ve öğretime yönelik kaygıları) açısından bir karşılaştırma yapmayı amaçlamışlardır. Çalışmada, A.B.D'nin bir eyaletinde öğretmen yetiştiren 50 kurumu içermektedir. Sonuç olarak,

- Katılımcıların kalite ve yeterlik açısından testlerden aldıkları puanın yüksek olduğu,
- Kaygı alanında ise alınan puanların orta düzeyde olduğu,
- Deneyim, cinsiyet ve lisansın kaygı, yeterlik ve kaliteyi etkilediği,
- Deneyim açısından, öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre kaygı ve yeterlik inançları daha yüksek olduğu,
- Kalite ile ilgili görüşlerinin aynı düzeyde olduğu,
- Cinsiyetle ilgili olarak bayan katılımcıların erkek katılımcılara göre kaygıları daha yüksek olduğu,
- Lisans seviyesi değişkeninde, düşük lisans seviyesinde olanlar kalite ve yeterlikle ilgili görüşlerinde yüksek puan aldıkları,

Sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Mesleki kaygı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, katılımcıların mesleki kaygı düzeyleri (MKD) ile ailesinde öğretmen bulunanların kaygılarının düşük olduğu görülmektedir. Okuduğu bölüme istekli gelen katılımcıların mesleki kaygılarının yüksek olduğu, isteksiz gelen katılımcıların daha düşük mesleki kaygı düzeylerine sahip olduğu, eğitimleri konusunda yetersiz olduklarını düşündüklerini ve bunun sonucunda mesleki kaygı düzeylerini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bölüm III

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde yöntemle ilgili bilgiler açıklanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının empati kurma becerisi, eleştirel düşünme eğilim ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir evrenden seçilen örnekleme yapılan çalışmalar yoluyla evrenin genelindeki eğilimlerin, tutumların veya görüşlerin nicel veya nümerik bir şekilde betimlenmesine olanak sağlar. Araştırmacı, örneklemden elde ettiği verilerden evren hakkında çıkarımlarda bulunur (Creswell, 2013).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 3. sınıf 143 öğrenci ve 4. sınıf 131 öğrenci olmak üzere toplamda 274 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 3. sınıf 105 öğrenci ve 4. Sınıf 113 öğrenci olmak üzere toplamda 218 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının seçilmesinin nedeni öğretmenlik uygulaması I-II ve okul deneyimi derslerini almış olmalarıdır. Bu derslerin uygulama dersleri olması, teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürme fırsatı buldukları, okulun paydaşlarıyla direkt olarak iletişime geçmeleri nedeniyle seçilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 5'deki gibidir.

Tablo 5

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		Sınıf				Toplam	
		3. Sınıf		4. Sınıf		%	f
		%	f	%	f		
Cinsiyet	Kadın	44.5	97	46.8	102	91.3	199
	Erkek	3.7	8	5.0	11	8.7	19
	Toplam	48.2	105	51.8	113	100	218
Annenin Eğitim Düzeyi	İ.O.M.	33.9	74	22	48	56	122
	O.M.	6.4	14	6.9	15	13.3	29
	L.M.	5.5	12	14.2	31	19.7	43
	Ü.M.	2.3	5	8.7	19	11	24
	Toplam	48.2	105	51.8	113	100	218
Babanın Eğitim Düzeyi	İ.O.M.	19.3	42	13.8	30	33	72
	O.M.	6	13	10.6	23	16.5	36
	L.M.	13.3	29	16.1	35	29.4	64
	Ü.M.	9.6	21	11.5	25	21.1	46
	Toplam	48.2	105	48.2	113	100	218
Gelir Düzeyi	Düşük	1.4	3	4.6	10	6	13
	Orta	46.3	101	43.6	95	89.9	196
	Yüksek	0.5	1	3.7	8	4.1	9
	Toplam	48.2	105	51.8	113	100	218

Not: İ.O.M: İlkokul Mezunu, O.M: Ortaokul Mezunu, L.M: Lise Mezunu, Ü.M: Üniversite Mezunu

Araştırma grubunu oluşturan katılımcıların ayrıntılı özellikleri Tablo 5'te sunulmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu toplamda 218 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik betimlemeler aşağıda açıklanmaktadır.

Katılımcıların;

- Cinsiyet değişkenine göre, 199'u (%91.3) kadın, 19'u (%8.7) erkek olmak üzere toplamda 218 Okul Öncesi Öğretmen Adayı oluşturmaktadır.
- Sınıf düzeyi değişkenine göre, göre sınıflama yapıldığında 105'i (%48.2) 3. Sınıfta iken 113'ü (%51.8) 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluştuğu söylenebilir.
- Gelir düzeyi değişkenine göre, katılımcılardan 13'ü (%6) kendisini düşük gelir düzey grubunda, 196'sı (%89.9) orta düzey gelir grubunda 8'i (%4.1) kendisini yüksek düzey gelir grubunda olduğunu belirtmiştir.

- Annenin eğitim düzeyi değişkenine göre; katılımcıların 122'sinin (%56) ilkokulu mezunu, 29'unun (%13.3) ortaokul mezunu, 43'ünün (%19.7) lise mezunu, 24'ünün (%11) üniversite mezunu olduğunu söylenebilir.
- Babanın eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde; 72'sinin (%33) ilkokul mezunu, 36'sının (%16.5) ortaokul mezunu, 64'ünün (%29.4) lise mezunu, 46'sının (%21.1) üniversite mezunu olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının empati kurma becerileri, eleştirel düşünme beceri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaç olduğundan araştırmanın verileri ölçek uygulama yoluyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi amacıyla konuyla ilgili literatür taraması yapılarak araştırmanın amacına uygun olan Cabi ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ), Türkçe'ye Kökdemir (2003) tarafından uyarlanan Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiş olan Empatik Beceri Ölçeği B-Formu (EBÖ-B formu) kullanılmıştır.

Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)

Araştırmada kullanılan Mesleki Kaygı Ölçeği (Cabi ve Yalçınalp, 2013);

- Görev Merkezli Kaygı (1,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22. maddeler)
- Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı (32,33,34,38. maddeler)
- Öğrenci / İletişim Merkezli Kaygı (5,6,7,8,9,10. maddeler)
- Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı (26,28,29,30,31. maddeler)
- Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı (42,43,44,45. maddeler)
- Atanma Merkezli Kaygı (2,3,4. maddeler)
- Uyum Merkezli Kaygı (35,36,37. maddeler)

- Okul Yönetimi Merkezli Kaygı (24,25,27) faktörleri olmak üzere toplamda 8 faktörden oluşmaktadır.

Cabi ve Yalçınalp'in 283 kişiye uygulayarak belirledikleri güvenilirlik değeri cronbach alfa 0.95 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada MKÖ güvenilirlik katsayısı olarak cronbach alfa 0.96 olduğu görülmektedir.

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)

CCTDI ölçeği Delphi proje çalışması neticesinde ortaya çıkmış olup kişinin eleştirel düşünme düzeyini ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir.

Türkçeye uyarlama çalışmalarının 2003 yılında Kökdemir tarafından yapıldığı 51 alt madde ve 6 alt ölçekten (Analitiklik, Açık Fikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama, Sistematiklik) oluşan ölçeğin güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) 0.88 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) 0.86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin puanlanmasında, her bir alt ölçek için olası en düşük ve en yüksek değerler sabittir. Her bir alt ölçek için 40 puandan düşük puan alan kişilerin o alt boyuttaki EDE seviyelerinin düşük olduğu, 50 puandan yüksek olması yüksek EDE sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tamamından 240 puandan düşük EDE puanı olan katılımcıların düşük EDE seviyesine, 300'den fazla puan alan katılımcıların ise yüksek EDE seviyesine sahip oldukları söylenebilir.

Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ-B formu)

Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ-B formu) Dökmen (1988) tarafından geliştirilerek, Türk toplumuna uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. EBÖ-B formu kişilerin karşısındaki kişinin belirtilen problemi dikkate alırken, bilişsel bileşeni ağır basan düşünce, duygu olmak üzere iki alt basamaktan empatik tepkilerin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek günlük yaşamla ilgili kısa paragraflarla ifade edilmiş 6 ayrı durumdan oluşmaktadır. Her bir durumun altında bu durumdaki kişiye söylenebilecek 12 empatik tepki cümlesi yer

almaktadır. Denekler bu cümlelerden 4 tanesini her örnek durum için seçmiştir. Böylece 6 örnek durumdan 24 empatik tepki cümlesi seçilmiş olmaktadır ayrıca ölçekte bulunan toplam 6 tane ilgisiz cümle bulunmaktadır. Bu cümlelerden herhangi birini seçen katılımcının “ölçeği yeterince okumadan cevaplandığı” gerekçesiyle ölçeği değerlendirmeye alınmamaktadır. Puanlama, durumlara verilecek tepkilerin puanlama anahtarına göre hesaplanmasıyla yapılmaktadır. Her durum için seçilen dört seçenek puan anahtarına göre puanlanır altı durumun bütün puanları hesaplanıp toplandıktan sonra kişinin o ölçekten almış olduğu puan belirlenir. Bu ölçekten alınan puanların yüksek olması katılımcıların EBS yüksek olduğu, düşük puanlama yapılması da katılımcının EBS'nin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ek C, ve Ek E'de EBÖ-B formunu ve ölçeğin puanlanması ile dokümanlar verilmektedir.

Verilerin Toplanması

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenimlerine devam eden 3. ve 4. sınıf toplam 218 öğretmen adayına ulaşılarak ölçekler uygulanmıştır. Öğretmenlik Uygulaması I ve Okul Deneyimi derslerinin Güz Yarıyılı ve Öğretmenlik Uygulaması II dersinin Bahar Yarıyılında olmasından dolayı 2014-2015 Akademik Yılı Bahar Yarıyılında ölçekler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu derslerin önem öğretmen adaylarının teorik bilgilerini uygulama fırsatları bularak kendilerini sınamaları, hatalarının ve eksikliklerinin farkına varma imkanlarının olmasındandır. Bunlarla birlikte çocuklarla birlikte olma, okul ortamını tanıma, okulda görev yapan idareci, öğretmen, hizmetlilerle ve çocukların aileleriyle birebir ilişkiler kurabilmelerinden dolayı olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 22 programından yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde hangi analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmesinde, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine

bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre Skewness Kurtosis değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olmasının verilerin normal dağıldığını gösterir. Yapılan normallik testi sonucu çalışmada verilerin analizinde kullanılan analiz sonuçları Ek-F'de verilmektedir.

Ek-F'de verilen California Eleştirel Düşünme Eğilimi (CCTDI) ölçeğinde cinsiyet, sınıf, ekonomik gelir düzeyi, anne-babanın mezun olduğu eğitim düzeyi değişkenlerine göre verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar çerçevesinde cinsiyet ve sınıf değişkenlerinde parametrik testlerden t testi, anne-babanın mezun oldukları eğitim düzeyi ve ekonomik gelir düzeyi değişkenlerinde parametrik testlerden tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanıldığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını belirlemek amacıyla uygulanan MKÖ'de hangi tür analiz tekniğinin kullanılacağına ilişkin yapılan normallik testi yapılmıştır. Ek-F de belirtildiği gibi cinsiyet, sınıf, gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi değişkenlerinin normal dağıldığı sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Ulaşılan sonuçlar çerçevesinde cinsiyet ve sınıf değişkenlerinde parametrik testlerden t testi, gelir düzeyi ve annenin eğitim düzeyi değişkenlerinde parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Babanın eğitim düzeyi verilerinin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmış ve parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi kullanıldığı söylenebilir.

Araştırmanın amaçlarından olan öğretmen adaylarının empatik becerileri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla EBÖ-B formunun Ek-F'de verilen normallik test sonuçlarına göre; cinsiyet, sınıf, anne-babanın mezun olduğu eğitim düzeyi değişkenlerine göre verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar kapsamında cinsiyet, sınıf değişkenlerinin analizi için parametrik testlerden t testi, gelir düzeyi ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerinin analizinde ise parametrik testlerden ANOVA testi kullanılmıştır. Annenin eğitim düzeyi verilerinin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmış ve parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi kullanıldığı söylenebilir.

Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri, empati beceri düzeyleri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için öğretmen adaylarının;

- Mesleki kaygı düzeyleri ve empati beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için doğrusal regresyon analizi,
- Mesleki kaygı ve eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için doğrusal regresyon analizi,
- Eleştirel düşünme eğilim ve empati kurma beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için doğrusal regresyon analizi,
- Mesleki kaygı, empati kurma beceri ve eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Verilerin analizinde kullanılan basit doğrusal regresyon ve çoklu doğrusal regresyon analizi varsayımları aşağıdaki gibidir (Kalaycı, 2006):

- Normal dağılım.
- Doğrusallık.
- Otokorelasyon olmaması (1.5-2.5)
- Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmaması (Durbin Watson).

Verilerin regresyon varsayımlarını sağladığı ile ilgili veriler Ek-G’de verilmektedir.

Tablo 6

Regresyon Analizi Varsayımları

Ölçekler	Normallik testleri		Collinearity Statistics		Korelasyon		Otokorelasyon
	Skewness	Kurtosis	T	VIF	Pearson-Korelasyon	P	
CCTDI	-.161	-.270	1.000	1.000	-.361	.000	1.942
MKÖ	.386	-.368	1.000	1.000	.017	.402	1.944
EBÖ-B FORMU	.433	-.095	.869	1.150	-.119	.040	1.814

Tablo 6’da görüldüğü gibi regresyon modellerini oluşturabilmek için MKÖ, EBÖ-B formu, CCTDI ölçekleri normal dağılım gösterdikleri söylenebilir. T ve VIF değerleri

incelendiğinde ($T_{CCTDI}=1,000$; $T_{MKÖ}=1,000$; $T_{EBÖ-B Formu}=,869$) değerlerin +1 ile +10 arasında olduğu ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığı söylenebilir (Burin, 2006). Durbin-Watson testi sonucu oluşan değerlerin 1.5-2.5 arasında olduğu ve aralarında otokorelasyon olmadığı söylenebilir.

Bölüm IV

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu aşamasında, araştırmanın amaçları doğrultusunda uygulanan analiz tekniklerinin bulguları ve bu bulgulara ait yorumlar yer almaktadır. Bu bölümde bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak sıralı bir şekilde verilmektedir

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Becerileri, Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 7

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri, Eleştirel Düşünme Eğilim ve Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Betimlenmesi

	N	\bar{x}	SS	En Düşük	En Yüksek.
Empati Kurma Beceri	218	141.86	20.81	100	209
Eleştirel Düşünme Eğilim	218	192.50	20.79	134	236
Mesleki Kaygı Düzeyleri	218	115.48	34.46	51	213

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının empati kurma beceri düzeylerinin en düşük 100 en yüksek 209 puan($Endüşük_{EBÖ}=100$, $Enyüksek_{EBÖ}=209$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının EBÖ-B formundan en düşük 62 en yüksek 219 puan alabilmektedirler. Elde edilen bulgular incelendiğinde Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empati kurma beceri düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları eleştirel düşünme eğilim ölçeğinden en düşük 134 en yüksek 236 puan almışlardır ($Endüşük_{CCTDI}=134$, $Enyüksek_{CCTDI}=236$). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 192.5 puandır ($\bar{x}_{CCTDI}=192.5$). Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanlara göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde en düşük 51 en yüksek 213 puan aldıkları görülmektedir ($Endüşük_{MKÖ}=51$, $Enyüksek_{MKÖ}=213$). Katılımcıların MKÖ'den aldıkları

ortalama puan incelendiğinde kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir ($\bar{x}_{MKÖ}=115.48$).

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Becerinin İncelenmesi

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 8

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem T Testi Bulguları ve Betimlenmesi

		N	\bar{X}	ss	t	T testi	
						sd	p
Cinsiyet	Kadın	199	142.41	21.04	1.263	216	.208
	Erkek	19	136.11	17.64			
	Toplam		218				

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının EBÖ-B formunda cinsiyete göre elde edilen verilerin ortalaması ($\bar{x}_{kadın}=142.41$; $\bar{x}_{erkek}=136.11$) olarak bulunduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadınlarla erkekler arasında 6.3 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan T Testi sonucunda $p=0.208$ olduğu görülmektedir. Bu değere göre öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre aldıkları puanlar açısından anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($p<.05$). Öğretmen adaylarının kadın ya da erkek olması empati kurma beceri düzeylerini anlamlı düzeyde etkilememektedir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyi Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 9

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem T Testi Bulguları ve Betimlenmesi

Sınıf	N	\bar{X}	ss	T testi		
				t	sd	p
3. Sınıf	105	139.70	19.26	-1.477	216	.141
4. Sınıf	113	143.86	22.05			
Toplam	218					

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının EBÖ-B formunda öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre elde edilen verilerin ortalaması ($\bar{X}_{3. Sınıf}=139.70$; $\bar{X}_{4. Sınıf}=143.86$) olduğu görülmektedir. Öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde 3. sınıflarla 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında 4.16 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan T Testi sonucunda $p=0.141$ olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($p<.05$).

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Ailelerinin Ekonomik Gelir Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 10

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Ailelerinin Ekonomik Gelir Düzeyi Arasındaki Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları ve Betimlenmesi

	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Levene	N	\bar{X}	SS
Gelir Düzeyi	Gruplar Arası	720.84	2	360.42			Düşük	26	137.62	21.03
	Grup İçi	93247.75	215	433.71	.83	.4	Orta	169	142.8	20.76
	Toplam	93968.59	217			.90	Yüksek	23	139.74	21.11
							Toplam	218	141.86	20.81

Tablo 10 İncelendiğinde ailenin gelir düzeyi ve empati kurma beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, ailesinin ekonomik düzeyi orta düzeyde olan katılımcıların en yüksek empati kurma beceri puanını aldıkları söylenebilir ($\bar{x}_{\text{orta}}=142.8$). Alınan bu puanlar incelendiğinde değerlerin ($\bar{x}_{\text{düşük}}=137.62$, $\bar{x}_{\text{orta}}=142.8$, $\bar{x}_{\text{yüksek}}=139.74$) şeklinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilerin $p<0.05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla Varyans Analizi (ANOVA) tablosu incelendiğinde $p=0.4$ olduğu görülmektedir. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen adaylarının ekonomik gelir düzeyleri ile empati kurma becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Babanın Eğitim Düzeyi Arasında Anlamlı Bir farklılık Var mıdır?

Tablo 11

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Babanın Eğitim Düzeyi Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Bulguları ve Betimlenmesi

Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Levene	N	\bar{X}	SS		
Babanın Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	2541.32	3	847.11	1.98	.12	.15	İ.O. Mezunu	72	139.81	19.58
								O.O. Mezunu	36	148.19	24.75
	Grup İçi	91427.28	214	427.23				L. Mezunu	64	138.94	18.09
	Toplam	93968.59	217					Ü. Mezunu	46	144.17	22.20
								Toplam	218	141.86	20.81

Babanın eğitim düzeyi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adayının empati kurma beceri düzeyleri arasında babası ortaokul mezunu olanların en yüksek empati kurma beceri puanı aldıkları söylenebilir($\bar{x}_{\text{O.M}}=148.19$). Alınan bu puanlar incelendiğinde değerlerin ($\bar{x}_{\text{I.O.M}}=139.81$, $\bar{x}_{\text{O.M}}=148.19$, $\bar{x}_{\text{L.M}}=138.94$, $\bar{x}_{\text{Ü.M}}=144.17$) şeklinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilerin $p<0,05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla Varyans Analizi (ANOVA) tablosu incelendiğinde $p=0.12$ olduğu

görülmektedir. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyleri ile empati kurma becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Annenin Eğitim Düzeyi Arasında Anlamlı Bir farklılık Var mıdır?

Tablo 12

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Annenin Eğitim Düzeyi Arasındaki Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis Testi Bulguları ve Betimlenmesi

		N	\bar{X}	SD	X^2	p
Annenin Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	122	101.18	5.770	3	.123
	Ortaokul Mezunu	29	129.53			
	Lise Mezunu	43	115.48			
	Üniversite Mezunu	24	116.90			
	Toplam	218				

Tablo 12 incelendiğinde, annenin eğitim düzeyi ile okul öncesi öğretmen adaylarının EBÖ-B formundan aldıkları puanlar incelendiğinde; annenin eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının EBÖ-B'den aldıkları puanlar ($\bar{x}_{\text{ilkokulmezunu}}=101.18$; $\bar{x}_{\text{ortaokulmezunu}}=129.53$, $\bar{x}_{\text{lisemezunu}}=115.48$, $\bar{x}_{\text{üniversitemezunu}}=116.90$) şeklinde görünmektedir. Alınan bu puanların $p<0.05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı olup olmadığı incelendiğinde $p=0.123$ olduğu görülmektedir. Bu değere göre Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyi ile empati kurma beceri düzeyleri arasında ilişki olmadığı söylenebilir ($X^2=3$, $p=0.123$). Öğretmen adaylarının annelerinin ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise ya da üniversite mezunu olmaları empati kurma beceri düzeylerini anlamlı düzeyde etkilememektedir.

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Tablo 13

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan T Testi Bulguları ve Betimlenmesi

		N	\bar{X}	ss	T testi		
					t	sd	p
Cinsiyet	Kadın	199	114.15	34.01936	-1.857	216	.065
	Erkek	19	129.42	36.83343			

Tablo 13 incelendiğinde okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının MKÖ'den cinsiyete göre elde edilen puanların ortalaması ($\bar{X}_{kadın}=114.15$, $\bar{X}_{erkek}=129.42$) şeklinde olduğu görülmektedir. Mesleki kaygı düzeyleri ile cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadınlarla erkekler arasında 15.27 puanlık bir fark vardır. Bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan T Testi sonucunda $p=0.065$ olduğu görülmektedir. Bu değere göre okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre MKÖ'den aldıkları puanlar açısından anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($p<.05$).

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 14

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan T Testi Bulguları ve Betimlenmesi

		N	\bar{X}	ss	T testi		
					t	sd	p
Sınıf	3. Sınıf	105	113.04	34.47461	-1.008	216	.315
	4. Sınıf	113	117.74	34.43518			

Okul öncesi öğretmen adaylarının MKÖ'den öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre elde edilen puanların ortalaması ($\bar{x}_{3. \text{ Sınıf}}=113.04$, $\bar{x}_{4. \text{ Sınıf}}=117.74$) şeklinde olduğu görülmektedir. Okul öncesi Eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde 3. sınıflarla 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında 4,7 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Bu puan farkının $p<0.05$ anlamlılık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan T Testi sonucunda $p=0.315$ olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($p<.05$).

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Babanın Eğitim Düzeyi Arasındaki Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 15

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Babanın Eğitim Düzeyi Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis Testi Bulguları ve Betimlenmesi

			N	\bar{X}	SD	X^2	p	Bonferroni
Babanın Eğitim Düzeyi	Eğitim	İlkokul Mezunu	72	132.31	3	15.723	.001*	1-3
		Ortaokul Mezunu	36	107.19				1-4
		Lise Mezunu	64	99.61				
		Üniversite Mezunu	46	89.37				
		Toplam	218					

Tablo 15 incelendiğinde, babanın eğitim düzeyi ile okul öncesi öğretmen adaylarının MKÖ'den aldıkları puanlar incelendiğinde, babanın eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının aldığı puanların farkı $X^2=15.723$ görünmektedir. Bu puan farkının $p<0.05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı olup olmadığı incelendiğinde $p=0.001$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan bonferroni analizinde ilkokul mezunu babalara sahip öğretmen adayları ile lise mezunu ve üniversite mezunu babalara sahip öğretmen adayları lehine gerçekleştiği söylenebilir.

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Ailelerin Ekonomik Gelir Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 16

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Ailelerin Ekonomik Gelir Düzeyi Arasındaki Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları ve Betimlenmesi

	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Levene	N	\bar{X}	SS	
Gelir Düzeyi	Gruplar	9.04	2	4.52			Düşük	26	115.96	37.51	
	Arası				.004	.996	.63	Orta	169	115.37	34.40
	Grup İçi	257607.35	215	1198.17			Yüksek	23	115.70	32.76	
	Toplam	257616.36	217				Toplam	218	115.48	34.46	

Tablo16’da görüldüğü gibi okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından gelir düzeyi ile MKÖ puanlarının ortalamaları ($\bar{x}_{\text{düşük}}=115.96$, $\bar{x}_{\text{orta}}=115.37$, $\bar{x}_{\text{yüksek}}=115.70$) şeklinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilerin $p<0.05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla Varyans Analizi (ANOVA) tablosu incelendiğinde $p=0.996$ olduğu görülmektedir. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen adaylarının ekonomik gelir düzeyleri ile MKÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($p<0.05$).

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Annenin Eğitim Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 17

Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Annenin Eğitim Düzeyi Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları ve Betimlenmesi

	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	Levene	N	\bar{X}	SS	
Annenin Eğitim Düzeyi	Gruplar	16130.56	3	5376.85			İ.O. Mezunu	122	115.03	32.01	
	Arası				4.77	.003*	.20	O.O. Mezunu	29	135.59	32.05
	Grup İçi	241485.82	214	1128.44			L. Mezunu	43	108.88	39.47	
	Toplam	257616.39	217				Ü. Mezunu	24	105.25	31.86	
							Toplam	218	115.48	34.46	

Annenin eğitim düzeyi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adayının mesleki kaygı düzeyleri arasında annesi ortaokul mezunu olanların MKÖ puanı aldıkları söylenebilir ($\bar{x}_{O.M.}=135.59$). Ancak alınan bu puanlar incelendiğinde değerlerin birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{L.O.M}=115.03$, $\bar{x}_{O.M}=135.59$, $\bar{x}_{L.M}=108.88$, $\bar{x}_{Ü.M}=105.25$). Elde edilen bu verilerin $p<0.05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla varyans analizi (ANOVA) tablosu incelendiğinde $p=0.003$ olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu anlamlı farka göre okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyleri ile MKÖ düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F=4.77$, $p=0.003$). Ulaşılan bu anlamlı farklılığın annelerin eğitim düzeyleri durumlarından hangilerinde anlamlı olduğu için Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucunda ulaşılan bu anlamlı farklılığın ortaokul mezunu- ilkökul mezunu, ortaokul mezunu- lise mezunu, ortaokul mezunu-üniversite mezunu annelere sahip öğretmen adayları puanları arasında olduğu söylenebilir ($p_{Om-p_{Im}}=0.018$; $p_{Om-p_{Lm}}=0.006$; $p_{Om-p_{Üm}}=0.007$).

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 18

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan T Testi Bulguları ve Betimlenmesi

		N	\bar{x}	ss	T testi		
					t	sd	p
Cinsiyet	Kadın	199	193.01	21.08	1.163	216	.246
	Erkek	19	187.21	16.99			

Tablo 18’de görüldüğü gibi okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının CCTDI puanları ile cinsiyete göre elde edilen verilerin ortalaması ($\bar{x}_{kadın}=193.01$ $\bar{x}_{erkek}=187.21$) şeklinde

olduğu görülmektedir. CCTDI puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadınlarla erkekler arasında 5.8 puanlık bir fark vardır. Bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonucunda $p=0.246$ olarak bulunmuştur. Bu değere göre öğretmen adaylarının CCTDI puanları ile cinsiyetlerine göre aldıkları puanlar açısından anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($p<.05$).

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyi Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 19

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan T Testi Bulguları ve Betimlenmesi

		N	\bar{X}	ss	T testi		
					t	sd	p
Sınıf	3. Sınıf	105	192.49	19.54	-1.477	216	.141
	4. Sınıf	113	192.52	21.97			

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının CCTDI puanları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre elde edilen puanların ortalaması ($\bar{X}_{3. Sınıf}=192.49$; $\bar{X}_{4. Sınıf}=192.52$) şeklinde olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde 3. sınıflarla 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında 0.003 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan T Testi sonucunda $p=0.141$ olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre öğretmen adaylarının CCTDI puanları ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($p<0,05$).

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Ailenin Gelir Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 20

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Ailenin Gelir Düzeyi Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları ve Betimlenmesi

	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Levene	N	\bar{X}	SS	
Gelir Düzeyi	Gruplar Arası	378.82	2	189.41	.44	.647	.36	Düşük	26	188.92	23.47
	Grup İçi	93387.67	215	434.36				Orta	169	193.00	20.89
	Toplam	93766.5	217					Yüksek	23	192.91	16.90
							Toplam	218	192.50	20.79	

Tablo 20’de görüldüğü gibi okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarından gelir düzeyi ve CCTDI puanlarının ortalamaları ($\bar{x}_{\text{düşük}}=188.92$, $\bar{x}_{\text{orta}}=193.00$, $\bar{x}_{\text{yüksek}}=192.91$) şeklinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilerin $p<0.05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla Varyans Analizi (ANOVA) tablosu incelendiğinde $p=0.647$ olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ekonomik gelir düzeyleri ile CCTDI puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($F=0.44$, $p=0.647$, $p<0.05$).

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Babanın Eğitim Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 21

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Babanın Eğitim Düzeyi Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Bulguları ve Betimlenmesi

	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Levene	N	\bar{X}	SS	
Babanın Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	5209.41	3	1736.47	4.2	.007*	.92	İ.O. Mezunu	72	187.08	20.29
	Grup İçi	88557.08	214	413.89				O.O. Mezunu	36	201.72	19.63
	Toplam	93766.5	217					L. Mezunu	64	193.19	19.64
							Ü. Mezunu	46	192.83	21.88	
							Toplam	218	192.50	20.79	

Babanın eğitim düzeyi ve okul öncesi öğretmen adayının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında annesi ortaokul mezunu olanların en yüksek eleştirel düşünme beceri puanı aldıkları söylenebilir ($\bar{x}_{O.M}=201.72$). Ancak alınan bu puanlar incelendiğinde değerlerin birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir ($\bar{x}_{I.M}=187.08$, $\bar{x}_{O.M}=201.72$, $\bar{x}_{L.M}=193.19$, $\bar{x}_{Ü.M}=192.83$). Elde edilen bu verilerin $p<0.05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla varyans analizi (ANOVA) tablosu incelendiğinde $p=0.007$ olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının babalarının eğitim düzeyleri ile CCTDI puanları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F=4.2$, $p=0.007$, $p<0.05$). Ulaşılan bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi yapıldığı söylenebilir. Tukey çoklu karşılaştırma sonucuna göre bu anlamlı farklılığın ilkokul mezunu babalar ile ortaokul mezunu babalar arasında olduğu söylenebilir ($p_{i.o.m}-p_{o.m}=0.003$).

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Annenin Eğitim Düzeyi Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

Tablo 22

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Annenin Eğitim Düzeyi Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Bulguları ve Betimlenmesi

	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Levene	N	\bar{x}	SS	
Annenin Eğitim Düzeyi	Gruplar	2140.54	3	713.51				İ.O. Mezunu	122	189.93	20.28
	Arası							O.O. Mezunu	29	198.48	23.41
	Grup İçi	91625.95	214	428.16	1.67	.175	.817	L. Mezunu	43	194.4	19.32
	Toplam	93766.5	217					Ü. Mezunu	24	194.96	21.69
								Toplam	218	192.50	20.79

Annenin eğitim düzeyi ve okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim puanları arasında annesi ortaokul mezunu olanların en yüksek eleştirel düşünme eğilim puanı aldığı söylenebilir ($\bar{x}_{O.M}=198.48$). Alınan bu puanlar incelendiğinde ($\bar{x}_{I.M}=189.93$, $\bar{x}_{O.M}=198.48$, $\bar{x}_{L.M}=194.4$, $\bar{x}_{Ü.M}=194.96$) elde edilen bu verilerin $p<0.05$ anlamlılık düzeyine

göre anlamlı bir fark olup olmadığının anlaşılması amacıyla varyans analizi (ANOVA) tablosu incelendiğinde $p=0.175$ olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyi ile CCTDI puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($F=1.67$, $p=0.175$, $p<0.05$).

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri, Empati Kurma Beceri Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Empati Kurma Beceri Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Tablo 23

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Empati Kurma Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Amacıyla Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Testi Bulguları ve Betimlenmesi

		B	t	P	β	R^2	R	F	p	Durbin Watson	Ayarla nmış R2	SignF
MKÖxEBÖ-	R. K.	111.5	6.91	.00								
B FORMU	EBÖ-B FORMU-B	.03	.248	.804	.017	.000	.017	.061	.804	1.873	-0.004	0.804

Tablo 23'te görüldüğü gibi mesleki kaygı düzeyleri bağımlı değişken, empati kurma beceri düzeyleri ise bağımsız değişkendir. Bağımsız değişken (tahmin değişkeni, Empati kurma beceri düzeyleri), bağımlı değişkendeki (Mesleki kaygı düzeyleri) değişimin yaklaşık %0.00'sini açıklamaktadır ($R^2 = 0.00$). Bağımlı değişken ile tahmin değişkeni için kurulacak çoklu regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F=0.061$, $p=0.804$). Öğretmen adaylarının empati kurma beceri düzeylerinin düşük ya da yüksek olması mesleki kaygı düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Tablo 24

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Amacıyla Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Testi Bulguları ve Betimlenmesi

		B	t	P	β	R ²	R	F	p	Durbin Watson	Ayarlanmış R ²	Sign F
MKÖx	R. K.	230.80	11.34	.000								
CCTDI	CCTDI	-6	-5.7	.000	-.361	.131	.361	32.46	.000	1.942	0.127	0.000

Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri puanları arasındaki ilişki incelendiğinde mesleki kaygı düzeyleri bağımlı değişken, eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ise bağımsız değişkendir. Bağımsız değişken (eleştirel düşünme eğilim düzeyleri), bağımlı değişken (mesleki kaygı düzeyleri) değişiminin yaklaşık %13.1'ini açıklamaktadır ($R^2=0.13$). Mesleki kaygı düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında kurulacak çoklu regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir ($F=32.457$, $p=0.000$). Mesleki kaygı düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasındaki bu anlamlı ilişkinin negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($B=230.80$, $t=-5.7$). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arttıkça mesleki kaygı düzeyleri azalacağı söylenebilir. Eleştirel düşünme eğilim düzeyleri mesleki kaygı düzeylerini yordaması basit doğrusal regresyon modeliyle şu şekilde ifade edilebilir:

$$MKÖ=230.80+(-0,6)*CCTDI$$

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile CCTDI Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Tablo 25

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Amacıyla Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Testi Bulguları ve Betimlenmesi

		B	t	P	β	R ²	R	F	p	Durbin Watson	Ayarla nmış R ²	Sign F
EBÖ-B	R. K.	164.70	12.58	.00								
FormuxCCT DI	CCTDI	-.12	-1.76	.081	-.119	.014	.119	3.08	.081	1.811	0.009	0.081

Tablo 25'te görüldüğü gibi empati kurma beceri düzeyleri bağımlı değişken, eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ise bağımsız değişkendir. Bağımsız değişken (tahmin değişkeni, eleştirel düşünme eğilim düzeyleri), bağımlı değişkendeki (empati kurma beceri düzeyleri) değişimin yaklaşık %1.4'ünü açıklamaktadır ($R^2 = 0.014$). Bağımlı değişken ile tahmin değişkeni için kurulacak çoklu regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F=3.08$, $p=0.081$). Öğretmen adaylarının empati kurma beceri düzeyleri düşük ya da yüksek olması eleştirel düşünme eğilim düzeylerini etkilememektedir. Buna karşın kurulabilecek okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empati kurma beceri düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasındaki basit doğrusal regresyon modeli şu şekilde olacağı söylenebilir:

$$EBÖ-B \text{ FORMU} = 164.70 + (-0.12) * CCTDI$$

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri, Empati Kurma Beceri Düzeyleri ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasında Anlamlı Yordama Gücünün İncelenmesi

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Birlikte Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerini Anlamlı Bir Düzeyde Yordamakta mıdır?

Tablo 26

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Birlikte Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerini Yordama Gücünün Tespit Edilmesi Amacıyla Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları ve Betimlenmesi

		B	t	P	β	R ²	R	F	p	Durbin Watson	Ayarlanmış R ²	Sign F
CCTDIXMKÖ	R.K.	233.49	23.38	.000								
EBÖ-B Formu	EBÖ-B	-.11	-1.78	.076	-.112	.143	.379	17.98	.000	2.27	0.135	0.000
	MKÖ	-.22	-5.7	.000	-.360							

Eleştirel düşünme eğilim düzeyleri bağımlı değişken, empati kurma beceri düzeyleri ve mesleki kaygı düzeyleri bağımsız değişkenlerdir (tahmin değişkenleridir). Empati kurma beceri düzeyleri ve mesleki kaygı düzeyleri birlikte eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin değişiminin %14.3'ünü açıkladığı görülmektedir ($R^2 = 0.143$). $p < 0.05$ anlamlılık düzeyine göre bağımlı değişken ve tahmin değişkenleri için kurulacak çoklu regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 17.98$, $p = 0.00$). Tablo 26 incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerinde empati kurma beceri düzeyleri ile mesleki kaygı düzeylerinin anlamlı bir etkisinin var olduğu ve çoklu regresyon modeli kurulabileceği söylenebilir. Empati kurma beceri düzeylerindeki 1 SS artışın eleştirel düşünme eğilim düzeylerini 0.11 düzeyinde azaltacağı söylenebilir ($B_{EBÖ-B Formu} = -0.11$). Mesleki kaygı düzeylerindeki her 1 SS artışın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerini 0.22 düzeyinde azaltacağı söylenebilir ($B_{MKÖ} = -0.22$).

Kurulacak çoklu regresyon modelin anlamlı olacağı ve şu şekilde olacağı söylenebilir:

$$CCTDI=233.49+(-0.11)*EBÖ-B \text{ Formu } +(-0.22) * MKÖ$$

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Birlikte Empati Kurma Beceri Düzeylerini Anlamlı Bir Düzeyde Yordamakta mıdır?

Tablo 27

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Birlikte Empati Kurma Beceri Düzeylerini Yordama Gücünün Tespit Edilmesi Amacıyla Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları ve Betimlenmesi

		B	t	P	β	R ²	R	F	p	Durbin Watson	Ayarlanmış R ²	SignF
EBÖ-B	R. K.	168.87	10.19	.000								
FormuXMKÖ+	MKÖ	-.02	-.41	.681	-.030	.015	.122	1.62	.201	1.81	0.006	0.201
CCTDI	CCTDI	-.13	-1.78	.076	-.129							

Empati kurma beceri düzeyleri bağımlı değişken, eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve mesleki kaygı düzeyleri bağımsız değişkenlerdir (tahmin değişkenleridir). Eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve mesleki kaygı düzeyleri birlikte empati kurma beceri düzeylerinin değişiminin %1.5'ini açıkladığı görülmektedir ($R^2 = 0.015$). $p < 0.05$ anlamlılık düzeyine göre bağımlı değişken ve tahmin değişkenleri için kurulacak çoklu regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($F=1.62$, $p=0.201$). Eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve mesleki kaygı düzeyleri birlikte empati kurma beceri düzeylerinin yordamasında kullanılmayacağı dolayısıyla modelin kurulamayacağı söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Birlikte Mesleki Kaygı Düzeylerini Anlamlı Bir Düzeyde Yordamakta mıdır?

Tablo 28

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Beceri Düzeyleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri Birlikte Mesleki Kaygı Düzeylerini Yordama Gücünün Tespit Edilmesi Amacıyla Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları ve Betimlenmesi

		B	t	P	β	R ²	R	F	p	Durbin Watson	Ayarlanmış R ²	SignF
MKÖXBÖ-B	R. K.	237.99	8.86	.000								
FORMU+CCT	EBÖ-B	-.60	-5.7	.000	-.365	.131	.362	16.25	.000	1.94	0.123	0.000
DI	CCTDI	-.04	-.41	.681	-.026							

Mesleki kaygı düzeyleri bağımlı değişken, empati kurma beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri bağımsız değişkenlerdir (tahmin değişkenleridir). Empati kurma beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri birlikte mesleki kaygı düzeylerinin değişiminin %13.1'ini açıkladığı görülmektedir ($R^2 = 0.131$). $p < 0.05$ anlamlılık düzeyine göre bağımlı değişken ve tahmin değişkenleri için kurulacak çoklu regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 16.25$, $p = 0.00$). Tablo 28 incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri üzerinde empati kurma beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin anlamlı bir etkisinin var olduğu ve çoklu regresyon modeli kurulabileceği söylenebilir. Empati kurma beceri düzeylerindeki 1 SS artışın mesleki kaygı düzeylerini 0.6 düzeyinde azaltacağı söylenebilir ($B_{CCTDI} = -0.6$). Eleştirel düşünme eğilim düzeylerindeki her 1 SS artışın öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini 0.04 düzeyinde azaltacağı söylenebilir ($BMKÖ = -0.04$).

Kurulacak çoklu regresyon modeli anlamlı olacağı ve şu şekilde olacağı söylenebilir:

$$MKÖ = 237.99 + (-0.6) * EBÖ-B \text{ Formu} + (-0.04) * CCTDI$$

Bölüm V

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empati kurma beceri düzeyleri, eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, mesleki kaygı düzeylerini incelemek amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen bulguların tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

Tartışma

Bu araştırmanın çağın gerekliliklerine uyum sağlayacak, farklılıklara saygı gösterebilen, geleceğini tasarlayabilen, koyduğu hedeflere hedeflerinden sapmadan ulaşma azmine sahip olan, toplumun, ekonominin, kişilik özelliklerinin getirdiği baskılardan kurtulmayı başaran ve bu doğrultuda insanlar yetiştiren, empati kurma becerisine, eleştirel düşünme eğilimine sahip ve mesleki kaygılardan kurtulmuş öğretmen adaylarının tüm bu seviyelerini ölçmeyi amaçladığı söylenebilir. Bunlarla birlikte empati kurma becerisi, eleştirel düşünme eğilim ve mesleki kaygı düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığı da incelenmiştir. Beceriler ve kaygı düzeyleri arasında olabilecek ilişkinin birbirlerini yordama kapasiteleri ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının cinsiyet, ailelerin ekonomik durumu, anne ve babalarının eğitim durumu değişkenlerin bu beceriler üzerindeki etkisinin incelenmeye çalışıldığı söylenebilir.

Empati Kurma Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşması

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile empati kurma becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir. Aydın (2011) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin empatik ilgi ve cinsiyetleri arasında ilişki olup olmadığı incelendiği, sonuç olarak da empatik ilgi ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı söylenebilir. Alver (1998) tarafından üniversite öğrencilerinin empati becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelendiği sonuç olarak da cinsiyet değişkeni ile empati beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir.

Erçoban (2003) tarafından ilköğretim de görev yapmakta olan branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelendiği, sonuç olarak da kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu söylenebilir. Ekinci (2009) tarafından “öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi” adlı çalışmasında cinsiyet değişkeni ve empatik düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiği, sonuç olarak da kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu söylenebilir. Derman (2011) tarafından yapılan “Farklı Sosyoekonomik Düzeylerdeki 10-11 Yaş Çocuklarına Uygulanan Empati Eğitim Programının Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında kız çocukların erkek çocuklara göre empatik becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Erken (2009) tarafından empati becerisinin ahlaki davranışlar üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında empati seviyeleri ve cinsiyet değişkeni arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu söylenebilir.

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde empati kurma becerisi ve cinsiyet değişkeni arasında kadınlar lehine anlamlı farklılıkların bulunduğu, bununla birlikte bazı çalışmalarda ise empati beceri düzeyleri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri 3. sınıf ve 4. sınıf düzeyleri ile empati beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının incelendiği, araştırmada elde edilen bulgulardan yararlanılarak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir. Bununla birlikte 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerinden daha yüksek empati beceri puanlarına sahip olduğu da söylenebilir. Ekinci (2009) tarafından “Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğrenim görülen sınıf düzeyi ve empati beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelendiği, sonucunda ise 4. sınıf

öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek empati becerilerine sahip olduğu söylenebilir. Ergül (1995) tarafından sağlık meslek lisesi öğrencilerinin empati becerisi ile sınıf düzeyi değişkeni arasındaki ilişkinin incelendiği, araştırmanın sonucunda ise 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerden daha yüksek empati seviyesine sahip olduğu sonucuna ulaştığı söylenebilir. Mete ve Gerçek (2005) tarafından hemşirelik bölümü öğrencilerinin empati becerileri ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının incelendiği, sınıf seviyesinin yükseldikçe empati beceri düzeylerinin de yükseldiği sonuçlarına ulaşıldığı söylenebilir.

Yapılan çalışmalarda sınıf düzeyleri ve empati beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonuçlarına ulaşıldığı söylenebilir. Bu çalışmada anlamlı farklılığın çıkmamasının sebebi olarak, öğrencilerin üst/alt dönemlerden ders almaları, 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinden en az birini alıyor olmaları, her ne kadar sınıf düzeyleri farklı da olsa yaş grubu olarak birbirlerine yakın yaş gruplarından olmaları gösterilebilir.

Yapılan bu çalışmada alt amaçlardan olan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empati beceri düzeyleri ile ailelerin ekonomik gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının araştırıldığı söylenebilir. Araştırmada elde edilen veriler analiz edildiğinde elde edilen sonuçlara göre ailelerin ekonomik gelir düzeyi ile empati beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir. Bununla birlikte ekonomik gelir düzeyi orta düzey olan öğretmen adaylarının düşük ve yüksek gelir düzeyine sahip öğretmen adaylarından daha yüksek empati beceri düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Ekinci (2009) tarafından “öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının empati beceri düzeyleri ile sosyo ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir. Çetin (2008) tarafından yapılan “İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile

ilişkisi” adlı çalışmasında gelir düzeyi düşük olan katılımcılarla gelir düzeyi yüksek olan katılımcılar arasında yüksek gelir düzeyi olan katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu söylenebilir. Derman (2011) tarafından yapılan doktora çalışmasında katılımcılardan orta sosyo-ekonomik düzeye sahip katılımcıların diğer gruplardan daha yüksek empati beceri puanı aldıkları ancak aradaki puan farkının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Pala (2008) tarafından yapılan çalışmada ailelerin ekonomik gelir düzeyi ile katılımcıların empati beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu anlamlı farklılığın ekonomik gelir düzeyi iyi olan grupla orta düzey olan grup arasında, orta düzey olan grupla kötü olan grup arasında olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının anne ve babaların eğitim düzeyine göre empati beceri düzeyleri düzeylerinin incelenmesi amacıyla elde edilen veriler analiz edildiği, analizler sonucunda elde edilen bulguların anne ve babanın eğitim düzeyine göre öğretmen adayının empati beceri düzeyini anlamlı düzeyde değiştirmedeği söylenebilir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre ortaokul mezunu annelere sahip katılımcılar en yüksek puanı aldığı görülmektedir. İlkokul mezunu, lise mezunu, üniversite mezunu annelere sahip katılımcılar arasında ise eğitim seviyesi yükseldikçe empati beceri düzeyinin arttığı söylenebilir. Ekinci (2009) tarafından yapılan çalışmada anne eğitim düzeyi “okur-yazar olmayan” katılımcıların empati beceri düzeyleri “ilkokul, lise ve üniversite” mezunu katılımcılardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Çetin (2008) tarafından yapılan çalışmada katılımcılardan en düşük empati beceri puanına sahip bireylerin annelerinin okur-yazar olmayanlar olduğu, en yüksek empati beceri puanına sahip katılımcıların ise annelerinin üniversite mezunu olan katılımcılar olduğu söylenebilir. Ünal (2003) tarafından yapılan “empatik iletişim eğitiminin okul öncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi” adlı doktora çalışmasında eğitim düzeyi yükseldikçe empatik beceri düzeyinin artabileceği, çalışmadan elde edilen sonuca göre ise eğitim seviyesi ve empatik beceri düzeyi

arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir. Annenin eğitim seviyesi yükseldikçe öğretmen adayının empati beceri düzeyinin artması empati kurma becerilerinin eğitimle kazandırılabilceği sonucunu doğurduğu söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının babalarının eğitim seviyesi ile katılımcıların empati beceri düzeyleri arasında, babaları ortaokul mezunu olan katılımcıların en yüksek puanı aldığı söylenebilir. İlkokul mezunu babalara sahip olan bireylerin ise lise ve üniversite mezunu balara sahip katılımcılardan yüksek puan aldıkları da ulaşılan bulgular arasında olduğu söylenebilir. Babaların eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının empati beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Ekinci (2009) tarafından yapılan araştırmada babaların eğitim düzeyi arttıkça katılımcıların empati beceri düzeylerinin arttığı ancak babaları ortaokul mezunu olan katılımcıların en yüksek empati beceri düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Babaların eğitim düzeyine göre katılımcıların empati beceri düzeyleri arasında oluşan bu farkın anlamlı olduğu söylenebilir. Çağdaş (2010) tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada katılımcıların eğitim seviyeleri ile empati beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir. Kiraz (2011) tarafından eğitim fakültesi öğrencileri ile yapılan çalışmada babaların eğitim düzeyine göre katılımcıların empati beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir.

Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklaşması

Yapılan bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile katılımcıların cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelendiği söylenebilir. Araştırmanın sonucunda erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinden düşük olduğu söylenebilir. Kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adayları arasındaki bu farklılığın anlamlı olmadığı söylenebilir. Tokyürek (2001), Kürüm

(2002), Akar (2007), Ekinici (2009), Gülveren (2007), Çetin (2008), Walsh ve Hardy (1999), Kaya (1997) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile katılımcıların cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Gürleyük (2008), Gülveren (2007), Kızıltaş (2011), tarafından yapılan çalışmalarda kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında kadınlar lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında bazı çalışmalarda anlamlı farklılığın olduğu, bazı çalışmalarda ise anlamlı farklılığın görülmemektedir.

Yapılan bu çalışmada 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinden yüksek olduğu söylenebilir. Bu puan farklılığının anlamlı olup olmadığı için yapılan analizler sonucunda 4. sınıf öğretmen adayları ile 3. sınıf öğretmen adayları arasında eleştirel düşünme eğilim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Ekinici (2009), Gülveren'in (2007) ve Gürleyük (2008) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenim görülen sınıf düzeyi ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Öztürk (2006) ve Dil (2001) tarafından yapılan çalışmada eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin sınıf düzeyi yükseldikçe yükseldiği söylenebilir. Deniz (2009) 4. sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin 3. sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinden yüksek ve bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde eleştirel düşünme ve sınıf düzeyi değişkeni arasında bazı çalışmalarda anlamlı farklılık bulunurken bazı çalışmalarda ise anlamlı farklılık bulunmadığı söylenebilir. Çalışmalar arasında oluşan bu farklılığın sebebi çalışılan grubun özellikleri, çalışılan grubun öğrenim gördükleri bölümler ve bilişsel düzeyleri olduğu

söylenbilir. Bu çalışmada anlamlı bir farklılığın olmamasının sebebi ise öğretmen adaylarının birbirlerine çok yakın düşünme biçimleri olduğu, ağırlığın kadın öğrencilerden oluşması ve yetişkin insanlarda eleştirel düşünme eğilimlerinin çok fazla değişikliğe uğramadığı söylenbilir.

Yapılan bu çalışmada öğretmen adayların ailelerin ekonomik durumları ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenbilir. Bununla birlikte orta düzey gelir grubunda olanlar yüksek düzey gelir grubunda olanlardan, onlarda düşük düzey gelir grubunda olan katılımcılardan yüksek puan aldıkları söylenbilir. Ekinci (2009), Tümkaya ve Aybek (2008), Gülveren (2007), Kızıldaş (2011) ve Şen (2009) tarafından yapılan çalışmalarda gelir düzeyi ve eleştirel düşünme arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunmadığı söylenbilir.

Öztürk (2006), tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları ile eleştirel düşünme arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunmadığı söylenbilir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak gelir düzeyi ile eleştirel düşünme arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunmadığı söylenbilir. Bazı çalışmalarda anlamlı farklılığın olması konunun daha detaylı çalışması gerektiğini göstermektedir. Çalışmaların sonucunda gelir durumunun etkisinin olmaması kişinin kendisini geliştirmesinin maddi olanaklara bağlı olmaması şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan bu çalışmada eleştirel düşünme eğilim düzeyi ile katılımcıların annelerin eğitim düzeyi arasında; ortaokul mezunu annelere sahip katılımcılar üniversite mezunu annelere sahip katılımcılardan, onlarda lise mezunu annelere sahip katılımcılarda, onlarda ilkokul mezunu annelerden yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimne sahip oldukları söylenbilir. Ulaşılan bu sonucun anlamlı olup olmadığının anlaşılması için yapılan analizler sonu bu farkın anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşıldığı söylenbilir. Ekinci (2009), Gülveren (2007), Özdemir (2005), Çetin (2008), Dayıoğlu (2003) ve Çekiç (2007) tarafından

yapılan çalışmalarda annenin eğitim düzeyi ile katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

Kürüm (2002) tarafından yapılan çalışmada annenin eğitim düzeyi ile katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmada da ortaya çıkan annelerin eğitim düzeyi ve katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönünden paralellik gösterdiği söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu söylenebilir. İlkokul mezunu babalara sahip katılımcıların ortaokul mezunu babalara sahip katılımcılardan, onlarında lise mezunu babalara sahip katılımcılardan, onlarında üniversite mezunu babalara sahip katılımcılardan daha yüksek eleştirel düşünme eğilim düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ve babaların eğitim düzeyi arasındaki bu ilişki incelendiğinde ilkokul mezunu babalara sahip katılımcılar ile lise mezunu babalara sahip katılımcılar arasında ve ilkokul mezunu babalara sahip katılımcılar ile üniversite mezunu babalara sahip katılımcılar arasında ilkokul mezunu babalar lehine farklılık gösterdiği söylenebilir. Ekinci (2009), Gülveren (2007), Özdemir (2005), Çetin (2008), Dayıoğlu (2003), Çekiç (2007) ve Özelçi (2012) tarafından yapılan araştırmalarda katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile katılımcıların babalarının eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir. Kürüm (2002), Akdere (2012), Tümkaya ve Aybek (2008) ve Sakar (2015) tarafından yapılan çalışmada babanın eğitim düzeyi ile katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde katılımcıların babalarının eğitim düzeyi ve katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı araştırmalarda

anlamli farklılık göstermediği, bazı araştırmalarda ise anlamli bir farklılık gösterdiği söylenebilir.

Mesleki Kaygı Düzeylerinin eşitli Değişkenlere Göre Farklılaşması

Yapılan bu çalışmada okul öncesi eğitimi ğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamli bir farklılık bulunmadığı söylenebilir. Saracaloğlu vd. (2009), Tařđın (2006), Akgün vd. (2007) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların cinsiyetleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamli bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaştıkları söylenebilir.

Kafkas vd. (2010), Bozdam (2008) ve avuşoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların cinsiyetleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamli bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaştıkları söylenebilir.

Yapılan alışmalar incelendiğinde bu araştırmanın cinsiyet değişkenine göre elde edilen sonuçların bazı çalışmalarla paralellik gösterirken, bazı çalışmalara göre ise karşıt sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamli farklılığın çıkmamasının nedenleri olarak kadın katılımcı sayısının çoğunlukta olması, çalışmanın sadece 3. ve 4. sınıf öğrencilerini kapsadığı söylenebilir. Yapılan çalışmaların cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlara ulaşılması konunun daha detaylı incelenmesi gerektirdiği söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada okul öncesi eğitimi ğretmen adayların mesleki kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi arasında anlamli bir farklılık olmadığı söylenebilir. akmak ve Hevedanlı (2005) ve Yıldırım (2011) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamli bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu açıdan ulaşılan sonuçlarla bu çalışmanın sonuçlarının karşıt olduğu söylenebilir.

Türkdoğan (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayların mesleki kaygı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı söylenebilir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla, Türkdoğan (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi konusundaki çalışmaların sayısının az olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında konu ile detaylı çalışmaların yapılması gerekliliği söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada ailenin ekonomik gelir düzeyi ile katılımcıların mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Soyer (2010), Dilmaç (2010) ve Türkdoğan (2014) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların ailelerin ekonomik gelir düzeyi ile katılımcıların mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada katılımcıların annelerini eğitim düzeyi ile mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu söylenebilir. Ulaşılan bu farklılığın kaynağının ortaokul mezunu annelere sahip katılımcılar ile ilkokul mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu annelere sahip katılımcılar arasından kaynaklandığı söylenebilir. Türkdoğan (2014) ve Doğan ve Çoban(2009) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların annelerinin eğitim düzeyi ile katılımcıların mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Mesleki Kaygı, Empati Kurma Beceri, Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı ve eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir farklılık bulunduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmen adayları kaygıları açısından eleştirel düşünme süreçlerini çalıştırdıklarını

mesleki kaygılarının azalacağı beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Katılımcıların mesleki kaygı düzeyleri aslında hiçbir etken olmadan da 230.8 gibi ortalama puan yapmaktadır. Eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin mesleki kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesine ilişkin birbirlerinin 1 puanlık artışları birbirlerini ne kadar etkilediğini anlamak için yapılan analizler sonucunda kurulabilecek modellen şu şekilde olacağı söylenebilir:

$$MKÖ=230.8+(-0.6)*CCTDI$$

Yapılan bu çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empati kurma beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Tartuk (2015), Korur (2014) ve Ekinci (2009) tarafından yapılan çalışmalarda empati beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Bu çalışma yapılan çalışmalarla karşıt sonuçlar içerdiği söylenebilir. Katılımcıların empati kurma beceri düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Katılımcıların empati kurma beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında kurulabilecek birbirlerinin ne kadarını yordadığını açıklayan model anlamlı bir değişiklik oluşturmayacağı söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empati kurma beceri düzeyleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Empati kurma becerileri her ne kadar üst düzey bir düşünme biçimi olsa da bu çalışmada katılımcıların %54.62'lik (119kişi) kısmının orta düzey empati kurma becerisine sahip olması katılımcıların mesleki kaygı düzeylerini anlamlı bir oranda etkilemediği söylenebilir.

Mesleki Kaygı, Eleştirel Düşünme Eğilim, Empati Kurma Beceri Düzeylerinin Birbirlerini Yordama Güçlükleri

Yapılan bu çalışmada katılımcıların empati kurma beceri düzeyleri ile mesleki kaygı düzeylerinin birlikte katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin ne kadarını açıklayabileceğini belirlemek amacıyla kurulacak modelin anlamlı olacağı söylenebilir. Bu modele göre katılımcıların empati beceri düzeyleri ve mesleki kaygı düzeylerinin artması ya da azalması eleştirel düşünme eğilim düzeylerini anlamlı bir şekilde etkileyeceği söylenebilir. Kurulabilecek model şu şekilde olacağı söylenebilir:

$$CCTDI=233.49+(-0.11)*EBÖ-B Formu+(-0.22)*MKÖ$$

Yapılan bu çalışmada katılımcıların mesleki kaygı düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin birlikte katılımcıların empati kurma beceri düzeylerinin ne kadarını açıklayabileceğini belirlemek amacıyla kurulacak modelin anlamlı olmayacağı söylenebilir. Dolayısıyla katılımcıların empati kurma beceri düzeyi, mesleki kaygı düzeyi, eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında model kurulamayacağı söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada katılımcıların empati kurma beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin birlikte katılımcıların mesleki kaygı düzeylerinin ne kadarını açıklayabileceğini belirlemek amacıyla kurulacak modelin anlamlı olacağı söylenebilir. Bu modele göre katılımcıların empati beceri düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin artması ya da azalması mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturacağı söylenebilir. Kurulabilecek model şu şekilde olacağı söylenebilir:

$$MKÖ=237.99+(-0.6)*EBÖ-B Formu+(-0.04)*CCTDI$$

Sonuç

Okul öncesi eğitimi öğretmen adayların eleştirel düşünme eğilimleri, mesleki kaygı düzeyi ve empati kurma beceri düzeyleri orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının orta düzeyde eleştirel eğilim gösterdikleri, orta düzeyde empati kurabilme

becerilerine sahip oldukları ayrıca orta düzeyde mesleki kaygı düzeylerine sahip oldukları ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının empati kurma beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre, ailelerinin ekonomik gelir durumuna göre, anne-babanın eğitim düzeylerine göre değişmemektedir. Öğretmen adaylarının kadın ya da erkek olması, 3. sınıf ya da 4. sınıfta öğrenim görüyor olmaları, ailelerinin ekonomik durumunun düşük, orta ya da yüksek olması empati kurma beceri düzeyleri üzerine etki etmemektedir. Ayrıca anne-babanın mezun oldukları eğitim düzeyi ne olursa olsun katılımcıların empati kurma beceri düzeylerini etkilememektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre, sınıf değişkenine göre ve ailenin ekonomik gelir durumuna göre değişmemektedir. Öğretmen adaylarının kadın ya da erkek olması, 3. sınıf ya da 4. sınıfta okumaları, ailelerinin ekonomik durumlarının düşük, orta ya da yüksek olması mesleki kaygı düzeylerini etkilememektedir. Öğretmen adaylarının anne-babalarının mezun oldukları eğitim düzeyi katılımcıların mesleki kaygı düzeylerini etkilemektedir. Babaları ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri, babaları ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan katılımcılara göre daha yüksektir. Babaların eğitim düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri düşmektedir. Anneleri ortaokul mezunu olan katılımcıların ilkokul mezunu, lise mezunu, üniversite mezunu annelere sahip katılımcılardan daha yüksektir. Annelerin eğitim seviyeleri arttıkça katılımcıların mesleki kaygı düzeyleri düşmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri cinsiyet değişkenine göre, sınıf değişkenine göre, ailenin ekonomik gelir durumuna ve annelerinin eğitim düzeylerine göre değişmemektedir. Öğretmen adaylarının kadın ya da erkek olması, 3. sınıf ya da 4. sınıfta okumaları, ailelerinin ekonomik durumlarının düşük, orta ya da yüksek olması, annelerinin ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu ya da üniversite mezunu

olmaları eleştirel düşünme eğilim düzeylerini etkilememektedir. Babalarının ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu ya da üniversite mezunu olmaları katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeylerini etkilemektedir. Babaları ortaokul mezunu olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri babaları lise, üniversite ve ilkokul mezunu olan katılımcılardan yüksektir. Babaları ilkokul mezunu olan katılımcıların ortaokul mezunu babalara sahip katılımcılardan daha yüksek eleştirel düşünme eğilim düzeylerine sahiptirler.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arttıkça mesleki kaygıları düşmektedir. Katılımcıların mesleki kaygılarının artması eleştirel düşünemediklerini göstermektedir. Empati beceri düzeylerinin azalıp ya da artması mesleki kaygı düzeylerini ve eleştirel düşünme eğilim düzeylerini etkilememektedir.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empati kurma becerileri ile mesleki kaygı düzeyleri birlikte katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeylerini etkilemektedir. Aralarında ilişkinin bu şekilde olmasının, empati kurma beceri düzeyi ve mesleki kaygı düzeyi ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğundan kaynaklanmaktadır. Bu etkileme süreci empati kurma beceri düzeyi ve mesleki kaygı düzeyi arttıkça katılımcıların eleştirel düşünme eğilim düzeyinin azalması şeklinde olmaktadır.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyi ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri birlikte katılımcıların empati kurma beceri düzeyini etkilememektedir.

Öğretmen adaylarının empati kurma becerileri ile eleştirel düşünme eğilim düzeyleri birlikte katılımcıların mesleki kaygı düzeyini etkilemektedir. Aralarında ilişkinin bu şekilde olmasının, empati kurma beceri düzeyi ve eleştirel düşünme eğilim düzeyi ile mesleki kaygı düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğundan kaynaklanmaktadır. Bu etkileme süreci empati kurma beceri düzeyi ve eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arttıkça katılımcıların mesleki kaygı düzeyinin azalması şeklinde olmaktadır.

Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının anne babalarının eğitim düzeylerinin mesleki kaygı ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olduğundan, kişinin yaşamında anaokulundan başlayarak eğitiminin içerisinde çocuğuyla olabilecek şekilde anne-baba katılım çalışmaları ve anne-babalara yönelik seminer, kurs vb. eğitim çalışmaları arttırılabilir.
- Eleştirel düşünme eğilim düzeyleri arttıkça kişinin mesleki kaygılarında azalma olmasından dolayı üniversitelerde kişinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini kullanıp, geliştirebileceği ders ve etkinliklere yer verilebilir.
- İncelenen çalışmalarda mesleki kaygı, eleştirel düşünme ve empati kurma çalışmalarının yetersiz olduğundan ve var olan çalışmaların bulgu ve sonuçların farklılık göstermesinden dolayı araştırmacılara alternatif paradigma ve yaklaşımları tercih ederek yönetim süreçlerinin işleyişini farklı değişkenlere ve bölgelere göre araştırmaları öneri olarak sunulabilir.

Kaynaklar

- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdere, N. (2012). *Türkiye’de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik seviyeleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akgün, A., Gönen S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 283-299.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,doi:10.1501/Egifak_0000000893. 15(2), 63-69.
- Akkurt, D. (2001). *Düşünme ve Yaratıcılık*. Web site: <http://www.ak-kurt.com/dy.html>. adresinden 15 mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Alisinanoğlu, F. ve Köksal, A. (2000). Gençlerin ben durumları ve empatik becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(18), 11-16.
- Alligood, M. R., Evans, G. W., Wilt, D.L., ve O’Neil. M. (1998). Empathy: a study of two types. *Issues Ment Health Nurs*. 19(5), 453-461.
- Alver, B. (1998). *Bireylerin uyum düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin empati becerileri, kişilik özellikleri ve anneden algıladıkları çocuk yetiştirme stilleri ile ahlaki muhakeme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bakioğlu, A. ve Hesapçioğlu, M. (1997). Düşünmeyi öğretmekte öğretmen ve okul yöneticisinin rolü: Düşünmek, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9.
- Baran, G. (2003). Çocukta yaratıcılık nasıl geliştirilir?. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 77, 23–25.
- Bellous, J. E. (2001). *Considering Empathy Some Preliminary Definition*.
<http://www.mcmaster.ca/mjtm/3-1a.htm> adresinden 14 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Bennett, C. (1992). Cooperative Extension roles and relationships for a new era: Meeting public and user needs through the generation and adoption of practices and technologies-an interdependence model and implications. Washington: USDA.
- Bloom, B. (1979). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (Çev. A. Özçelik) Ankara: Milli Eğitim.
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bozkurt, T. ve Özden, M. S. (2009). Empatik sınıf iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler, *II. Eğitim Psikolojisi Sempozyumu*, içinde. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Cabi, E, ve Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 85-96.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed). California: SAGE.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi.
- Cüceloğlu, D. (1998). *Yeniden insan insana* (19. Basım). İstanbul: Remzi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim donanımları*. İstanbul, Remzi.

- Cüceloğlu, D. (2008). *İyi düşün doğru karar ver* (42. Basım). İstanbul: Remzi.
- Çağdaş, A. ve Çelik, E. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi* 23, 23-38.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2004). Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* içinde. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Çavuşoğlu, İ. (2009). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çekiç, S. (2007). *Matematik öğretmenliği lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme gücü düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkanat, A. C. (1996). İnsan ilişkilerinde etkili iletişim. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 21 (223), 18-20.
- Daly, W. M. (1998). Critical thinking as an outcome of nurse education. What is it? Why is it important to nursing practice? *Journal of Advanced Nursing*, 28(2), 323-331.
- Davis, C. M. (1990). What is empathy, and can empathy be taught?. *Physical Therapy*, 70(11), 707-711.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Danver: Harper Collins.
- Dayıoğlu, S. (2003). *A descriptive study on the critical thinking levels of the students at the unit of English preparatory school at Hacettepe University* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Demir, M. K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının empati becerilerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33, 107-121.
- Demir, M. K. (2010). Öğretmen Adaylarının İstenmeyen Davranışlarından Kaygılanma Düzeyleri. *E-Journal Of New World Sciences*. 1C0434, 6(3), 2175-2187.
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2005). Eğitimde yeni yönelimler. Ankara: Pegem A.
- Deniz, E. (2009). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Derman, M.T. (2011). *Sosyoekonomik düzeylerdeki 10-11 yaş çocuklarına uygulanan empati eğitim programının saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Dil, S. (2001). *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 24, 49-64.
- Doğan, T. ve Çoban, E. A. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 158-168.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 21(1), 156-190.
- Dökmen, Ü. (2008) *İletişim çatışmaları*. İstanbul: Remzi.

- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Elikesik, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde empati ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- 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.
- Ergün, M. ve Kurtdede, N. (2007). ilköğretim okulları web sitelerinden öğretimde yararlanma. *VI.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* içinde (649-653). Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ergül, H. F. (1995). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin benlik algı düzeyleri ile empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erken, M. (2009). *Empati becerisini ahlaki davranışlar üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Facione, P. A., Facione. N. C. ve Giancarlo, C. A. (2000). *The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill*. *California Academic Press*. 20(1) 91-84.
- Fisher, A. ve Scriven, M. (1997). *Critical thinking: its definition and assessment.*, California: Edgepress.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: an introduction*, Cambridge: Cambridge.
- Ford, M. E. (1979). The construct validity of egocentrism. *Psychological Bulletin*, 86(6), 1169-1188.

- Fuller, F. F. (1969). Concerns teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fosnot, T. C.& Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi (Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel.
- Genç, S. Z. ve Kalafat T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (22), 10-22.
- Gladstein, G. A. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental and social psychology perspectives. *Journal Of Counseling Psychology*, 30(4), 467-482.
- Goh, P. S. & Matthews, B. (2011). Listening to the concerns of student teachers in malaysia during teaching practice. *Australian Journal of Teacher Education* 36(3), 12-23.
- Göka, E. (1990). Birbirimizi anlamaya çalışırken beynimizde neler oluyor?. *Bilim ve Teknik Dergisi*. 23(266), 34-38.
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülen, B. (2003). Çocukta yaratıcılık nasıl gelişir?. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 10(77), 23-25.
- Gülseren, Ş. (2001). Empati: tanımı ve kullanımı üzerine bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 12(2), 134.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 32(32), 127-146.
- Gürleyük, G. C. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin*

- incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11(1): 33-49.
- Hoffman, M. L. (1978). *Empathy, Its Development and Prosocial Implication*. In H.E. Howe Jr. (ed.) 1977 Nebraska, *Symposium On Motivation*, 25, 169-217. London: Nebraska.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Horney, K. (2014). *Çağımızın nevroitik kişiliği* (2. Baskı). İstanbul: Sel.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent.
- İyi, S. (2003). Çağdaş açılımlarıyla kültür kavramı ve ioanna kuçuradi. *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 1(3), 15-23.
- İzğören, A.Ş. (1999). *İş yaşamında 100 kanguru. yönetim, liderlik ve iş yaşamı*. Ankara: Academyplus.
- Kabadayı, R. (1992). Problem çözme süreci, gereği ve eğitimdeki boyutları. *Öğretmen Dünyası*. 15(146), 32-33.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B. ve Karademir T. (2010). Beden Eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2), 93-111.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde eleştirel düşünme eğitimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kazancı, O. (1989). Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi. Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.
- Kırıışoğlu, O. T. (2002). Sanatta eğitim-görmek-öğrenmek-yaratmak. Ankara: Pegem A.
- Kızıлтаş, Y. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Van İli Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Kiraz, C. (2011). *Eğitim fakóltesi öğrencilerinin empatik eğilimleri ile narsistik kişilik özellikleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korur, E. N. (2014). *Beden eğitimini öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Krech, D. & Crutchfield, R. S. (1958). Elements of psychology. New york: Knopf
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eskişehir.
- Kunyk, D. & Olson, J. K. (2001). Clarification of conceptualizations of empathy. *Journal of Advanced Nursing*, 35(3), 317-325.
- Loudin, J. & Loukas, A., Robinson, S. (2003). Relational aggression in college students: Examining the roles of social anxiety and empathy. *Aggressive Behavior*, 29(5), 430-439.
- Mayo, E. (1933). The Human Problems of an industrial civilization. Newyork: Macmillan.

- Martinovski, B., Traum, D. & Marsella, S. (2005). *Rejection of empathy and its linguistic manifestations. formal and informal negotiation*. Canada: Finexin.
- McBride, R. E. (1992). Critical thinking–An overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 11(2), 112-125.
- MEB, (2004). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: MEB.
- Mete, S. ve Gerçek, E. (2005). PDÖ yöntemiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2), 11-17.
- Mirski, A. (2004). Universalism, tolerance and empathy as the ways of diminishing the human suffering. *Skepsis*, 15(1), 1105-1582.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş* (19. Basım). Ankara: Eğitim Akademi.
- Mueller, M. A. & Waas, G. A. (2002). College students' perceptions of suicide: The role of empathy on attitudes, evaluation, and responsiveness. *Death Studies*, 26(4), 325-341.
- Niyazi, K. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Sim.
- Öner, N. ve Le Comple, A. (1983). *Durumluk-Sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Özbek, M. F. (2004). Toplumsal yaşamda empati. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Özcan, Z. (2007). *Empati ve dini inanç arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.

- Özelçi, S. Y. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Öztürk, H. (1993). *Eğitim sosyolojisi* (8. Basım). Ankara: Hatiboğlu.
- Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 13-23.
- Pascarella, E. & P. Terenzini (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA, Jossey Bass.
- Paul, B. & Jensen, R., Kreklau, A. H. (1990). *Critical thinking handbook: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science*. CA: Foundation for Critical Thinking.
- Posluoğlu, F. D. B. (2014). *İlkokul Öğretmenlerinin iletişim yeterlilikleri ile empati kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sancaktepe ilçesi örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Reynolds, W. J. & Scott, B. (1999). Empathy: a crucial component of the helping relationship. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 6(5), 363-370.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449-470.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*, Boston: Houghton Mifflin.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretmen süreci*. Ankara: Nobel.
- Sabuncuoğlu, Z. (1982). *Endüstriyel davranışlar*. Bursa: İTİA İşletme Fakültesi Yayını.

- Sakar, N. (2015). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Saracaloğlu, A. S. ve Kumral, O., Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2),38-54.
- Scovel, T. (1978). The effect on foreign language learning: a review of the anxiety resarch. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Selçuk Z. ve Güner, N. (2000). Yaratıcılık, kritik düşünme ve problem çözüme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 2(1), 37-41.
- Semerci, N. (1999). *Kritik düşünmenin mikro öğretim dersinde eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*, 56(1), 3-21.
- Soyer, U. (2010). *Özel eğitim öğretmen adaylarının öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Spielberger, C. D. (1979). *Understanding stress and anxiety*. London: Harper & Row.
- Stebnicki, M. A. (2000). Stress and grief reactions among rehabilitation professionals: Dealing effectively with empathy fatigue. *Journal of Rehabilitation*, 66(1), 23.
- Şahin, M. (2007). *İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*. 1(2), 69-89.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston: Pearson.
- Tartuk, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma eğilimlerinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşgım, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.
- Türk Dil Kurumu. (2005). Türkçe sözlük. Ankara: TDK Yayınları.
- Tokyürek, T. (2001). *Öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tümkaya, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Türkdoğan, S. C. (2014). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ünal, C. (1972). İnsanları anlama kabiliyeti. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*. 3(5), 70-93.

- Ünal, F. (2003). *Empatik iletişim eğitiminin okul öncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem.
- Walsh, C. M. & Hardy, R. C. (1999). Disposition differences in critical thinking related to gender and academic major. *Journal of Nursing Education*, 38(4), 149–155.
- Walsh, D. & Paul, R. (1988). *The Goal of Critical Thinking: From Educational Ideal of Educational Reality*. Washington: American Federation of Teachers.
- Watson, G. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. San Antonio, TX: Psychological Corporation..
- Williams, R. M. & Wessel, J. (2004). Reflective journal writing to obtain student feedback about their learning during the study of chronic musculoskeletal conditions. *Journal of Allied Health*, 33(1), 17-23.
- Wilson, J. & Wing J. L. (2008). *Smart Thinking: Developing Reflection and Metacognition*. Melbourne: Curriculum Corporation
- Yıldırım, A. (2005). *Empati ve çatışmalar*. Ankara: Yargı
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri (Yeni yaklaşımlar)*. Ankara: Akçağ.
- Yıldırım A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, C. (1996). *Matematiksel düşünme*. (2. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Yıldırım, R. (1999). *Öğrenmeyi öğrenmek*. (4. Baskı). İstanbul: Sistem.
- Zincirli, Ö. (2014). *Okul öncesi öğretmen adaylarının anne baba tutum algısı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Ekler Listesi

Ek A : Tez Uygulama İzin Formu

Ek B : Kişisel Bilgi Formu

Ek C : California Eleştirel Düşünce Eğilimi Ölçeği(CCTDI)

Ek D : Empati Beceri Ölçeği B Formu(EBÖ-B Formu)

Ek E : Mesleki Kaygı Ölçeği(MKÖ)

Ek F : Empati Beceri Formu Puanlama Anahtarı

Ek G : Verilerin Değişkenlere Göre Normalliğini Gösterir Normallik Durum Tablosu

Ek H : Testlerin Normalliğini Gösterir Normallik Tablosu

EK A: Tez Uygulama İzin Formu

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 33813216.044-1267
 Konu : Anket Çalışması

03/09/2015

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı 13290701009 numaralı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Seyit Nurullah ŞEN'in "Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme, Empati Kurma Becerileri ve MKÖ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasında kullanılmak üzere Okul Öncesi Anabilim Dallarında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerine ekteki anketi uygulamak üzere gerekli iznin alınması hususunda gereğini arz ederim.

(Signature)
 Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ
 Enstitü Müdürü V.

EKLER :
 EK:1- Dilekçe (1 adet)
 EK:2- Dosya (8.sayfa)

(Signature)

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL
 Dekan V.

Ek B: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğretmen Adayları,

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

Çalışmaya gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz:..... () Kadın.....() Erkek

2. Sınıfınız: 3. Sınıf.....() 4. Sınıf

3. Kendinizi hangi sosyo-ekonomik düzeyde görüyorsunuz?

A) Düşük B) Orta C) Yüksek

4. Annenizin eğitim düzeyi:

Okuryazar	
Okuryazar değil	
İlkokul mezunu	
Ortaokul mezunu	
Lise mezunu	
Üniversite	
Lisans üstü	

9. Babanızın eğitim düzeyi:

Okuryazar	
Okuryazar değil	
İlkokul mezunu	
Ortaokul mezunu	
Lise mezunu	
Üniversite mezunu	
Lisans üstü eğitim	

Ek C: California Eleştirel Düşünme Eğilimi (CCTDI) Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek size uygun gelen ifadeyi işaretleyiniz	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.	1	2	3	4	5	6

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek size uygun gelen ifadeyi işaretleyiniz	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.						
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve analogiler ancak otoyal üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.		2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.		2	3	4	5	6
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

Ek D: Empati Beceri Ölçeği B Formu (EBÖ-B FORMU)

Aşağıda altı durum ve her duruma ilişkin on iki tepki verilmiştir. Bu durumları ve bunlara ait tepkilerin her birini okuduktan sonra, her durum için, verilen on iki tepkiden sorun sahibine söylemeyi tercih edeceğiniz dört tepkiyi seçiniz ve işaretleyiniz. Teşekkür ederiz.

I. Kişi (ev hanımı)

Yemek, çamaşır, temizlik, dikiş, alış-veriş, çocuklar... Bütün gün tek başıma koşturuyorum, yine de yetişemiyorum. Kendime ayıracak beş dakikam yok. Kendimi mutfakla banyo arasında hapsolmuş hissediyorum.

1. Ev işlerine yardım edecek bir yardımcı kadın tutmayı hiç düşündün mü?
2. Bütün bu işler günde kaç saatini alıyor?
3. Eşin hiç yardım ediyor mu?
4. Anladığım kadarıyla ev işleri sana çok ağır geliyor.
5. Ev işlerini yapan, dünyada bir tek sen değilsin, bu durumu böyle mesele yapmak doğru değil.
6. Haklısın, bu kadar iş insanı gerçekten bunaltır.
7. Bence senin problemin, işleri becerememen değil, işlerin çok olması.
8. Senin yerinde olsam, ben de bunalırdım.
9. Sanırım bunca iş karşısında kendini çaresiz ve yalnız hissediyorsun.
10. Sana katılıyorum, ev işleri gerçekten kolaydır.
11. Annem de (veya bir başka yakınınız), senin gibi sürekli ev işi yapmaktan bunalıyor.
12. Sanırım, bu kadar çok işi tek başına yapmak zorunda kalman seni öfkeliendiriyor.

II. Kişi (bir arkadaşınız)

Bir miras meselesi yüzünden babamla amcam kavga ettiler. Aslında ben ikisini de severim. Aralarını bulmaya çalıştım daha da kötü oldu. Babam dün “bir daha o adamla konuşmayacaksın” dedi. Gerçi, miras konusunda babam haklı gibi, ama amcamdan da vazgeçemem ki. Bunca yıl bize ikinci baba oldu. Üç kuruş için, bu çektiğimize değer mi?

1. Her ailede böyle problemler olabilir, kardeş kardeşin ne öldüğünü istermiş ne güldüğünü.
2. Bence üzülmen gereksiz, sonunda nasıl olsa barışırsınız.
3. Anladığım kadarıyla bu kavga seni çok üzmüş.
4. Senin yerinde olsaydım ben de çok üzülürdüm.
5. Kendini iki sevdiğin kişinin arasında kalmış hissediyorsun, bu da seni çaresizliğe itiyor.
6. İki kardeşin problemini anlaşılarak çözümlerine sevindim.
7. Bence güvenilir bir hukukçu bulup onun hakemliğine başvurmalısınız.
8. İki sevdiğin kişi arasında seçim yapmak zorunda kalman seni öfkeliendiriyor.
9. Parayla mutluluk olmaz, dostluk her şeyden önemlidir.
10. Eğer babanın tarafını tutarsan amcana karşı haksızlık ettiğini düşüneceksin.
11. Baban “amcanla konuşma” sözünü geçici bir öfke anında söylemiş olabilir.
12. Bu kavganın sebebi, aslında para değil, babanla amcanın ailede üstünlük kurma istekleri olabilir.

III. Kişi (bir dostunuz)

Son günlerde canım sıkılıyor, belli bir sebebi yok ama içimin daraldığını hissediyorum, canım hiçbir şey yapmak istemiyor, amaçsız dolaniyorum. Üstelik bu sıkıntımı kimse ile paylaşamıyorum.

1. Sıkıntının nedenini araştırdın mı?
2. Senin böyle sıkılıyor olmana üzüldüm.
3. Bence kendini meşgul edecek bir hobi bulmalısın.
4. İçinde tanımlayamadığın bir heyecan hissediyorsun ve kötü bir şeyler olacakmış gibi geliyor.
5. Bazen ben de senin gibi sıkıntı hissederim.
6. Sanırım şu sıralarda kendini yalnız hissediyorsun.
7. Herhalde bilinçaltındaki bir takım duygular böyle hissetmene yol açıyordur.
8. Sebebini bilmediğin yoğun bir sıkıntı içindesin.
9. Geceleri sıkıntılı rüyalar gördüğün de oluyor mu?
10. Kendini böylesine bırakman doğru değil.
11. Dünyada öyle büyük dertleri olan insanlar var ki, onlar senin bu sebepsiz sıkıntını dertten saymazlar.
12. Son günlerde istediğini elde etmen beni sevindirdi.

IV. Kişi (bir genç)

Başımın yan tarafında bir tutam saç var, ne yapsam yatıramıyorum. İslatıyorum olmuyor, bağılıyorum olmuyor. Ne zaman aynaya baksam neşem kaçıyor.

1. Bu önemli bir problem değil, kafanı takma.
2. Kafanın dışı değil, içi önemlidir; sen kişiliğini geliştirmeye çalış.
3. Saçının yatmaması seni üzüyor.
4. Saçının dökülmesi beni üzdü.
5. Berber halledemiyor mu?
6. Başkalarının yanında her zaman derli-toplu gözükme istiyorsun.
7. Her zaman kusursuz bir insan olmak istiyorsun.
8. Saçınla bu kadar uğraşmak zorunda kalman seni sinirlendiriyor.
9. Bence bu önemli bir sorun değil ama bu işin seni rahatsız etmesine üzüldüm.
10. Bunu sakın arkadaşlarına söyleme seninle dalga geçebilirler, sen de üzülürsün.
11. Küçük bir şey için bile olsa, başkaları tarafından eleştirilmek seni üzüyor.
12. Bence seni asıl kızdıran, saçının yatmaması değil, bu işe çok zaman harcıyor olman.

V. Kişi (bir genç kız)

Annem geçen hafta doğum günümde, bana nefis bir atkı hediye etti. Verirken de “sana özel bir şey bulabilmek için şehrin altını üstüne getirdim” dedi. Dün ne öğrensem beğenirsin? Başka şehirde oturan bir ablam var. Annem, bana aldığı aynısını üç ay önce ona da almış. Bunu öğrenince perişan oldum. İu anda son derece kötü hissediyorum kendimi.

1. Annene niçin böyle davrandığını sordun mu?
2. Annen, hem sana hem de ablana “özel” bir hediye alabilir, çünkü ikinizi de seviyordur. Bence olaya bu açıdan bakmalısın.
3. Bence bu konuda bencillik ediyorsun.

4. Bu olay seni üzmüş.
5. Bu olay karşısında, sanırım kendini aldatılmış hissetmişsin.
6. Galiba ablanı biraz kıskanıyorsun.
7. İki atkının tamamen benzer olduğundan emin misin?
8. Annenin sana, senin sandığın kadar değer verip vermediğini merak ediyorsun.
9. Senin yerimde olsaydım ben de üzülürdüm.
10. Annenin gözünde özel bir yerin olmasına sevinmişsin, şimdi bu sevincinin yerini üzüntü aldı.
11. Annen ablanı her zaman böyle eleştirir mi?
12. Annene oldukça öfkелisin.

VI. Kişi (bir öğrenci)

Son zamanlarda hiç ders çalışmıyorum. Sürekli kahvedeyim. Kağıt oynamak zevk veriyor ama kahveden çıkarken her seferinde derin bir pişmanlık duyuyorum, böyle giderse okulu bitiremeyeceğim. Bitiremezsem halim ne olur? Ne iş yaparım? Sonra anama-babama, konuya-komşuya ne derim?

1. Bu durumu ailen öğrenirse, her halde çok üzülürler.
2. Sınıfınızda senin durumunda olan başka arkadaşların da var mı?
3. Hayatta başarılı olmanın tek yolu okul bitirmek değildir. Okul bitirmemiş nice başarılı insan var.
4. İçinde bulunduğun durum seni çok sıkıyor, kaygılanmana yol açıyor.
5. Çalışmak istediğin halde çalışmıyorsun, kendi kendine söz geçiremiyor olman seni huzursuz ediyor.
6. Bence rahatlamak için bir psikoloğa başvurmalısın.
7. Konu komşunun ne düşüneceklerini kafana takma, kendini derslere ver.
8. Bu problemin beni üzdü.
9. Hem gelecekte iyi bir yaşantı elde edememekten hem de ana babanı incitmekten korkuyorsun.
10. Hiçbir derse mi çalışmıyorsun yoksa bazı derslere mi?
11. Bence kendine fazla yükleniyorsun, telaşın ve sıkıntın bu yüzden.
12. Çok çalıştığın halde dersleri başaramaman üzücü.

Ek E: Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)

ÖĞRETMEN ADAYI KAYGI ÖLÇEĞİ						
<p>Değerli Öğretmen Adayı: Bu ölçeğin temel amacı, öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğunuz çeşitli kaygıları ortaya çıkarmaktır. Yakın gelecekte öğretmen olacağınızı düşündüğünüzde en çok kaygılandığınız durum nedir? Unutmayınız ki, ölçekte yer alan soruların doğru veya yanlış cevapları söz konusu değildir; çünkü her öğretmen adayının kaygı duyduğu durum farklıdır. Lütfen ölçekte yer alan her bir ifadenin sizi şu anda ne kadar kaygılandırıldığını aşağıdaki beşli dereceleme ölçeğine göre belirtiniz.</p> <p>1 = Kaygılanmıyorum 2 = Çok az kaygılanıyorum 3 = Kısmen kaygılanıyorum 4 = Oldukça kaygılanıyorum 5 = Çok az kaygılanıyorum</p>						
1	Öğretmenlik mesleğini seçmemde kararsızlık yaşamaktan	1	2	3	4	5
2	Atama sınavından(KPSS) düşük not almaktan	1	2	3	4	5
3	Atama sınavı(KPSS) sonucu herhangi bir yere atanamamaktan	1	2	3	4	5
4	Atama sınavı sonucu(KPSS) istediğim bir yere atanamamaktan	1	2	3	4	5
5	Öğrencilerimle iletişim kuramamaktan	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerimden saygı görememekten	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerimin sorunlarının farkına varamamaktan	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerimle empati kuramamaktan	1	2	3	4	5
9	Öğrencilerimin beni sevmemesinden	1	2	3	4	5
10	Problemlili öğrenciler ile başa çıkamamaktan	1	2	3	4	5
11	Bilgilerimi öğrenciye aktaramamaktan	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerimin mesleki bilgimi yetersiz bulmalarından	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerimin derse ilgisini çekememekten	1	2	3	4	5
14	Öğrencilerimin bilemeyeceğim bir soruyu sorduklarında panik yaşamaktan	1	2	3	4	5
15	Hazırlıksız derse girmekten	1	2	3	4	5
16	Ders öncesi derse gireceğim için huzursuzluk yaşamak	1	2	3	4	5
17	Derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime aktaramamaktan	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerime etkin değerlendirme yöntemleri uygulayamamaktan	1	2	3	4	5
19	Bireysel farklılıkları göz önüne alarak ders işleyememekten	1	2	3	4	5
20	Derslerimde öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde kullanamamaktan	1	2	3	4	5
21	Sınıfta öğretimi organize edememekten	1	2	3	4	5
22	Sınıfta otorite sağlayamamaktan	1	2	3	4	5
23	Etkin bir sınıf yönetimi için yeterli olamamaktan	1	2	3	4	5
24	Okul yönetimi ile problem yaşamaktan	1	2	3	4	5
25	Okul yönetiminin bana adil davranmamasından	1	2	3	4	5
26	Meslektaşlarım ile iletişim kuramamaktan	1	2	3	4	5
27	Okulda ders araç gereçlerinin yetersiz olmasından	1	2	3	4	5
28	Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz kalmaktan	1	2	3	4	5
29	Sınıfta ders anlatırken kontrol amaçlı (okul müdürü, müfettiş vs. tarafından) izleniyor olmaktan	1	2	3	4	5
30	Meslektaşlarımın alan bilgimi yetersiz bulmasından	1	2	3	4	5
31	Velilerin beni yetersiz bulmasından	1	2	3	4	5
32	Mesleğimden elde edeceğim gelir ile normal bir yaşantıya sahip olamayacağımdan	1	2	3	4	5
33	Mesleğimden elde edeceğim gelir ile ailemin ihtiyaçlarını karşılayamamaktan	1	2	3	4	5
34	Toplumda mesleğime yönelik saygının azalmasından	1	2	3	4	5
35	Öğretmenlik mesleğini seçtiğimden dolayı pişman olmaktan	1	2	3	4	5
36	İstemediğim bir bölgede/şehirden görev yapmaktan	1	2	3	4	5
37	Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan	1	2	3	4	5
38	Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanakları bulamamaktan	1	2	3	4	5
39	Mesleğimi yaptığım yerde sosyal ve kültürel faaliyetlerin kısıtlı olmasından	1	2	3	4	5
40	Çalışma (sınıf) ortamının mesleğimi yapmaya uygun olmamasından	1	2	3	4	5
41	Gelirim yetersiz olmasından dolayı sosyal ve kültürel faaliyetlerimin kısıtlanmasından	1	2	3	4	5
42	Öğrendiğim bilgi ve becerilerin bana yeterli olacağını düşünerek kendimi yenileyememekten	1	2	3	4	5
43	Sıkıcı bir öğretmen olmaktan	1	2	3	4	5
44	Öğrenciye iyi bir model olamamaktan	1	2	3	4	5
45	Okulda benden beklenen mesleğimin gerektirdiği özellikleri taşıyamamaktan	1	2	3	4	5

Ek F: Empati Beceri Formu Puanlama Anahtarı

Madde no	Puan	Puan	Puan	Katılımcının Aldığı Puan
1. Problem 2. Problem 3. Problem				
1. Madde	3 puan	1 puan	3 puan	
2. Madde	8 puan	7 puan	6 puan	
3. Madde	3 puan	9 puan	3 puan	
4. Madde	9 puan	6 puan	10 puan	
5. Madde	2 puan	10 puan	5 puan	
6. Madde	7 puan	-	10 puan	
7. Madde	4 puan	3 puan	4 puan	
8. Madde	6 puan	10 puan	9 puan	
9. Madde	10 puan	1 puan	3 puan	
10. Madde	-	8 puan	2 puan	
11. Madde	5 puan	4 puan	1 puan	
12. Madde	10 puan	4 puan	-	
4. Problem 5. Problem 6. Problem				
1. Madde	3 puan	8 puan	1 puan	
2. Madde	3 puan	3 puan	3 puan	
3. Madde	9 puan	2 puan	3 puan	
4. Madde	-	7 puan	9 puan	
5. Madde	3 puan	10 puan	10 puan	
6. Madde	10 puan	4 puan	3 puan	
7. Madde	4 puan	3 puan	3 puan	
8. Madde	10 puan	10 puan	6 puan	
9. Madde	6 puan	6 puan	10 puan	
10. Madde	1 puan	9 puan	8 puan	
11. Madde	4 puan	-	4 puan	
12. Madde	4 puan	9 puan	-	

Ek G: Verilerin Değişkenlere Göre Normallik Durum Tablosu

Ölçekler	Değişkenler		Normallik testleri		Normallik	Uygulana
			Skewnes	Kurtosis		
California Eleştirel Düşünme Eğilimi (CCTDI)	Cinsiyet	Kadın	-,188	-,252	Normal	T TESTİ
		Erkek	-,165	-1,099	Normal	
	Sınıf	3. Sınıf	-,061	-,259	Normal	T TESTİ
		4. Sınıf	-,226	-,302	Normal	
	Gelir düzeyi	Düşük	,131	-1,008	Normal	ANOVA
		Orta	-,174	-,106	Normal	
		Yüksek	-,550	-,599	Normal	
	Annenin eğitim durumu	İlkokul mezunu	-,174	-,153	Normal	ANOVA
		Ortaokul	-,708	,182	Normal	
		Lise mezunu	-,180	-,446	Normal	
		Üniversite	,404	-,479	Normal	
	Babanın eğitim durumu	İlkokul mezunu	-,014	-,210	Normal	ANOVA
		Ortaokul	-,285	-1,148	Normal	
		Lise mezunu	,040	-,451	Normal	
		Üniversite	-,519	,657	Normal	
	Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)	Cinsiyet	Kadın	,428	-,222	Normal
Erkek			-,089	-1,082	Normal	
Sınıf		3. Sınıf	,740	,399	Normal	T TESTİ
		4. Sınıf	,067	-,865	Normal	
Gelir düzeyi		Düşük	,049	,456	Normal	ANOVA
		Orta	,487	-,155	Normal	
		Yüksek	,050	-,828	Normal	
Annenin eğitim durumu		İlkokul mezunu	,259	-,385	Normal	ANOVA
		Ortaokul	,916	,310	Normal	
		Lise mezunu	,672	-,712	Normal	
		Üniversite	,268	-1,017	Normal	
Babanın eğitim durumu		İlkokul mezunu	-,080	-,274	Normal	KRUSKAL
		Ortaokul	,191	-,992	Normal	
		Lise mezunu	,504	-,629	Normal	WALLİS
		Üniversite	1,129	1,523	Normal	
Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ-B FORMU)		Cinsiyet	Kadın	,417	-,102	Normal
	Erkek		,369	-,769	Normal	
	Sınıf	3. Sınıf	,378	-,043	Normal	T TESTİ
		4. Sınıf	,412	-,228	Normal	
	Gelir düzeyi	Düşük	,374	-,731	Normal	ANOVA
		Orta	,467	,091	Normal	
		Yüksek	,347	-,694	Normal	
	Annenin eğitim durumu	İlkokul mezunu	,535	-,220	Normal	KRUSKAL
		Ortaokul	,504	2,730	Normal	
		Lise mezunu	,389	-,348	Normal	WALLİS
		Üniversite	,121	-,898	Normal	
	Babanın eğitim durumu	İlkokul mezunu	,382	-,223	Normal	ANOVA
		Ortaokul	,532	-,185	Normal	
		Lise mezunu	,213	-,294	Normal	
		Üniversite	,160	-,648	Normal	

Ek H: Ölçeklerin Normallik Tablosu

Ölçekler	Normallik testleri		Normallik durumu
	Skewness	Kurtosis	
California Eleştirel Düşünme Eğilimi(CCTDI)	-,161	-,270	Normal
Mesleki Kaygı Ölçeği(MKÖ)	,386	-,368	Normal
Empatik Beceri Ölçeği(EBÖ-B FORMU)	,433	-,095	Normal

