

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EMPATİK
DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE ÖĞRENCİLERİ MOTİVE
ETME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Sema BAYRAM**

**Danışman
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

Yüksek Lisans Tezi

**EKİM 2013
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EMPATİK
DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE ÖĞRENCİLERİ MOTİVE
ETME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Sema BAYRAM**

**Danışman
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ**

Ekim 2013

KAYSERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Sema BAYRAM

İmza :



YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Düşünme Becerileri İle Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Sema BAYRAM



Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ



Prof. Dr. Remzi KILIÇ
ABD Başkanı

KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ danışmanlığında **Sema BAYRAM** tarafından hazırlanan “**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Düşünme Becerileri İle Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

21 / 11 / 2013

JÜRİ:

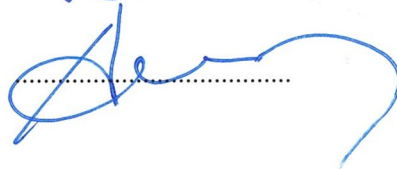
Danışman : Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Üye : Doç. Dr. Kasım KARAMAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER







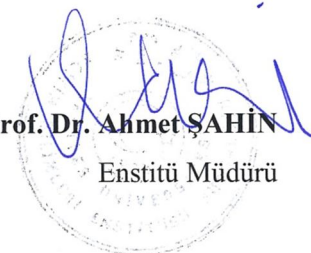
ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 21/11/2013 tarih ve 40 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

21 / 11 / 2013


Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Bu çalışmada her zaman desteklerini gördüğüm bana yol gösteren değerli hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Hasan Bozgeyikli'ye destekleri, katkıları ve samimiyetleri için çok teşekkür ederim. Anlayışlarından dolayı Araştırma Görevlisi Almıla Elif Selçuklu'ya, Fatma Mustafa Haşalık İlkokulu yöneticileri ve zümre arkadaşlarıma, anketleri içtenlikle cevaplayan meslektaşlarıma, birlikte keyifli zaman geçirdiğimiz yüksek lisans arkadaşlarıma ve gösterdikleri sabır için aileme teşekkür ederim.

Sema BAYRAM
Kayseri, Ekim 2013

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EMPATİK DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Sema BAYRAM

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Ekim 2013

Danışman: Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

ÖZET

Bu araştırma; okul öncesi öğretmenlerin empatik düşünme becerileri ile öğrencileri motive etme düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Amaç doğrultusunda, kişisel bilgi formu, Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği ve Empatik Düşünme Becerileri Ölçeğinden oluşan anket formu Kayseri İlinde görev yapan 230 okul öncesi öğretmene uygulanmıştır.

Anketlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde, okul öncesi öğretmenlerin, tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde yüzde ve frekans istatistiklerinden, empatik düşünme becerileri ve öğrencileri motive etme düzeylerinin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre empatik düşünme becerileri ve öğrencileri motive etme düzeylerinin belirlenmesinde t testi, tek yönlü anova ve tukey testlerinden yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin empatik düşünme becerileri ile öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesinde korelasyon analizinden, okul öncesi öğretmenlerin empatik düşünme becerilerinin, öğrencileri motive etme düzeyleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesinde ise regrasyon analizinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerin empatik düşünme becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu öğretmenlerin empatik düşünme becerileri arttıkça, öğrencileri motive etme düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre empatik düşünme becerileri ve öğrencileri motive etme düzeylerinde farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Empatik Düşünme, Motivasyon, Öğrenci Motivasyonu

**AN INVESTIGATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS'
EMPHATIC THINKING SKILLS AND THEIR PROFICIENCY IN
MOTIVATING LEARNERS**

Sema BAYRAM

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master Thesis, October 2013

Advisor: Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

ABSTRACT

This research was materialized to examine preschool teachers' empathetic thinking skills and level of motivate students.

Purpose ,the questionnaire which consisting of personal information form,The Scale of Teachers to Motivate Students and Empathetic Thinking Skills Scale were applied to 210 preschool teachers in Kayseri.

The evaluation of the data obtained from the surveys ,percentage and frequency statistics were used to determined the properties of preschool teachers.As well as, the levels of average and standard deviation statistics were used to determined empathetic thinking skills and level of motivate the students.According to descriptive property of preschool teachers,t test,one-way anova and tukey test were used to determine empathetic thinking skills and level of motivate the students.Correlation analysis was utilized to determine preschool teachers 'empathic thinking skills and level of motivate the students.Also ,regression analysis was utilized to determine impact of preschool teachers empathic thinking skills and level of motivate the students.

As a result of research,there is statistically significant and positive directional relations between preschool theachers empathetic thinking skillis and level of motivate the students and if empathetic thinking skills of teachers increase,the levels of motivate the students increase.The study is also based on the characteristics of teachers motivatestudents thinkingskills and strong ability to be empathetic levels diversities.

Keywords: Empathetic Thinking,Motivation,Student Motivation

İÇİNDEKİLER

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN EMPATİK DÜŞÜNME BECERİLERİ İLE ÖĞRENCİLERİ MOTİVE ETME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	İ
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI	İİ
KABUL VE ONAY	İİİ
ÖNSÖZ.....	İV
ÖZET.....	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	Vİİ
TABLolar LİSTESİ.....	Xİ
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVİ
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Tanımlar.....	6
2. İLGİLİ LİTERATÜR VE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Empati Kavramı.....	7
2.1.1. Empatinin Tanımı	7
2.1.2. Empati Kavramının Tarihçesi.....	9
2.1.3. Empati İle İlişkili Kavramlar	10
2.1.3.1. Empati ve Sempatı	10
2.1.3.2. Empati ve Özdeşleşme	11
2.1.3.3. Empati ve İçtenlik	11
2.1.3.4. Empati ve Sezgisel Tanı.....	11

2.1.4. Empatinin Bileşenleri	12
2.1.4.1. Algısal (Fiziksel) Empati	12
2.1.4.2. Bilişsel Empati	12
2.1.4.3. Duygusal Empati	13
2.1.4.4. Bildirişim Bileşeni	13
2.1.5. Aşamalı Empati Sınıflaması	13
2.1.6. Kavramı ile İlgili Kuramsal Görüşler	16
2.1.6.1. Çıkarsama (İnference) Kuramı	16
2.1.6.2. Rol Oynama Kuramı	16
2.1.6.3. Heyecan Yayılması Olarak Empati	17
2.1.7. Empatinin Yararları	18
2.2. Motivasyon Kavramı	20
2.2.1. Motivasyon Kavramının Tanımı	20
2.2.2. GÜdülenme Süreci	21
2.2.3. Motivasyonun Özellikleri	23
2.2.4. Öğrenme Kuramlarında Motivasyon	24
2.2.4.1. Davranışçı Yaklaşım	24
2.2.4.2. Bilişsel Yaklaşım	25
2.2.4.3. Sosyal Yaklaşım	26
2.2.4.4. İnsancıl Yaklaşım	26
2.2.5. Motivasyon Teorileri	27
2.2.5.1. Kapsam (İçerik) Teorileri	27
2.2.5.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	27
2.2.5.1.2. Başarı GÜdüsü Kuramı	29
2.2.5.1.3. Çift Faktör Kuramı	30
2.2.5.1.4. Erg Kuramı	31
2.2.5.2. Süreç Kuramları	32
2.2.5.2.1. Davranış Koşullandırma Yaklaşımı	33
2.2.5.2.2. Bekleyiş – Beklenti Kuramı	34
2.2.5.2.3. Eşitlik Kuramı	35
2.2.5.2.4. Amaç Belirleme Kuramı	35
2.2.6. Öğrenciyi GÜdüleme Yolları	36
2.2.6.1. GÜdülenmeyi Etkileyen Kişisel Etkenler	37

2.2.6.2. Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Etmenler.....	38
2.2.6.2.1. Öğretmen Rollerini.....	38
2.2.6.2.2. Sınıfın Örgütlenmesi.....	40
2.2.6.2.3. Etkileşim Düzeni.....	41
2.2.6.2.4. Sınıf İklimi.....	41
2.3. İlgili Araştırmalar.....	42
3. YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Evren ve Örneklem.....	48
3.3. Verilerin Toplanması.....	50
3.3.1. Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği.....	50
3.3.2. Empatik Düşünme Becerileri.....	51
3.4. Verilerin Analizi.....	51
4. BULGULAR.....	53
4.1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ve Empatik Düşünme Becerilerinin Ortalamaları.....	53
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları.....	54
4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Ortalamaları.....	54
4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Ortalamaları.....	57
4.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Ortalamaları.....	61
4.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları.....	64
4.2.5. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Tipine Göre Ortalamaları.....	66
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	70

4.4. Empatik Düşünme Becerilerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Üzerine Etkileri	71
5. TARTIŞA.....	75
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	79
KAYNAKÇA	83
EKLER.....	91

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	Aşamalı Empati Sınıflaması.....	13
Tablo 2.2.	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Alderfer'n ERG Kuramının Karşılaştırılması	32
Tablo 3.1.	Öğrenim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	49
Tablo 3.2.	Mesleki Kıdem Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	49
Tablo 3.3.	Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	49
Tablo 3.4.	Medeni Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	50
Tablo 3.5.	Çalıştığı Kurum Tipi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	50
Tablo 4.1.	Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ve Empatik Düşünme Beceri Düzeyleri.....	53
Tablo 4.2.	Empatik Düşünme Becerilerinin Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları..	54
Tablo 4.3.	Empatik Düşünme Becerilerinin Öğrenim Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.4.	Yüksek Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	55
Tablo 4.5.	Orta Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	55
Tablo 4.6.	Orta Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	56
Tablo 4.7.	Yüksek Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları.....	56
Tablo 4.8.	Yüksek Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Öğrenim Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.9.	Empatik Düşünme Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ortalamaları.....	57

Tablo 4.10. Empatik Düşünme Becerilerinin Mesleki Kıdeme Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.11. Yüksek Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ortalamaları.....	59
Tablo 4.12. Orta Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ortalamaları.....	59
Tablo 4.13. Orta Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Mesleki Kıdeme Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları	60
Tablo 4.14. Orta Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ortalamaları.....	60
Tablo 4.15. Yüksek Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ortalamaları.....	61
Tablo 4.16. Empatik Düşünme Becerileri Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri	61
Tablo 4.17. Yüksek Düzeyli Kontrol Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri	62
Tablo 4.18. Orta Düzeyli Kontrol Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri	62
Tablo 4.19. Orta Düzeyde Özerklik Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri	63
Tablo 4.20. Yüksek Düzeyde Özerklik Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri	63

Tablo 4.21. Empatik Düşünme Becerileri Puanlarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri	64
Tablo 4.22. Yüksek Düzeyli Kontrol Puanlarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri	64
Tablo 4.23. Orta Düzeyli Kontrol Puanlarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri	65
Tablo 4.24. Orta Düzeyde Özerklik Puanlarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri	65
Tablo 4.25. Yüksek Düzeyde Özerklik Puanlarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri	66
Tablo 4.26. Empatik Düşünme Becerileri Puanı Ortalamalarının Çalıştığı Kurum Tipi Göre Ortalamaları.....	66
Tablo 4.27. Yüksek Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Çalıştığı Kurum Tipi Göre Ortalamaları.....	67
Tablo 4.28. Yüksek Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Çalıştığı Kurum Tipi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.29. Orta Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Çalıştığı Kurum Tipi Göre Ortalamaları.....	68
Tablo 4.30. Orta Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Çalıştığı Kurum Tipi Göre Ortalamaları.....	69
Tablo 4.31. Orta Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Çalıştığı Kurum Tipi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.32. Yüksek Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Çalıştığı Kurum Tipi Göre Ortalamaları.....	70

Tablo 4.33. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi.....	71
Tablo 4.34. Empatik Düşünme Becerilerinin Yüksek Düzeyli Kontrol Üzerine Etkisi.	72
Tablo 4.35. Empatik Düşünme Becerilerinin Orta Düzeyli Kontrol Üzerine Etkisi	72
Tablo 4.36. Empatik Düşünme Becerilerinin Orta Düzeyde Özerklik Üzerine Etkisi.....	73
Tablo 4.37. Empatik Düşünme Becerilerinin Yüksek Düzeyde Özerklik Üzerine Etkisi.....	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.	Güdüleme Süreci	22
Şekil 2.2.	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	29
Şekil 2.3.	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi	29
Şekil 2.4.	Herzberg'in Anket Sonuçları	31
Şekil 2.5.	Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Etmenler	38

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	:	Aktaran
b.t.	:	Belirtilmemiş Tarih
Ed	:	Editör
Diğ.	:	Diğerleri

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitimin ilk basamağını oluşturan “Okul Öncesi Eğitim”, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihin ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği ve çocuğun devamlı olarak değiştiği bir süreçtir (<http://www.aku.edu.tr>). Okul öncesi dönemde verilen eğitimin amacı, çocuğu tüm gelişim (zihinsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve dil) alanlarında desteklemek, gelecek eğitim basamaklarına hazırlamak, kendini ifade eden, yaratıcı yönlerini ve becerilerini ortaya koyan, sosyal bir birey olarak yetişmesini sağlamaktır (Zembat, 1999, 49).Okul öncesi eğitimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesinde öğretmenlerin büyük rolleri bulunmaktadır.

Öğretmen okul öncesi eğitim programına can verecek ve onu etkili bir şekilde uygulayacak kişidir. Öğretmenler ve çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında, günün büyük bir bölümünü birlikte geçirirler. Bu nedenle, çocuğun güven duyabileceği ve bir gruba ait olma duygusunu tadabileceği bir kabul ortamında bulunması gerekmektedir (Güler, 1994, 14: Akt. Çelik, 2008, 4).

Empati ise; kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 2002, 135). Öğretmenlik mesleği diğer bazı mesleklerle karşılaştırıldığında, daha fazla empatik duygunun gelişmiş olmasını gerektirmektedir. Çünkü öğretmenlerin önemli rollerinden belki de en önemlisi, öğrencilerle ilgilenerek, empatik ilişkiler kurarak, onların kişisel dünyalarına girerek olumlu ve güvenli bir sınıf atmosferi yaratmaktır. Ancak böyle bir ortamda öğrencinin öğrenmeye aktif katılarak başarısının ve olumlu tutumlarının gelişmesi beklenebilir (Pala, 2008, 15).

Öğretmenin öğrencileri ile empati kurabilmesi, öğretmen ve öğrenci arasında olumlu bir iletişimin kurulmasına, sorunların anlaşılabilmesine ve karşılıklı olarak çözüm yollarının bulunmasına yardımcı olur. Öğrenciler, öğretmenlerin kendini onların yerine koyup onların neler hissettiklerini anlamaya çalıştığını fark ettiklerinde, yani öğretmenlerinin empatik becerisini fark ettiklerinde büyük bir olasılıkla kendilerini öğretmenlerine daha yakın hisseder, ona güvenir, onu sever ve hatta ondan etkilenirler (Kuzgun, 2000, 108).

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrencilerine karşı empatik anlayış içinde olması ve etkili bir iletişim için gerekli olan koşulları sağlamaları; onlarla etkin ve sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayacak, onların olumlu benlik geliştirmelerine, uyumlu kişilik özellikleri kazanmalarına ve kendilerini gerçekleştirmelerine, ilerdeki öğrenim hayatlarında daha başarılı olmalarına yardımcı olacaktır (Çelik, 2008, 5).

Cooper'e (2002) göre empati kuramayan öğretmenler, öğrencilerin duygularını ihmal ederek önemli ölçüde bütün gruba, konuya ve programa yoğunlaşarak onların motivasyonlarının kaybolmasına neden olmaktadır (Cooper, 2002: Akt. Pala 2008, 15). Motivasyon, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Okulda ve sınıfta gözlenen öğrenme güçlüklerinin ve disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı güdülenme ile ilgilidir (Akbaba, 2006, 343).

Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın problem cümlesi; “okul öncesi öğretmenlerin empatik düşünme becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır:

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri ne düzeyde empatik düşünme becerilerine sahiptir?

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri öğrencilerini ne düzeyde motive edebilmektedir?
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin, öğrenim durumlarına göre empatik düşünme becerileri ve öğrencileri motive etme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine göre empatik düşünme becerileri ve öğrencileri motive etme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin, mesleğini isteyerek seçme durumlarına göre empatik düşünme becerileri ve öğrencileri motive etme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin, medeni durumlarına göre empatik düşünme becerileri ve öğrencileri motive etme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin, çalıştıkları kurum tipine göre empatik düşünme becerileri ve öğrencileri motive etme düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin, empatik düşünme becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin, empatik düşünme beceri düzeylerinin öğrencileri motive etme düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Literatürde empatik düşünme becerileri ile öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişkileri araştıran bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın çıkış noktasını da bu durum oluşturmuştur. Araştırmanın bu yönüyle ilgili literatüre katkı sağlaması beklenilmektedir. Ayrıca bundan sonra bu konuda yapılacak araştırmalara da öncülük edeceği düşünülmektedir.

Empati kabiliyetine sahip öğretmenlerin, öğrencilerin kişisel dünyalarına dahil olarak onları daha iyi kavrayabilmeleri ve onlara daha sağlıklı destek olmaları söz konusudur. Öğretmenlerin empatik düşünce becerileri artış gösterdikçe, öğrencilerin pozitif, istenen davranışlarında artış olması beklenmektedir. Meslekler arası değerlendirme yapıldığında, öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklere nazaran daha da empatik duygu

ve düşünce içermesinin gerekliliği ifade edilmektedir. Bu açıdan, öğretmenlerin özellikle empatik düşünce kabiliyeti sayesinde öğrencileri ile daha sağlıklı ilişkiler kurmaları, ve kurulan ilişkilerin pozitif ve güven içermesi mümkün olmaktadır. Böylelikle, öğrencilerin motivasyonunun ve derslere katılımının artması beklenmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerde empatik düşünce becerisinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların çoğaltılması önem kazanmaktadır.

Şüphesiz ki, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayıp belirlemeleri için öncelikli olarak onların duygu ve düşüncelerini algılamaları gerekmektedir. Böylelikle, öğrencilerin öğrenmek adına motivasyonları artacak, hem paylaşma hem de yaratıcılık nitelikleri olumlu olarak etkilenecektir. Diğer taraftan, öğretmenin empatik düşünce becerisi ile öğrencisi ile yakınlaşması mümkün olacağından, duygusal paylaşımları artacak ve öğrencinin öğrenmesine yönelik faktörlerin farkındalığı söz konusu olacaktır. Öğrencinin öğrenmeye yönelik istek ve motivasyonu için öğretmenin empatik düşünce becerisinin önemini gözler önüne seren Cooper (2002), empatik düşünce beceri düzeyi düşük olan öğretmenlerin öğrencilerinin duygularını görmezden geldiğini belirtmiştir. Empatik davranamayan öğretmen, bireysel olarak öğrenciye odaklanamadığından tüm sınıfa, konuya odaklanmakta, öğrencinin kişisel niteliklerini ihmal etmektedir. Böylelikle, öğrencinin motivasyonunun azalması kaçınılmaz olarak değerlendirilmektedir (Cooper 2002).

Öğretmenlerin empatik eğilimleri genellikle öğrencilere yönelik ilgi ve ilişkilerde yakınlık olarak kendini göstermektedir. Araştırmacılar, öğretmenleri ile ilişkileri kuvvetli olan öğrencilerin daha yüksek motivasyon ve daha iyi akademik düzey sahibi olduklarını göstermektedirler (Irvine, 1990; Foster, 1995). Buna ek olarak, empatinin potansiyel olarak açıklık, dikkat ve olumlu ilişkilere teşvik içerdiği belirtilmektedir. Öğrencilerin başarısı önem taşıdığından ve motivasyonlarının artırılarak performanslarına yönelik sorunlarının giderilmesi gerektiğinden öğretmenlerin empatik düşüncelerine dair becerilerinin belirlenmesi gerekliliği dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerin derse olan ilgisini kazanmak ve ilginin devamlılığını mümkün kılmak adına öğrencilerini tanıyor olmaları önemlidir. Yapılan çalışmalarda empatik düşünce becerileri olmadan öğretmenlerin öğrencileri ile duygusal bir ilişki kuramayacakları, onlara kaliteli bir şekilde yardımcı olamayacakları ifade edilmektedir

(Wilson ve Kneisl 1988). Hiç kuşkusuz ki, öğrencilerin öğretmenlerinin destek ve ilgisine ihtiyaçları söz konusudur. Bu desteğin sağlanabilmesin de empatik iletişim becerilerinin önemi büyüktür. Dolayısıyla ilgili çalışmaların artırılması da önem kazanmaktadır.

Literatürde, öğrencilerin performansı üzerinde önemli bir etken olarak empatik anlayışın varlığı ifade edilmektedir (Bonner ve Bonner 1984). Bu sebeple, empati eğilimi olan, empatik düşünce becerisi gelişmiş olan öğretmenlerin öğrencilerinin daha yüksek performans düzeyine ve başarılı bir akademik yaşama sahip olmaları beklenmektedir.

Okullarda eğitimcilerin sahip olduğu empatik düşünce becerileri ile sınıfta öğrencilere kendilerini rahat hissettirmeleri böylelikle güven ortamı oluşturmaları mümkün olmaktadır. Böylelikle, öğrencilerin gelişimleri istenen kalitede sürmekte, yapıcı ve sosyal ilişkilerinde güçlü bireyler haline gelmektedirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde, empatik ortamda yetişen öğrencinin kendini olduğu gibi gösterebilmesi, sağlıklı dışavurum becerileri geliştirmesi, sosyal ilişkilerinin güçlenmesi, motivasyonunun artarak okul performansını yükseltmesi beklenmektedir. Tüm bu beklentilerin öğrencinin gelişim süreci adına önem taşıyor olması öğretmenlerin empatik düşünce becerilerine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla konuya yönelik çalışmaların önemi de gözler önüne serilmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde görev yapan ve araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmenleriyle,
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla,
- Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiki yöntemlerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Empatik düşünme becerisi: Öğretmenlerin, kendilerini, öğrencilerinin yerine koyarak, onları anlama ve bu doğrultuda iletişim kurma becerisini ifade etmektedir.

Motive etme: Öğretmenlerin, öğrencileri öğrenmeye sevk edecek tutum ve davranışları göstermesini ve bu doğrultuda uygulamalar yapmasını ifade etmektedir.

2. İLGİLİ LİTERATÜR VE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

2.1. Empati Kavramı

İnsanî iletişimde, insanların birbirlerini anlamaları, birbirlerine muhtaç olma bilinci edinmeleriyle doğru orantılıdır. İnsan aynı zamanda sosyal bir varlıktır. Sosyallik, yalnız yaşayamama halidir. Her alanda insan kendi eksikliğini fark ettikçe, başkalarının yardımına ve desteğine muhtaç olduğunu anlar. Sosyallik bir tür karşılıklı tamamlanma halidir. Bu halin gerçekleşmesi iletişim yoluyla olur ve hayat boyu sürer. İnsan, kendindeki eksikliği fark ettikçe yani kendini tanıdıkça başkaları ile olan ilişkilerine daha fazla değer vermeye başlar. Bu değer verme hali muhatabı ile daha sıcak ve yakın iletişim kurma biçiminde gerçekleşir. Bunun bir yolu da empatidir. Kendi dilimizle ifade edecek olursak “karşımızdaki ile hemhal olma” halidir. Empati, insanı bir bütün olarak görmek ve içinde bulunduğu şartları dikkate alarak anlayabilme gayretidir (Metin, 2011, 178).

2.1.1. Empatinin Tanımı

Eski Yunanca'daki “empathia” teriminden yararlanılarak İngilizce'ye “empathy” şeklinde tercüme edilen empati kavramı Türkçe'ye Fransızca “empathie” kelimesinden girmiştir. Kavram, Yunanca'daki “em” ve “patheia” kelimelerinin birleşimidir. Latince'de “em” iç, içine, içinde; “patheia” ise Yunanca'da “pathos” kelimesinden gelip duygu, acı, algılama, telepati anlamlarına gelmektedir. Buna göre empati kelimesinin anlamı “içsel algılama” ya da “duygulara nüfuz etme” şeklinde de ifade edilebilir. Dolayısıyla Türkçe'de “duygudaşlık”, “anlayış” veya “eşduyum” kelimeleriyle karşılığını bulan empati, bir başkasının duygularını, içinde bulunduğu durum ya da davranışlarındaki motivasyonu anlamak ve hissetmek demektir (Doğan, 2010, 279).

Empati yapısı uzun yıllardır tartışılmakta, birçok tanımı yapılmakta ve bu tanımlar yıllar boyunca değişikliklere uğramaktadır (Hançer ve Tanrısevdi, 2003, 214).

Empati, kişinin bir iletişim esnasında, kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakarak duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamaya çalışması ve duyarlı bir yaklaşım içinde olmasıdır. Diğer bir deyişle, empati başka bir kişinin iç dünyasında düşünebilme, hissedebilme, duygu ve düşüncelerine karşılık verebilme olarak da düşünülebilir (Pala, 2008, 14).

Empati genel olarak “diğeri”ni “diğeri” olarak anlamaya ve onun potansiyellerini tahmin etmeye yönelik çaba harcamaktır. Bu çaba bireyin kendini merkeze alarak dünyaya ve dolayısıyla diğeri bakmak yerine, kendinden çıkarak diğeri bakış açısına yerleşmesini gerektir (Bilgin, 2003, 48).

Empati; psikolojik bir terim olarak, insanın, diğeri insanların gerçekliği nasıl algıladıkları ve yorumladıklarını, bu gerçekliğe ilişkin kendi görüşünden vazgeçmeksizin anlama yetisidir. Empati bireyin kendi içinde bulunduğu durumdan çok, karşısındaki kişinin içinde bulunduğu duruma uygun olarak verilen duygusal bir tepki olarak tanımlanmaktadır (Hoffman, 1994, 958).

Bir insanın karşısındaki bir kişi ile empati kurabilmesi için gerekli olan öğeler şunlardır (Dökmen, 2005, 135-137);

- Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Her insan gerek kendisini gerekse çevresini, kendine özgü bir biçimde algılar; bu algısal yaşantı öznedir; kişiye özgüdür. Yani her insan dünyaya, kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak, dünyaya onun bakış tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıyız.
- Empati kurmuş sayılmamız için, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gereklidir. Karşımızdakinin sadece duygularını ya da düşüncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Karşımızdaki kişiyi hem bilişsel hem de duygusal olarak anlamalıyız.
- Empati tanımındaki son öğe ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi davranışdır. Karşımızdaki kişinin duygularını

ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer anladığımızı ona ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız.

2.1.2. Empati Kavramının Tarihçesi

Empatinin temeli, felsefe ve estetiğe dayanır. 19. yüzyılda Alman estetikçilerinin kullandığı “*emföhlung*” terimi İngilizce’ye “*empati*” olarak çevrilmiştir. *emföhlung* terimi 1873 yılında “güzel obje içerisine kişinin yansıması” biçiminde tanımlanmıştır. Bu kelimenin ilk kullanımı, güzel sanatlardaki estetik yaşantıyı ifade etmek şeklindedir. Örneğin, Michelangelo’nun bir eserine bakıp etkilenmek *emföhlung* olarak görülüyordu (Vispe, 1990, 17: Akt. Çetin, 2008, 11).

Empati kelimesini ilk kez ortaya atan Teodor Lipps, 1897 yılında Estetik adlı eserinde, bir kişinin kendiliğini ötekine yansıtması ile onun reaksiyonlarını anlayabilmesi olarak tanımlanmıştır (Aydemir, 2005, 34).

İlgili bilimsel yayınlara bakıldığında, farklı yıllarda, farklı araştırmacıların empatiyi değişik şekillerde tanımladıkları görülmektedir. Bu duruma dikkat çeken bazı araştırmacılar, empatinin yeterince iyi tanımlanmadığını, yapılan tanımlar arasında ise tutarlılık bulunmadığını belirtmektedirler. Buna rağmen, Batson’un ve arkadaşlarının da belirttikleri gibi, ilgili yayınları incelendiğinde, empatiye ilişkin tanımların, yıllar boyunca üç temel asamadan geçtiği görülmektedir (Dökmen, 1988, 156-157);

1. Yüzyılın başlarından, 1950’lerin sonlarına kadar empati bilişsel nitelikli bir kavram olarak ele alınmıştır. Empatinin ölçümü adı altında daha çok kişilerin birbirlerinin kişilik özelliklerini nasıl algıladıkları ölçülmüştür. Bu yıllarda empati; bir insanın karşısındaki insanı tanınması, kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması olarak kullanılmıştır.
2. 1960’lı yıllarda empatinin bilişsel yönüne ek olarak duygusal yönünün de olduğu vurgulanmıştır. Bu yıllarda empatide esas olan, karşısındakinin hissettiği duyguların aynısını hissetmek, onun gibi hissetmektir.
3. 1970’lerde empati görsel, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Birinin belirli bir duygusunu anlamaya ve bu duyguya uygun bir karşılık vermeye empati denilmiştir. Bu yeni anlayışa göre empati kuran kişi, kendi üzerinde

yoğunlaşmak yerine, dikkatini karşısındaki kişiye verir. Konuya, “ben ne hissediyorum” diye değil, “o ne hissediyor diye yaklaşır”.

1990’lı yıllarda empati “bir olaya, objeye içine girerek bakmak” anlamında kullanılmıştır. Günümüz literatürünün empati kavramına 1970’lerin empati anlayışının büyük ölçüde geçerliliğini sürdürdüğü görülmektedir. Günümüzün empati görüşü, karşıdaki kişinin duygu ve düşünceleri üzerinde yoğunlaşarak karşıdakinin hissettiklerini geçici bir süre için aynı şekilde hissetmek ve bunu ona iletme süreci olarak kabul edilmektedir (Erçoban, 2003, 16).

2.1.3. Empati İle İlişkili Kavramlar

Empati çok sık kullanılan, ancak az anlaşılan bir kavramdır. Sempati, acıma, içtenlik sezgisel tanı ve özdeşim kurma gibi birbiriyle bağlantılı kavramlarla sıkça karıştırılmaktadır. Bu çalışmada bu kavramlardan empati ile en çok ilişkili olduğu düşünülen sempati, ve özdeşleşme, içtenlik, benmerkezcilik ve sezgisel tanı kurma kavramları açıklanacaktır.

2.1.3.1. Empati ve Sempati

Eski Yunanca’daki ‘sympatheia’ teriminden İngilizce’ye ‘sympathy’ olarak aktarılan terimin kelime anlamı, birisiyle birlikte acı çekmektir (Özbek, 2005, 578).

Empati ve sempati kavramları rahatlıkla birbirleriyle karıştırırsa da, aslında birbirlerinden çok farklı anlamlar taşımaktadır. Bu iki kavramın birbirlerine karıştırılmasının sebebi, her kavramında insanların duygularına gösterilen bir tına sahip olmasıdır. Empatide, bir diğer kişinin duygusal yaşantısına katılmakla beraber o kişiyi anlamak ve onun bu yaşantısındaki çarpıcı bazı noktaları algılayabilmek yer alır. Sempati ise, yalnızca başkalarının duygularına katılma olduğundan, empatiye göre daha sınırlı bir yaşantıdır. Ayrıca, sempatide sempati duyan kişinin yaşantıları yer almaktadır (Akkoyun, 1982, 66). Örneğin; bir yemektesiniz ve yanınızdaki arkadaşınız yemeği üzerine döktü. Eğer arkadaşınızın utandığını hissederseniz bu bir empatidir, eğer sizde onunla utanırsanız bu da sempatidir (Özodaşık, 2012, 164).

2.1.3.2. Empati ve Özdeşleşme

Empati ve özdeşim konusundaki açıklamalar, konu üzerindeki görüş ayrılıklarının sürmekte olduğunu göstermektedir. Özdeşim, bir kişinin birçok yönleri ile bir başka kişiye benzemesi yoluyla gerçekleşen, otomatik, bilinç dışı işleyen zihinsel bir süreçtir (Gülseren, 2001, 139).

Özdeşleşme, bir başkasının niteliklerinin, davranışlarının ve isteklerinin bir diğer kişi benliğine mâledilmesi haline denir. Bir kişi ile özdeşleşmede o kişi gibi olma ve kendi benliğini silerek yerine diğer kişinin benliğini yerleştirme eylemi vardır. O kişi ile kendimizi özdeşleştirerek, onu model alır, onun duygu ve davranışlarını kendimize yansıtırız. Böylece, karşımızdaki kişinin bakış açısını kaybederek, özdeşimlerimiz çerçevesinde değerlendirmeler yaparız ki, bu da yanlı bir yaklaşım tarzıdır. Kısacası özdeşim kurmak empatiyi zedeleyebilir (Özodaşık, 2012, 164).

2.1.3.3. Empati ve İçtenlik

Empati ve içtenlik kavramları birbirleriyle yakın ilişki durumundadırlar. Öyle ki, empatik anlayış, terapistin, danışanın iç dünyasına girerek, bunu kendi içinde yaşaması; içtenlik ise, bunu yaparken aynı zamanda kendi yaşantısını algılamak için de çaba sarf etmesidir. İçtenlik ve empati, sempati ve empatide olduğu gibi birbirlerini dışlamamakta hatta tamamlamaktadırlar. Danışandan Hız Alan Terapi'de, bir diğer önemli terapist tutumu da terapistin içten olabilmesidir, içten olabilen bir terapist, mesleki bir rolü yerine getirmekten daha çok, kendini bu ilişkinin içinde bir kişi olarak yaşar ve bu yaşantılarının farkında olur. Bir savunma veya engellemeye girmeksizin bu yaşantılarını danışan kişiye iletebilir (Akkoyun, 1982, 67).

2.1.3.4. Empati ve Sezgisel Tanı

Empati ve sezgi konusundaki bilgilerimiz, aralarındaki ilişki bakımından tartışmalı bir noktada bulunduğumuzu düşündürmektedir. Ancak sezgi konusunda, hızlı biçimde gerçekleşen bir düşünce işlemi olduğu şeklinde ortak görüş birliği vardır (Gülseren, 2001, 139).

Sezgisel tanı, bir kişinin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümleme ve formüle etme yeteneği ile ilgilidir. Burada bir diğer kişinin yaşantısına bilinçli olarak katılma yer almamaktadır. Bir yaşantıyı gözleme ve gözleneni yorumlama söz konusudur. Empatide her türlü değerlendirmeden kaçınılmaktadır. Tanılamada ise, doğrudan doğruya bir değerlendirme amaçlanmaktadır. Rogers'a göre (1976) terapistlere verilen özel mesleki formasyon ile tanılama yeteneği daha çok bir zihinsel işlev olarak kazandırılabilirken, empati tutumu ona sahip olan kişinin kişiliği içinde yer almaktadır (Akkoyun, 1982, 67-68).

2.1.4. Empatinin Bileşenleri

Empatinin bileşenlerini Goldstein ve Michaels'in (1985) öne sürdüğü model çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar, empatinin bilişsel bileşeni, duygusal bileşeni, bildirişimsel bileşeni, algısal bileşeni şeklindedir.

2.1.4.1. Algısal (Fiziksel) Empati

Empatinin algısal bileşeni, bireyin karşısındaki kişinin duygularıyla ilgili deneyiminde ilk adımdır. Empati kuracak kişi, karşısındaki kişiye dikkat etmeli, onun ifade ettiği hareketlere, sözlere, ses tonuna, içeriğe, zamanlamaya ait tüm imaları içine almalıdır. Ancak bunları algıladıktan sonra empati kuran kişinin bilişsel ve duygusal süreçleri bu imalar üzerinde çalışabilirler (Goldstein and Michaels, 1985: Akt. Gültaş, 2007, 16).

2.1.4.2. Bilişsel Empati

Bilişsel empati, genel anlamıyla "diğer kişinin duygusal durumunu doğru olarak değerlendirme, daha karmaşık düzeyde ise olayları diğerinin bakış açısından değerlendirebilme" olarak tanımlanmaktadır (Smith, 2006, 7).

Empati kurmak isteyen insan karşısındaki kişinin öznel alanına girmeli, yani kişilere özgü algısal alana girmeli. Olayları karşımızdaki gibi algılamaya ve yaşamaya başladığımızda, empati kurmak istediğimiz kişinin yerine geçerek, adeta olaylara onun gözlüklerinin gerisinden bakarız.

2.1.4.3. Duygusal Empati

Duygusal empati, empatinin önemli bir yönü olarak ele alınmıştır. Kuramcılar, empatinin duygusal yönünü, diğer kişinin duygularına duyarlı olma, diğer kişinin duygularını paylaşma becerisi olarak tanımlamışlardır. Empatinin duygusal yönü göz önüne alınmadığında empati, sadece diğer insanın yaşantısını tanımlama ve etiketleme becerisi olur. Duygusal yön, empatik yaşantının çok önemli bir parçası olarak görülmüştür (Gültaş, 2007, 16-17).

Duygusal empati, bireylerin ailelerine, arkadaşlarına ve yabancılara karşı fedakarca davranışlarda bulunması için bireyleri güdülerken ahlaki gelişim açısından da oldukça önemlidir. Hatta duygusal empatinin şiddetin bastırılmasında anahtar bir mekanizma olabileceği açıklamaları da literatürde yer almaktadır. Bilişsel empatiden farklı olarak da bir günlük bebeklerin bile duygusal empati duyarlılığına sahip olduğu bilinmektedir (Smith, 2006, 7).

2.1.4.4. Bildirişim Bileşeni

Empatinin bildirişim bileşeni, kısaca empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleri sürecindeki yaşantıların karşımızdakine iletilmesi olarak tarif edilebilir. Araştırmalar empatinin bildirişim bileşeninin gençlik döneminde önemli bir yol kat ettiğini göstermektedir (Alçay, 2009, 51).

2.1.5. Aşamalı Empati Sınıflaması

Aşamalı empati sınıflamasına göre üç temel empati basamağı vardır. Bu basamaklar, Onlar Basamağı, Ben Basamağı ve Sen Basamağı'dır. Bu basamakların her birisi de kendi içerisinde "düşünce" ve "duygu" olmak üzere iki alt basamaktan oluşmaktadır (Dökmen, 2003, 151).

Tablo 2.1. Aşamalı Empati Sınıflaması

	Sen basamağı	Senin sorunların karşısında sen ne düşünüyor ve ne hissediyorsun
	Ben basamağı	Senin sorunların karşısında ben ne düşünüyorum ve ne hissediyorum
Onlar basamağı	Senin sorunların karşısında onlar (toplum) ne düşünüyor ve ne hissediyor	

Kaynak: Dökmen, 2003, 152.

Onlar basamağı: Bu basamakta tepki veren bir kişi, karşıdaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmez, sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez. Bu soruna ilişkin olarak kendi duygu ve düşüncelerinden söz etmez. Sorunu dinleyen kişi sorun sahibine öyle bir geribildirim verir ki, bu geri bildirim o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların (toplumun) görüşlerini dile getirmektedir. Bu basamakta tepki veren kişi bir takım genellemeler yapar, atasözleri kullanır. Örneğin, parasını israf ettiği için yakınan bir kişiye ‘ayağını yorganına göre uzat’ der. Bu sözlerde iki tarafın da duygu ve düşünceleri yer almamakta toplumun o konuya ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Ben basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, benmerkezcidir. Kendisine sorununu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilmek yerine, sorun sahibini eleştirir, ona akıl verir. Bazen de kişiyi kendi sorunuyla baş başa bırakıp kendinden söz etmeye başlar. Örneğin ben basamağına uygun empatik tepki veren bir kişi, dinlediği sorun karşısında ‘üzüldüm, aynı sorun bende de var’ der ve böylece sorun sahibini sorunuyla yüz yüze bırakıp kendi sorunlarını anlatmaya başlar. Ben basamağında empatik tepki veren kişi, karşısındaki insanı bir ölçüde rahatlatılabilir. Bu yüzden ben basamağındaki tepkiler onlar basamağındaki tepkilerden daha kaliteli sayılabilir. Ancak ben basamağında empatik tepki veren kişiler, bilişsel ve duygusal açıdan karşılarındaki kişinin rolünü alamadıkları için, yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmazlar.

Sen basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren bir kişi, kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girer, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar. Yani kendisine iletilen sorun karşısında, toplumun ya da kendisinin düşüncelerini dile getirmez, doğrudan doğruya karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri üzerine odaklanarak, o kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır (Dökmen, 2003, 152).

Bu sıralanan üç temel empati basamağını kapsayacak şekilde on altı basamak oluşturulmuştur. Bu basamaklar sırasıyla en kalitesiz empatik basamaktan en kaliteli empati basamağına kadar uzanmaktadır. Bu basamaklar ise aşağıda şöyle sınıflandırılmıştır (Dökmen, 2003, 153-154);

- **Senin Problemin Karşısında Başkaları Ne düşünür, Ne Hisseder:** Bu basamakta empati kurmaya çalışan kişi, bir takım genellemeler yapar, felsefi görüşlere

atasözlerine başvurabilir, dinlediği soruna ilişkin olarak genelde toplumun neler hissedebileceğini dile getirir. Sorununu anlatan kişiyi genelde toplumun değer yargıları açısından eleştirir. Bu ise kurulacak bir iletişimde diğer insana hiçbir faydası bulunmayan bir yöntemdir.

- **Eleştiri Getirme:** Dinleyen kişi sorununu anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir, yargılar. Bu ise kendini diğer insana açan kişide bir kırgınlık ve darılmaya yol açabilir. Karşısındaki insan bu şekilde cevap veren kişi kurulan ilişkide olumlu adım atmış sayılmaz.
- **Akıl Verme Çabası:** Karşıdakine akıl verir. Ona ne yapması gerektiğini söyler. Kendisine akıl verildiğini hisseden kişi diğer insandan aşağı imiş gibi kendisini algılar. Bu durumda kişi hayal kırıklığına uğrayabilir ve ilişkinin gelişmesi söz konusu olamaz.
- **Teşhis Koyma:** Kendisine anlatılan sorunu, ya da sorununu anlatan kişiye teşhis koyar ‘bu durumun sebebi toplumsal baskılar ya da sen bunu kendine fazla dert ediyorsun’ der.
- **Kişinin Aynı Sorunu Kendisinin de Yaşadığını İfade Etmesi:** Kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de bulunduğunu söyler. ‘Aynı dert benim de başımda’ der ve kendi derdini anlatmaya başlar.
- **Kişinin Kendi Duygularını İfade Etmesi:** Dinlediği sorun karşısında kendi duygularını sözle ya da davranışla ifade eder; örneğin ‘üzüldüm’ ya da ‘sevindim’ der.
- **Desteklemek:** Karşısındaki kişinin sözlerini tekrarlamadan, onu anladığını, onu desteklediğini belirtir.
- **Soruna Eğilebilmek:** Kendisine anlatılan soruna eğilir, sorunu irdeler, soruna ilişkin sorular sorar.
- **Tekrar Etme:** Kendisine iletilen mesajı (sorunu), gerektiğinde mesaj sahibinin kullandığı bazı kelimelere de yer vererek özetler. Yani dinlediği mesajı kaynağına yansıtılmış olur. Bu arada dinlediği kişinin yüzeysel duygularını da yakalayarak yansıttığı bu mesaja ekler.
- **Derin Duyguları Anlayabilmek:** Bu basamakta empati kuran kişi, kendisini empati kurduğu kişinin yerine koyarak, onun açıkça ifade ettiği ya da etmediği tüm duygularını ona eşlik eden düşüncelerini fark eder ve bu durumu ona ifade eder.

Yukarıdaki basamaklardan 1. basamak, Onlar Basamağı'na, 2., 3., 4., 5. ve 6. basamaklar Ben Basamağı'na , 7., 8. 9. ve 10. basamaklar ise Sen Basamağı'na ilişkindir. Söz konusu on basamaktan birincisinin kalitesi en düşük empatik tepki, sonuncusunun ise kalitesi en yüksek empatik tepki olduğunu ileri sürebiliriz.

2.1.6. Kavramı ile İlgili Kuramsal Görüşler

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

2.1.6.1. Çıkarsama (İnference) Kuramı

Bu görüş, bir insanı anlamak, onun ortaya koyduğu fiziki ifade tarzlarının yorumlanmasıyla mümkündür. Bireyler, kendi iç yaşantılarındaki duygu, düşünce ve heyecanlarına; beden yapısının duruş, şekil ve hareketlerinin, kaslarının gerginlik veya gevşekliğinin de eşlik ettiğini fark ederler. Böylece, fiziki ifadeler; iç yaşantıların bir işareti olarak yorumlanır. Örneğin eğer öfkelenmişim zaman, kaşlarımın çatıldığını, bağırıp çağırdığımı, elimi masaya vurduğumu geçmiş yaşantılarımda müşahede etmişsem, aynı hareketleri yapan bir insanın da öfkeli olduğuna inanırım. İçte; bireyler, başka bir insanda aynı fiziki ifadeleri gördükleri zaman, kendi yaşadıklarından hareketle, o bireyde de aynı içsel yaşantıların varlığına kanaat getirir. Kısaca, bireyler dış görüntüleri ile iç yaşantıları arasında kurduğu bağı başkalarına da atfetmekte ve genelleştirmektedir. Çıkarsama kuramı aynı zamanda empatiyi bir yansıtma olarak da ele almaktadır (Ünal, 1972, 73).

2.1.6.2. Rol Oynama Kuramı

Rol oynama kuramı, çevredeki insanları taklit ederek ve kendini onların yerine koyarak, başkalarının görüş açılarını kavramak, onların davranışları ile ilgili beklentiler geliştirmek olarak açıklanır. Georgeo H. Mead'in temsil ettiği bu görüşe göre, empatik kabiliyetin gelişmesi şu yolla olmaktadır: Çocuk, büyük ölçüde taklit kabiliyetine

sahiptir; çevresindeki insanların davranışlarını taklit eder ve tekrar eder. Yeni doğmuş çocuk, kendisini başkalarından ayırt edemez; kendisiyle dış gerçekler arasında sınırlar çizilmemiştir; henüz bir benlik kavramı doğmamıştır. Taklit ederek, başkalarının rolünü oynayarak, kendisini başkalarının yerine koyarak, hem kendisi, hem de başkaları hakkında kavramlar geliştirecek, anlayış kazanacaktır. Başlangıçta, sade bir taklit söz konusudur. Çocuk, kendisine gülümseyen annesini taklit ederek aynı hareketi yapmaya çalışır. Anne-babasının ve başka yakınlarının, kendisine yönelmiş olan davranışlarını taklit eder. Bu, rol oynama davranışının başlangıcıdır. Bunlar arasında ödüllendirilmiş olan davranışlar kuvvetlenir ve korunur. Çocuk zamanla, başkalarının kendisine karşı nasıl hareket ettiğini anlamaya başlar. Onları taklit etmek ve kendisini başkalarının yerine koymak suretiyle, kendisini başkalarının gözüyle daha iyi görebilme olanağını bulur. Evcilik oyunlarında, çocukların kendilerini anne- babalarının yerine koymaları buna iyi bir örnektir. Bu, anlayışa dayanan bir rol almadır. Böylece çocuk kendisini, bir dış obje gibi inceleyebilme ve başkalarının açısından görebilme olanağını kazanır (Ünal, 1972, 76-77).

2.1.6.3. Heyecan Yayılması Olarak Empati

Bu görüşe göre empati kuran kişi hem sıkıntı duyan kişiyi rahatlatmak, hem de sıkıntılı kişiyi gözlerken duyduğu kendi sıkıntısını gidermek için yardım davranışında bulunabilmektedir (Dökmen, 2006, 145).

Krech ve Crutfield (1958)'e göre, heyecan ve empati, bir başka insanın dış belirtilerini anladığımız zaman, aynı heyecan bizim de içimizde uyanabilir. Burada heyecan geçişinden söz edilmektedir. Bu geçişin birçok örnekleri vardır: matemli bir insanın feryadı, içimizde üzüntü uyandırır. Gülen bir çocuk bizi de güldürür. Korkan bir insanın durumu, bizde de korku yaratır. Başkasının heyecanını yakalayıp da kendimizde ifade ettiğimiz zaman onunla empatize olduğumuzu söyleriz. Burada, heyecanı doğuran durumun rolü de önemlidir. Eğer karşımızdaki insanın neden korktuğunu veya niçin ağladığını bilmiyorsak, onlarda gözlediğimiz belirtilerin, muhtemelen üzerinizde etkisi de olmayacaktır (Krech and Stanley, 1958, 233: Akt. Ünal, 1972, 78).

2.1.7. Empatinin Yararları

Sosyal bir varlık olan insan, içinde yaşadığı çevredeki diğer insanlarla ilişki kurmak durumundadır. İnsanın diğerleriyle ilişki kurma gereksinimi temel gereksinimlerden biridir. Diğer insanlarla kurulan ilişkiler, bu ilişkilerin niteliği, kalitesi, ilişki içinde bireyin kendine ilişkin almış olduğu geribildirimler, onun kendine ilişkin algıları için bir çerçeve, bir referans oluşturmaktadır. İnsan ilişkilerindeki temel motivasyonlardan biri, ilişki içindeki bireylerin karşısındaki tarafından yaşantısının, duygusunun ve düşüncesinin anlaşılmasıdır. Kısaca her insan diğerleriyle ilişkilerinde diğerleri tarafından anlaşılma ister. İnsan ilişkilerinde bireyin karşısındakini anlama potansiyeli olarak tanımlanabilecek olan empati önemli bir niteliktir. Bu özelliği nedeniyle empati kavramı insan ilişkileri ve iletişimin temel kavramlarından biridir ve insan ilişkilerinin önemini anlaşılmasına paralel olarak artan bir şekilde popülerleşmektedir (Kaya ve Siyez, 2010, 112-113).

Terapi/ danışma ortamlarının yanı sıra günlük yaşamın hemen her kesiminde empatik anlayış, insanları birbirine yaklaştırma iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar kendileri ile empati kurulduğunda anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiklerini hissederler (Özbek, 2004, 8). Diğer insanlar tarafından anlaşılma ve önem verilmek ise bireyi rahatlatmakta ve kendisini iyi hissetmesine neden olmaktadır. Bu da kişiler arasında iyi bir ilişki biçiminin oluşmasında önemli rol oynayarak, empati kurulan kişinin zamanla empati kuran kişiden- farkında olarak ya da olmayarak - karşısındakinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama becerisini kazanabilmesini sağlayabilir. Bir başka ifadeyle, kişilerarası ilişkilerde empatik beceriyi kullanan bir birey zamanla karşısındaki kişiye model olabilir. Dolayısıyla empatik beceri kişiler arasında sağlıklı iletişimin kurulmasında önemli bir role sahiptir (Yüksel, 2004, 343).

Empati kavramı davranış ve sosyal bilimlerin tümünün felsefi temelinde yer almaktadır. Doğal olarak empati, her alanda bir tür etkileşimler bütünü olarak görülebilecek sosyal hizmet uygulamasının bilgi ve beceri gövdesinde de her zaman önemli bir alan işgal etmiştir. Çünkü ancak empati kavramının varlığı ile bireylerin birbirlerini bilişsel ve duyuşsal deneyimler yaşayan varlıklar olarak algılamaları olanaklıdır. Empatik anlayış, günlük hayatın her alanında kişiler arası yakınlığı sağlama ve iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. Bireyler, kendileri ile empati kurulduğunda anlaşıldıklarını ve

kendilerine önem verildiğini hissederler. Empati, sadece kendisiyle empati kurulan kişi için değil, aynı zamanda empati kuran için de anlamlı bir çabadır (Tuncay ve İl, 2009, 52).

Empatinin kişilerarası iletişimi kolaylaştırdığı bilindiği için, empatik becerileri arttırmak amacıyla çeşitli meslek mensuplarına empati eğitimi verilmektedir. Örneğin hekimlere, hekim adaylarına, ticaret ile uğraşanlara, satış elemanlarına, öğretmenlere, yöneticilere, sosyal çalışmacılara, güvenlik elemanlarına, psikiyatristlere, psikologlara ve danışmanlara empati becerilerini arttırmak amacıyla empati eğitimi verilmektedir. Danışmanlar ve terapistler muhtemelen empatinin en dikkatli ve en disipline edilmiş kullanıcılarıdır. Empati kurabilme yeteneğine sahip olan kişiler, empati kuramayanlara göre arkadaşlık ilişkileri geliştirmede daha başarılı olurlar, diğer insanlarla iyi geçinirler, daha az kavga ederler ve daha fazla paylaşırlar. Empati kurmayan insanlar diğer insanların duygularına önem vermezler. Ayrıca empati geliştirmek saldırgan davranışların azalmasını sağlayarak iletişim ortamının daha güvenli ve huzurlu olmasında rol oynar (Özodaşık, 2012, 182).

Klinik bir ortamda, danışanın davranış ve tutum değişiminin sağlanması için profesyonelin empatik duyarlılığa sahip olması temel bir uygulama ilkesidir. Kişinin, kendisi haricindeki bir insanın herhangi bir durum karşısında nasıl hissedeceğini bilişsel bir çabanın yan sıra sezgisel bir farkındalık ile keşfedebilmesi ise empati ile olanaklıdır. Aktif dinleme, anlatıdaki anlamları keşfetme, anlatıyı karşı tarafa doğru biçimde yansıtılma, özgeci bir motivasyona sahip olma ve iletişimde olabildiğince hassas ve duyarlı bir tutum sergileme, profesyonelin empatik yeterliliğinin temel belirleyicileridir. Öte yandan, empatiye dayalı bir danışan – sosyal hizmet uzmanı etkileşimini tesis etmek için öncelikli koşul, profesyonelin kişisel duygu ve düşüncelerini danışanı ile iletişimi süresince başarılı bir biçimde ayırıştırabilmesidir (Tuncay ve İl, 2009, 52-53).

Empati kurmanın yararlarını kısaca şu şekilde sıralayabiliriz (mebk12.meb.gov.tr);

- Bize yapılmasını istemediğimiz tutum ve davranışları başkalarına yapmamızı engeller. Örneğin, bir arkadaşımıza kötü lakaplar takarak alay etmeyiz, çünkü kendimizin o şekilde çağrıldığımızda nasıl olumsuz duygular içine girebileceğimizi

düşünebiliriz. Böylece karşımızdakine karşı saygılı olur ve ona değer verdiğimizizi göstermiş oluruz.

- Karşımızdaki kişiyle ilgilendiğimizi ve onu anladığımızı gösterir, böylece bizimle konuşmaktan hoşlanır ve bize daha çok açılırlar. O kişi ile olan samimiyeti, duygusal açıdan daha önemli noktalara çekebiliriz
- Yanlış anladığımız bir durumda, kişiye yanlış edindiğimiz bilgileri düzeltme hakkını vermiş oluruz ve böylece muhtemel iletişim kazalarından korunmuş oluruz.
- Yardımseverlik davranışını ve toplumsal duyarlılığı artırır.
- Dinlerken, konuşan kişinin, olduğu gibi kabul edildiğini hissettirerek, güvenini kazanır ve kendini bize daha yakın hissetmesini sağlamış oluruz.
- Önyargılarımız azalır, herkesin anlaşılabilir olduğunu fark ederiz.
- Bütün bunların sonucunda anlamlı ve daha samimi dostluklar kurarız.
- Toplumsal empati, hukuka güven ve saygıyı güçlendirir, böylece adaletsizlik ve kaostan uzak bir toplum içinde yaşama fırsatı doğar.

2.2. Motivasyon Kavramı

İnsan diğer yaratılmışlara göre daha üstün vasıflarla donatılmış bir varlıktır. İnsan bu özelliklerinden özellikle hislerini ve zihnini kullanarak kimi zaman teknolojide yaptığı yeni bir buluşla, yeni bir felsefi fikirle, yeni bir siyasi akımla kimi zamansa ortaya çıkardığı bir müzik, resim, tiyatro, mimari eseriyle canlı ve cansız ortamlara yön vermektedir. İnsanı bu tarz başarılarla yönlüten birçok etken vardır. En büyük etkenler insanın kusursuz yaratılışının yanı sıra ulaşılabilecek başarılı sonuca gereksinim duyulması, işin başarılacağına olan inanç, yılmadan çalışabilmek, kendine güven gibi birçok psikolojik özellikler etkili olmaktadır. Literatürde insanları harekete geçiren bu özelliklerin etkisini ifade etmek için motivasyon (güdülenme) terimi kullanılmaktadır (Yazılıtaş, 2010, 11).

2.2.1. Motivasyon Kavramının Tanımı

Motivasyon kavramının dilimizde tam karşılığını bulmak çok zordur. Bu kavram İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinden türenin “Motive” teriminin Türkçe karşılığı güdü, saik veya harekete geçirici olarak belirlenebilir (Eren, 2004, 494). Kısaca

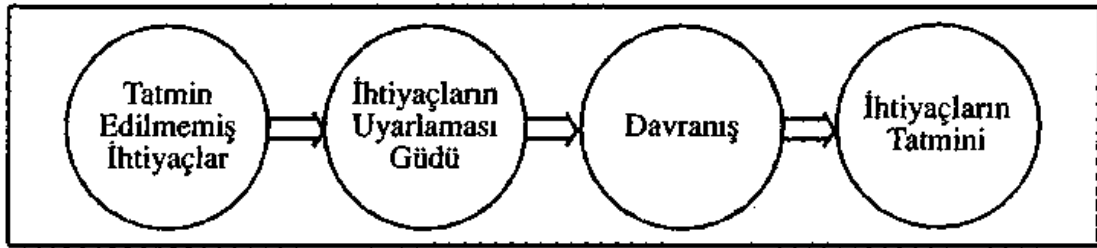
motivasyon, insanların önceden belirlenmiş bir hedefe varmak üzere kendi istek ve arzularıyla hareket etme sürecidir (Berkman ve diğ., 2007, 293).

Motivasyon, bireylerin çeşitli ihtiyaçları karşılamaları için doyum sağlayacak ya da amaca götürecek davranışlarda bulunma sürecidir. İnsan kaynağını işiyle bütünleştiren, bilgi, yetenek ve kapasitesinin tümünü kullanmasını sağlayan en önemli olgu onun motivasyonudur. İnsanın kişisel niteliklere bağlı olarak değişme gösteren değerleri, gereksinimleri ve beklentileri vardır (Üstün, 2009, 66).

Motivasyon (güdülenme), okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Okul ve sınıfta gözlenen öğrenme güçlüklerinin ve disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı güdülenme ile ilgilidir. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Öğrenciler daha çok merak ve ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenirler. Ancak okuldaki bütün konuların Öğrencilerin ilgilerini çekeceği söylenemez.” (Küçükahmet, 2006, 168-169).

2.2.2. Güdülenme Süreci

İnsanların yaşam boyunca sürekli olarak bir şeyler istedikleri bilinen bir gerçektir. Çünkü insanların sürekli olarak doyurmağa çalıştıkları gereksinimleri vardır. Yani bireyler belirli hedeflere yönelirken çoğunlukla gereksinimlerinden hareket ederler. Bu gereksinimler yeterince karşılanmış olsun ya da olmasın organizmayı harekete geçirirler. İşte insan organizmasının harekete geçmesinin temelinde onların güdülere yatmaktadır. Şekil 2.1’de görüleceği gibi bireylerin gereksinimleri harekete geçirilmedikçe kişi güdülenmez. Harekete geçirilen gereksinime psikolojide güdü adı verilmektedir. Güdüler insan davranışlarını yönlendiren dürtü ya da itici güçlerdir (Can, Aşan ve Aydın, 2006, 97).



Şekil 2.1. Güdüleme Süreci

Kaynak: Can, 2002.

Bireyin bir gereksinimi uyarıldığında bunu gidermek için bir davranışa yönelecektir. Örneğin karnı acıkan birisi bu ihtiyacını gidermeğe çalışacak; parası varsa bir lokantaya gidecek, yoksa dilenecek ve belki de ekmek çalmağa kadar çeşitli eylemlere başvuracaktır. Şekil güdülemeyi oldukça basit bir biçimde açıklamaktadır. Güdüleme gerçekte daha karmaşık bir süreçtir. Belirli bir davranış çok çeşitli gereksinimler sonucu ortaya çıka bilir. Örneğin bir işe girerek para kazanmak, temel gereksinimleri karşılama amacıyla olabileceği gibi, güvenlik sağlamak, iyi arkadaşlar edinmek ve saygınlığa erişmek için de olabilir. Güdüler davranışlarımızı yönlendirdiği varsayılan iç koşulları ifade ederler. Bu nedenle tepkilerin seçimi ve bu tepkilerin açıklanmasında gösterilen gayret güdü tarafından belirlenir. Özetle bir güdünün dört işlevi vardır (Can, Aşan ve Aydın, 2006, 97-98);

- **Davranışı Başlatma İşlevi:** Organizmanın harekete geçmesi ya da davranışlardaki değişimin nedeni güdülerdir. Açlık güdüsü organizmayı harekete geçirir; acı ise geri çekilmeğe ya da kaçmağa neden olur.
- **Davranışların Şiddet ve Enerji Düzeyini Saptama İşlevi:** Harcanan çabanın miktarı, davranışın hızı, keskinliği ve yoğunluğu güdülerimizce belirlenir. Açlık süresi ne kadar uzunsa yiyecek arama hızı da o denli artar ve daha fazla enerji harcanır.
- **Davranışlara Yön Verme İşlevi:** Organizmanın harekete geçmesiyle belirli nesne ve durum arasındaki ilişkiyi belirtir. “Aç ayı oynamaz” sözünün ifade ettiği gibi acıktığımızda oyun oynama yerine açlığı giderme davranışına yöneliriz.
- **Devamı Sağlama İşlevi:** Belirli bir davranışın ne kadar süreceği, o davranışa neden olan güdüye bağlıdır.

2.2.3. Motivasyonun Özellikleri

Motivasyonun iki önemli özelliği vardır. Bunlardan birincisi motivasyonun kişiye özgü bir durum olmasıdır. Herhangi bir kişiyi motive eden bir unsur, diğer bir kişiyi etmeyebilir. Yani motivasyon sağlayan unsurlar kişiden kişiye değişebilir. Bir kişiyi daha çok para kazanmak beklentisi motive ederken bir başkasını terfi etmek beklentisi motive edebilir. Motivasyonun ikinci özelliği ise, motivasyon sürecinin sadece insan davranış ve hareketlerinde gözlemlenebilir olmasıdır. Kişinin motive olup olmadığı davranışlarından anlaşılabilir. Dolayısıyla motive olmuş kişinin iç ruh halinin davranışlarına yansıdığı söylenebilir (Koçel, 2007, 634).

Aydemir ise, motivasyonun özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Aydemir, b.t., 7);

- Motivasyon kişisel ihtiyaçlar, istekler ve dürtülerden kaynaklanır ve kişiye bir davranışta bulunma isteği verir.
- Motivasyon bir amaca veya ödüle yöneliktir. İşyerinde sarf ettiğimiz güç, ödül kazanmayı, statümüzü değiştirmeyi, v.b. şeyleri umduğumuz içindir. Yani motivasyondaki anahtar özellik amaca ve istenilen sonuca yönelik olmasıdır.
- Bazen bu istenilen sonuç istenmeyen bir şeyden kaçıştır(negatif güdülenme).
- Amaçlar davranışı kontrol etmez, sadece etkiler ve kişiyi ihtiyacını tatmin etmek için uyarır.
- Motive olduğumuz zaman yaptığımız şey bizim motive olmadığımız zaman yapmadığımız şeydir.
- Yöneticiler, liderler çalışanların motivasyonuna etki edebilir fakat bunları kontrol edemez.
- Bir ihtiyaç tatmin edildiğinde diğeri ortaya çıkar.
- Tatmin edilmiş bir ihtiyaç artık motivasyon aracı değildir.
- Davranışın değişmesine yol açan üç duygu vardır: Korku, görev, sevgi. Korkudan dolayı motive olduğumuzda bunu mecburiyetten yaparız. Görevden dolayı motive olduğumuzda bunu yapmamız gerektiği için yaparız. Sevgiden dolayı motive olduğumuzda ise bunu istediğimiz için yaparız.
- İnsan davranışı gelişigüzeledir. Bütün davranışlarımız içsel motivasyonumuza bağlıdır.

- Motivasyon her zaman bilinçli ve gözlemlenebilen ihtiyaçlara yönelik olmaz, Kişiyi farkında olmadan motive eden şeyler vardır.
- Kişiler her zaman kendi motivasyonlarının nedenlerini anlamazlar. Bazen farkında olmadığımız şeylerden dolayı motive oluruz.
- Motivasyonla iş tatmini aynı şey değildir.
- Bir davranışın birçok motive edicisi olabilir.
- Motivasyon ve davranış aynı şey değildir.

2.2.4. Öğrenme Kuramlarında Motivasyon

2.2.4.1. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçılara göre motivasyon, şartlanma ve modelden öğrenme yollarıyla öğrenilmektedir (Açıkgöz, 2005, 212). Davranışların kalıcı hale gelmesi pekiştireçlere bağlıdır. Dolayısıyla pekiştireçlerin etkili bir şekilde kullanılması davranışın devamı açısından da önemli olmaktadır (Deniz, 2004, 14)

Bu yaklaşım dışsal güdülenmeye dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, öğrenci kendi amaçlarını bir kenara bırakıp, kendini ödüle getiren amaçlara yönelebilir. Davranışsal yaklaşımın ilkeleri okullarda yaygın bir şekilde uygulanmasına rağmen, öğrencileri güdüleme konusunda tartışmalı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma getirilen ana eleştiri, dıştan güdülenmenin bireyin davranışları üzerine olan olumsuz etkileridir. Öğrenci sadece ödül almak için istenilen davranışı yapar hale gelebilir. Ödüller, kalite standardın: karşıladığı zaman değil de, sadece ödev yerine getirildi diye verilirse, dıştan gelen dürtülerin olumsuz etkilerinde anış görülür. Örneğin, bir öğretmen öğrencilerine araştırma projelerini veya ödevlerini yaptıkları için 100 puan verirse, bu durum öğrencilerde orta düzeyde başarı göstermenin bile, 100 puan getireceği fikrini uyandırır. Öğrenciler, alınan ödülün çaba ve ödevin kalitesi ile değil de, onun yapılmasıyla kazanılabileceği mesajını alırlar. Bu da öğrencinin motivasyonuna zarar verir (Küçükahmet, 2006, 170).

2.2.4.2. Bilişsel Yaklaşım

Dış etkenlerin önemli olduğu davranışçı kurama tepki olarak geliştirilen bilişsel kuramda iç etkenler öne çıkmaktadır. Bilişsel kuramda, davranışçıların davranışta değişme olarak tanımladıkları olayın gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansması olduğunu belirtmiştir (Özden, 2005, 23).

Davranışçı yaklaşımda dışsal etkenler önemli görülürken, bilişsel yaklaşımda içsel etkenler ön plana çıkmaktadır. Bireyler dış uyarıcılardan ziyade, bu uyarıcıları yorumlama biçimlerine göre tepkide bulunurlar. Davranışlar üzerinde, bilme, dengeleme, dünyayı anlama gibi ihtiyaçlar etkili olmaktadır. Hoşlandığı bir dersin sınavına çalışan yorgunluğunu, açlığını ya da uykusuzluğunu fark etmeyebilir. Çünkü yeterli olan ve amaçlarını gerçekleştirme gibi ihtiyaçların etkisi altındadır. Öğretmenlerin ders esnasında merak uyandırma, kavramsal zıtlık oluşturma gibi öğrencilerin içsel ihtiyaçlarını harekete geçirecek etkinliklerde bulunmaları gerekir. Ancak, bütün öğrencilerde içsel ihtiyaçların harekete geçirilmesi zorunludur. Çünkü öğrencilerin beklentileri, amaçları, değerleri çok farklıdır. Bilişsel yaklaşım öğrenciler arasındaki farklılıkları açıklamada yardımcı olabilir (Selçuk, 2007, 121-122).

Bilişsel kuramlara göre öğrenmede güdülenme ile amaç, birbirinin aynıdır. Birey amacını gerçekleştirmek için öğrenir. Birey öğrenmeye başlamadan amacını düşünebilmelidir. Hedeflediği amaca ulaşabileceğini düşündüğü müddet öğrenmeye güdülenmiştir. Öğretmenin öğrenciyi ulaşabilir amaçların olduğuna inandırması ve bir amacının olmasına uğraşması gerekmektedir. Öğrenci bazen, birkaç sonuçtan (amaçtan) birini seçmede kararsızlığa düşebilir. Kararsızlık, öğrenciyi çatışmaya düşürür, öğrencinin çatışmadan kurtulmasında, öğretmen kılavuzluk etmelidir. Bu kurama göre insanlar, çalışmaktan hoşlandığı için ya da anlamak istediği için çalışırlar. Örneğin, bir öğrencinin ödevini eksiksiz olarak hazırlaması kendisi için bir ödüldür. Bu nedenle sınıf ortamında öğrencileri güdülemek için öğrendikleri konunun onlar için ne kadar önemli olduğu bu konunun nerelerde kullanıldığının açıklanması gerekmektedir. Derse ilgi çekici, merak uyandırıcı sorularla başlamak çocukları konuya yönlendirmek için kullanılmalıdır. Öğrencileri bu şekilde güdülemek her zaman kolay değildir. Öğrencilerin ayrı ayrı amaçlarını, merak ettikleri konuları ya da değerlerini tahmin etmek oldukça güçtür (Tufan Tuğcu, 2009, 46-47).

2.2.4.3. Sosyal Yaklaşım

Sosyal öğrenme kuramları, güdülenmeyi açıklarken davranışçı yaklaşım ile bilişsel yaklaşımı birleştirmektedir. Bireyin amacına ulaşma beklentisi, amacın birey için değeri ve bireyin yapılan işe yönelik duygusal tepkisi güdülenmeyi etkileyen üç temel öğedir. Eğer sıkı çalışırsam başarabilir miyim? Başarılı olursam, yaptığım davranışın sonucu bana ne kazandıracak? Bu iş hakkında ne hissediyorum? Öğrencinin güdüsünü, bu üç soruya verdiği yanıt belirler. Örneğin bir öğrenci dersinde başarılı olabileceğini, dersteki bilgilerin kendisine yararlı olacağını ve bu dersi çalışmaktan zevk alıyorsa daha istekle çalışacak ve başarılı olmak için çaba gösterecektir (Tufan Tuğcu, 2009, 53).

Birey geçmiş yaşantılarına dayalı olarak veya başka kişilerin yaşantılarını gözleyerek, bir işin sonucunu tahmin eder. Beklenen sonuçlar olumlu ise ve yapılacak iş yarar sağlayacaksa güdülenme gerçekleşir. Davranışlar büyük bir çoğunlukla önceki davranışların sonuçları tarafından yönlendirilir. Örneğin, kışın ellerimizin donmasını beklemeksizin eldivenlerimizi giyeriz. Çünkü, önceki yaşantılarımızdan böyle bir çıkarsama yaparız. Öğrenciler yeni bir yarıyla başladıklarında alacakları derslerin hangilerinde başarılı ya da başarısız olacaklarına dair bir yargı geliştirirler. Bu yargı büyük ölçüde sonucu etkiler (Selçuk, 2007, 222).

2.2.4.4. İnsancıl Yaklaşım

İnsancıl yaklaşım, bütün insanların güdülenmiş olduğunu savunur. Fakat insanlar, bizim belirlediğimiz hedefler için güdülenmemiş olabilirler, ancak onların tamamen motivasyonsuz olduğunu söylemek doğru olmayabilir. İnsanlar zihinsel, duygusal ve sosyal faktörler içinde incelenmeli ve bu faktörlerin öğrenme ve güdülenmeyi nasıl etkilediği üzerinde araştırma yapılmalıdır. İnsancıl psikoloji kişilerin algılamaları ve içten gelen ihtiyaçlarına cevapları üzerine odaklanır (Küçükahmet, 2006, 116).

İnsancıl yaklaşım güdülenmeyi, insanların büyüme ve gelişmelerine neden olan, etkin bir içgüdü olarak görmektedir. Güdülenme, öğretmenin öğrenciye veya sınıfta dışsal olarak yaptığı bir şey değildir, aksine büyüme gelişme ve yeni tecrübeleri entegre etmek için halihazırda var olan pozitif bir eğilimi beslemedir. Her insan doğuştan, tüm insan davranışlarına enerji veren ve onu yönlendiren büyüme ilkesine sahiptir. Önünde oturan

arkadaşını dürtükleyen öğrencisi bile güdülenmiştir, ancak onun güdülenmesi akademik olmayan etkinliklere yöneliktir. İnsancıl yaklaşıma göre, her birey değerlidir, çünkü doğuştan değerli bir varlıktır. Çevrenin öğrenme ve güdülemedeki rolünü destekleyen ikna edici kanıtlar vardır. Öğretmenler sınıfta öğrencilere sadece bilgi verip, istenen cevabı pekiştirmezler, bunun yerine hem öğrenciyi hem de öğrenen kişisel gelişimini kolaylaştırırlar (Keskin, b.t., 17).

2.2.5. Motivasyon Teorileri

Bireylerin davranışlarını yönlendiren motivasyonla ilgili değişik kuramlar ve modeller vardır. Kişinin kendini tanıması, yaşamı süresince kendini gerçekleştireceği hedefleri belirlemesi ve bu hedefleri gerçekleştirmek için davranışlarını nasıl güdüleyeceğini bilmesi yaşam doyumuna ulaşması açısından önemlidir. Bununla birlikte iş hayatında, çalışanların örgüt içindeki ve dışındaki fizyolojik, psikolojik ve sosyal gereksinimlerini iyi bir biçimde algılayan bir yönetici, organizasyonun performansını artırabilir. Hem iş yaşamı hem özel yaşam için motivasyon kuramlarını tanımak son derece önemlidir. Motivasyon kuramları iki gruba ayrılır. Birinci grup Kapsam Kuramları (Content) olarak adlandırılır. Bu kuramlar içsel faktörlere ağırlık veren kuramlardır. İkinci kuram grubu ise Süreç Kuramları (Process) dir. Bu kuramlar ise dışsal faktörlere ağırlık verir (Ünlü, 2013, 5).

2.2.5.1. Kapsam (İçerik) Teorileri

Kapsam Kuramları; insanların nasıl ve neden böyle davrandıkları sorularına cevap bulmaya çalışmışlardır. Kapsam (İçerik) Kuramları başlığı adı altında, İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Başarı Güdüsü Kuramı, Çift Faktör Kuramı ve Erg Kuramı incelenmiştir.

2.2.5.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow'a göre insanı davranışa iten nedenler onun "ihtiyaçları"dır ve bu ihtiyaçlar belli bir hiyerarşi içerisinde yer alırlar (Ercan, 2003, 110). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi olarak tanımladığı teorisi insan ihtiyaçlarının hiyerarşik bir düzeninin olduğunu ve üst seviyedeki ihtiyaçların giderilmesi için öncelikle alt seviyedeki ihtiyaçların giderilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Maslow'un teorisine göre, insan ihtiyaçlarının tatmini

belirli bir Sırayı takip etmektedir. Üst sıralardaki bir ihtiyacın kesin olarak tatmin edilebilmesi için alt sıralardaki ihtiyaçların kesin olarak giderilmesi gerekmektedir. Aksi durumda, üst sıralardaki ihtiyaçlar arka plana itilmekte ve öncelik alt sıradaki ihtiyaçlara verilmektedir (Omay, 2007, 232).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı aşağıda hiyerarşik olarak sıralanmış olan beş ihtiyaç kategorisini öngörmektedir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011, 185-186; Ünlü, 2013, 6);

- **Temel Fizyolojik İhtiyaçlar:** Açlık, susuzluk, seks, uyku gibi fizyolojik ve sonradan öğrenilmeyen ihtiyaçlardır. Bu tür ihtiyaçlar giderildikleri takdirde ortadan kalkarlar ve artık güdülenmezler.
- **Güvenlik ihtiyaçları:** Tehlike, korku gibi etmenler karşısında korunma ihtiyaçlarıdır. Örneğin, ihtiyarlık, işsizlik, ani ölüm, işe karşı güvensizlik, işte emekli olmadan sakatlanmak gibi durumlar kişide güvenlik ihtiyacı yaratırlar. Bu ihtiyaçların fizyolojik ihtiyaçlardan farkı, sürekli olmamaları ve tatmin edilince sona ermeleridir.
- **Sosyal ihtiyaçlar:** İnsan ilişkilerinin sosyal yönünü yansıtan ihtiyaçlardır. Ait olma, birlikte olma, sevgi ve kabul görme ihtiyaçlarıdır.
- **İtibar ve Saygı Görme (Kendini gösterme) İhtiyacı:** Maslow, bireylerin bu gereksinimlerine iki yönden yaklaşmıştır. İlki, bireyin kendisine olan saygısıdır ki, kendine güven, başarılı olma, yeterli olma, bağımsız olma gibi ihtiyaçlardır. İkincisi ise, bireyin başkalarından saygı görmesi ihtiyacıdır. Başkaları tarafından takdir edilmesi, tanınması gibi ihtiyaçlardır.
- **Kendini tamamlama (Gerçekleştirme) ihtiyacı:** Sahip olunan potansiyeli geliştirme, ahlaki üstünlük, yaratıcılık ve problem çözme gibi unsurları kapsayan ihtiyaçlar şeklinde sıralanmaktadır. Bu basamakta bireyin tatmin olabilmesi için tüm potansiyelini ortaya koyması gerekecektir.

Sözkonusu ihtiyaçlar Şekil 1.2'deki gibi de gösterilebilir.



Şekil 2.3. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Kaynak: Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011, 185-186.

2.2.5.1.2. Başarı Güdüsü Kuramı

1930'lu yılların sonlarında ilk kez Henry Murray tarafından ortaya atılan Başarı Güdüsü kavramı daha sonra D. McClelland tarafından ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Diğerlerinden farklı olarak gereksinimlerin öğrenmeyle kazanılacağını belirten yazar, modelinin temelini oluşturan üç temel güdünün, oluşması için insan davranışlarıyla çevresel etmenlerin nasıl birleştirilebileceği üzerinde durur (Can, Aşan ve Aydın, 2006, 107). McClelland tarafından geliştirilen bu kurama göre kişi üç grup ihtiyacın etkisi altında davranış göstermektedir (Koçel, 2007, 490);

- **İlişki kurma ihtiyacı:** İlişki kurma ihtiyacı başkaları ile ilişki kurma, gruba girme ve sosyal ilişkiler geliştirmeyi ifade etmektedir. Bu ihtiyacı kuvvetli olan kişi, kişilerarası ilişkiler kurma ve geliştirmeye önem verecektir.
- **Güç kazanma ihtiyacı:** Güç kazanma ihtiyacı kuvvetli olan kişi ise, güç ve otorite kaynaklarını genişletme, başkalarını etki altında tutma ve gücünü koruma davranışlarını gösterecektir.

- **Başarma ihtiyacı:** Başarma ihtiyacı kuvvetli olan kişi ise, kendisine ulaşılması güç ve çalışma gerektiren, anlamlı amaçlar seçerek, bunları gerçekleştirmek için gerekli yetenek ve bilgiyi elde edecek ve bunları kullanacak davranışı gösterecektir.

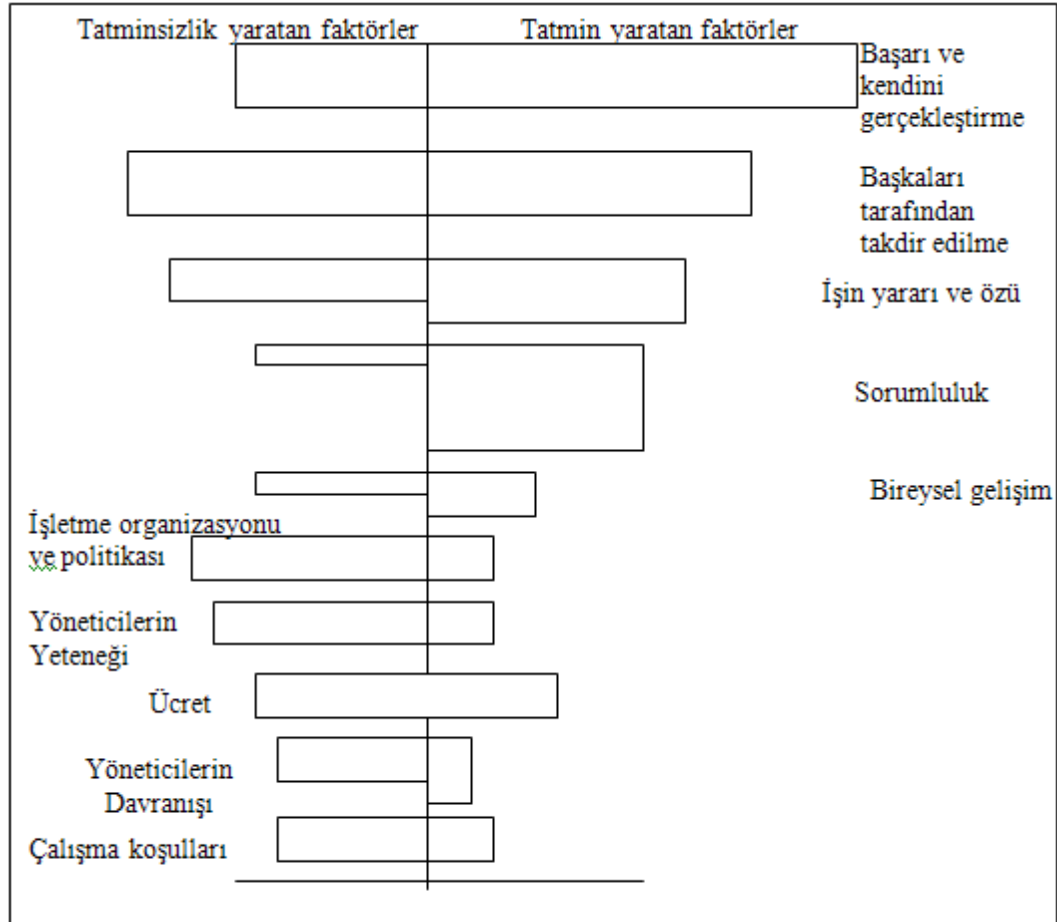
2.2.5.1.3. Çift Faktör Kuramı

Herzberg iki boyutlu bir motivasyon teorisi geliştirmiştir. Bu iki faktör, (1) hijyen faktörler ve (2) güdüleyiciler olarak adlandırılmıştır. İki faktörlü kavramı test etmek için, Herzberg ve meslektaşları, kendi orijinal verilerini Pittsburg bölgesindeki çeşitli örgütlerde çalışan 203 mühendis ve muhasebeciden oluşan bir örneklemeden topladılar. Yarı yapılandırılmış bir görüşme tekniğini kullanarak, (1) işinizde tamamıyla başarılı olduğunuzu hissettiğiniz istisnai bir durumu ayrıntılı bir şekilde betimler misiniz?, (2) işinde istisnai olarak kesinlikle başarısız olduğunuzu hissettiğiniz durumu ayrıntılı bir şekilde betimler misiniz? sorusunu sordular. Görüşmelerde katılımcıların halen çalıştığı veya önceden çalıştığı işlerde meydana gelen kritik olayları hatırlamaları istendi. Ortalama olarak her işgörenden iki veya üç olay alındı. Her olayda üç şeyi tartışan ayrıntılar istendi. Bunlar: (1) olayın olduğu çevredeki olayların nesnel bir betimlemesi, (2) olay zamanında hissettiği şekilde, öyle hissetmesinin nedenlerini betimlemesi, (3) işçi ve iş için bu olayın sonuçlarının bir özetidir (Pinder, 1984, 21: Akt. Kurt, 2005, 288-289).

Herzberg yaptığı araştırma sonuçlarına göre hijyenik etmenler (veya buna dışsal faktörler adını da vermektedir) şu şekilde sıralanmaktadır; şirket politikası ve yönetimin kötüye gitmesi; teknik bilgi ve nezaretin yetersiz oluşu; amir ile beşeri ilişkilerin iyi olmaması; İş tatmininin fiziksel koşullarının elverişsiz oluşu; ücret ve maaş düzeyi bunlardaki artışların yetersizliği; aynı seviyedeki iş arkadaşlarıyla geçimsizlikler ve kötü arkadaşlık ilişkileri; işgörenin kişisel yaşanan gereken saygının gösterilmemesi; ve istihdam güvenliğinin yetersizliğidir.

Öte yandan, Herzberg ve arkadaşları işgöreni özendiren (teşvik eden) (veya bunlara içsel faktörler adını da vermektedir) şu şekilde sıralamaktadır. Bir işi başarı ile tamamlamanın verdiği mutluluk, işyerinde başarılarıyla tanınma, bundan dolayı takdir edilme ve ödüllendirilme arzu, tutku yetenek ve bilgilerine uygun bir işte çalışma; iş yaparken yeterli düzeyde yetki ve sorumluluğa sahip olma (karar otonomisine sahip

olam) terfi edebilme olanaklarına sahip olma; işinde kendisini geliştirip) yeni şeyler öğrenme ve yaptığı araştırmalarla çevresine olumlu katkılarda bulunabilmedir. Şekil 1.3'te Herzberg'in Çift Faktör Kuramı verilmiştir (Efil, 1999, 123).



Şekil 2.4. Herzberg'in Anket Sonuçları

Kaynak: Efil, 1999, 123.

2.2.5.1.4. Erg Kuramı

Maslow'dan sonra içerik yaklaşımlarına katkıda bulunan bir diğer düşünür Clayton Alderfer'dir. Alderfer, Maslow'un yaklaşımını değişikliğe uğratarak daha basitleştirmiştir (Eren, 2011, 541). ERG Teorisi, varolma (existence), ilişki (relatedness) ve büyüme (growth) olmak üzere üç ihtiyaç kategorisi tanımlar (Barutçuğil, 2004, 376);

- **Varolma ihtiyaçları;** fiziksel olarak hayatta kalma ve neslini devam ettirme, bunun için her türlü tehlikeden uzak durup güvencede olmalıdır.

- **İlişkisel ihtiyaçlar;** başka insanlarla hem çalışma ortamında ve hem de diğer sosyal yaşamda iyi ilişkiler kurma ve devam ettirmeye ve ilişkindir.
- **Gelişme veya büyüme ihtiyaçları;** insanın beşeri potansiyelini geliştirme, bireysel gelişme ihtiyaçlarına destek olmaya, ilişkindir.

Maslow'da olduğu gibi Alderfer'de de ihtiyaçlar hiyerarşisi vardır. Bir alt grup ihtiyaç tatmin olmadan üst grup ihtiyaca geçilemez. Aynı zamanda ERG model'de hayal kırıklığına uğrama ve geriye çekilme ilkesi de vardır. Yani üst kademedeki bir ihtiyacın tatmininde görülen başarısızlık tatmin edilmiş bulunan alt kademedeki bir ihtiyacı da tetikleyerek bireyi aşağı düzey ihtiyaçların tatminsizliğine de götürür. ERG Modeli, bireylerin ihtiyaçlarını tatmin etme yetenekleri bağlı olarak ihtiyaçlar hiyerarşisinin altına da, üstüne de inebileceklerini ve iki taraflı hareket edebileceklerini iddia etmektedir.

Tablo 2.2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile Alderfer'n ERG Kuramının Karşılaştırılması

Kendini Güncelleştirme İhtiyacı Değer İhtiyacı	Gelişme (Growth) ihtiyaçları
Sevgi ve Ait Olma İhtiyacı	İlişkisel (Relatedness) İhtiyaçlar
Güvenlik İhtiyaçları Fizyolojik İhtiyaçlar	Varolma (Existence) İhtiyaçları

Kaynak: Eren, 2011, 542.

Tablo 1.2'de görüldüğü üzere Alderfer'in varolma (existence) ihtiyacı Maslow'da fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir. Alderfer'in ilişkisel (relatedness) ihtiyacı da Maslow'da sevgi ve ait olma adı altındaki sosyal ihtiyaçlara karşılıktır. Yine Alderfer'in gelişme (growth) ihtiyacı, Maslow'un değer ve kendini güncelleştirme ihtiyaçlarından sayılabilir.

2.2.5.2. Süreç Kuramları

Süreç teorileri adı altında toplanan motivasyon teorilerinin ağırlık noktası ise, kişilerin hangi amaçlar tarafından nasıl motive edildikleriyle ilişkilidir. Başka bir deyişle, "belirli bir davranışı gösteren kişinin, bu davranışı tekrarlaması (veya tekrarlamaması) nasıl

sağlanabilir?” sorusu, süreç teorilerinin cevaplamaya çalıştığı temel sorudur. Süreç teorilerine göre ihtiyaçlar kişiyi davranışa sevk eden faktörlerden yalnızca birisidir. Bu içsel faktöre ek olarak pek çok dışsal faktör de kişinin davranışı ve motivasyonu üzerinde rol oynamaktadır (Karadağ, Baloğlu, Küçük, 2010, 419-420).

Davranış Koşullandırma Yaklaşımı, Bekleyiş – Beklenti Kuramı, Eşitlik Kuramı ve Amaç Belirleme Kuramı birer süreç kuramı örnekleridir.

2.2.5.2.1. Davranış Koşullandırma Yaklaşımı

İşlevsel Pekiştirme Kuramı, gönüllü tepkilere dayanmaktadır. B.F. Skinner, insan davranışlarının insanın içinden gelen dürtülerle değil, çevre tarafından belirlendiğini bu nedenle insanın çevresindeki ödüllendiricilerin ve güçlendiricilerin değiştirilmesiyle güdülenmenin sağlanabileceğini ileri sürmektedir. İnsanın davranışlarını yönlendirmesi çevreden aldığı tepkilere bağlıdır (Yüksel, 2003, 145-146). Bu kuram, olumlu olarak pekiştirilen bir davranışın tekrarlandığı ve pekiştirilmeyen ya da olumsuz olarak pekiştirilen davranışın terk edildiği varsayımına dayanmaktadır (Barutçugil, 2004, 380).

Olumlu Pekiştirme: Olumlu pekiştirme “arzulanan bir davranışı yapan bireyin bu davranışı devamlı surette tekrar etmesi için teşvik edilmesi”dir. Olumlu pekiştirme aracı olarak çoğu kez ödüller verilmektedir. Ödüllerin bir kısmı içsel, bir kısmı da dışsal ödül niteliğindedir. İçsel ödülü birey her ne kadar işi yapmaktan zevk alma, eser yaratmaktan mutluluk duyma, başarısından dolayı çevresinde prestij sahibi olma gibi duygulardan elde etmekte ise de bireyin dışındaki yönetim onun başarısını kolaylaştırıcı örgütsel tedbirler ve kaynaklar da sağlamaktadır. Ancak önemli olan bireyi bu tatmini kendi içinde duyarak işteki başarılı davranışını devam ettirecek tekrarlarda bulunmasıdır. Dışsal ödüllerde bireyin başarısına yönetimce maddi ve manevi değer biçilmesidir. Prim, zam, ikramiye, terfi gibi ödüller olumlu pekiştirici roller oynamaktadırlar (Eren, 2011, 545-546).

Olumsuz pekiştirme: Bireye, davranışının yönetimce istenmeyen bir davranış olduğunu hissettirmektir. Bunu hissedenden birey aynı davranışı tekrar etmekten kaçınacaktır. Örneğin, işe geç kalan bireye yönetici bu davranışı eleştirdiğini hissettirirse, eleştiriden kaçınmak için birey işe erken gelmeye çalışacaktır.

Olumlu pekiştirme ile olumsuz pekiştirme arasındaki fark, olumlu pekiştirmede bireyin çevre tarafından istenen, ödüllendirilen davranışları pekiştirmek için; olumsuz pekiştirmede ise çevre tarafından istenmeyen davranışları azaltmak veya ortadan kaldırmak için çaba sarfetmesidir. Sonuçta, her iki pekiştirmede de aynı davranış güçlendirilmektedir (Yüksel, 2003, 147).

Son verme: Bir davranışı ortadan kaldırma ve ortaya çıkışını bütünüyle önleme tedbirlerinden oluşmaktadır. Böylece istenmeyen hareket tekrarlanmayacak ve pekiştirme süreci yaşanmayacaktır. Yine ceza söz konusu değildir. Söz konusu olan; bireye davranışının örgütten geleceğe ilişkin beklentilerini sekteye uğratacağını hissettirmektir. Bu beklentiler ise zam ve terfi benzeri beklentiler olabilmektedir (Tütüncü ve Küçükusta, 2008, 16).

Cezalandırma: Bireyin istenmeyen davranışları karşısında kendisine bir ceza verilmesidir. Ceza, motive edici olmaktan çok moral bozukluklarına yol açan bir unsur olarak görülmektedir; çünkü, cezalandırmanın istenmeyen davranışları ortadan kaldırmasına rağmen, istenen davranışı yaptırıcı gücü yoktur. Bu nedenle pekiştirilmek istenilen davranışlarda ödüllendirme daha iyi sonuçlar vermektedir (Yüksel, 2003, 4-147).

2.2.5.2.2. Bekleyiş – Beklenti Kuramı

Süreç kuramlarından bir diğeri ise Vroom'un Beklenti Kuramıdır. Bu kuram, motivasyonun bireylerin yerine getirme yetenekleri ve arzulanacak ödülleri alma konusundaki beklentilerine bağlı olduğunu öne sürmektedir. Beklenti kuramı, ihtiyaçların ve ödüllerin türleri ile değil, bireylerin ödülleri almak için geliştirdikleri düşünce süreciyle ilgilidir. Bu kuram, bireyin gösterdiği çabayla elde edilen bireysel yüksek performans ile bağlantılı sonuçlarının arzulanabilirliği arasındaki ilişkilere dayanmaktadır (Barutçugil, 2004, 378) .

Vroom'un Kuramı, değerlik (valance), yararlık (instrumentality) ve beklenti (expectancy) kavramları etrafında oluşturulmaktadır. Bu nedenle "VIE" şeklinde de formüle edilmektedir. Umut Kuramı, bireylerin hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak imkânları kazanç-paha hesabı uyarınca değerlendirmeleri ve bilinçli bir şekilde tercih

etmeleri durumuna dikkat çekmektedir. Bu noktada kuram, bireylerin hedefleri doğrultusunda rasyonel tercih yaptıkları vurgusu nedeniyle diğer güdüleme kurumlarından ayrılmaktadır (Gürüz ve Gürel, 2006, 289-290).

2.2.5.2.3. Eşitlik Kuramı

Eşitlik kuramının kökleri bilişsel uyumsuzluk ve değişim kuramlarına dayanmakta ise de geliştirilmesi sosyal psikolog J. Stacy Adams'a aittir. Eşitlik kuramına göre, insanların çalışmaları sonucu elde ettikleri değerler hakkında sahip oldukları adalet ve eşitlik duyguları, onları daha sonraki çalışmaları için güdüleyebilir, buna karşılık eşitsizlik duyguları da güdülenmeyi engelleyebilir. İnsanlar kendi çalışmaları ile başkalarının çalışmalarını ve karşılığında kendi aldıkları ödüllerle başkalarının aldıkları ödülleri karşılaştırırlar. Bu durum şöyle gösterilebilir (Yüksel, 2003, 150):

Bireyin çıktıları < Başkasının çıktıları

Bireyin girdileri Başkasının girdileri veya

Bireyin çıktıları > Başkasının çıktıları

Bireyin girdileri Başkasının girdileri

Eşitlik Kuramı, iki değişken arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Bunlar girdiler ve çıktılardır. Bir çalışma ortamında girdiler; geçmişteki iş deneyimlerini, eğitimi ve işteki çaba düzeyini içerir. Sonuçlar veya çıktılar ise, bireyin değişimden edindikleridir. Sonuçlar, parasal anlamdaki ödemeleri, yan ödemeleri ve kazanılan statüleri kapsamaktadır. Bir girdi ya da çıktının değişim ilişkilerinin değerlendirilmesinde önemli etken olabilmesi için iki koşulun varlığı gerekmektedir. Öncelikle, bir girdi ya da sonucun varlığı taraflardan biri ya da ikisi tarafından tanınmalıdır. İkinci olarak, girdi ya da çıktı değişimle ilgili veya değişime marjinal fayda sağlayıcı olarak ele alınabilmelidir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011, 197).

2.2.5.2.4. Amaç Belirleme Kuramı

Edwin Locke (1976) tarafından geliştirilen kurama göre, kişilerin belirlediği amaçlar, onların motivasyon derecelerini de belirler. Erişilmesi zor ve yüksek amaç belirleyen bir kişi, elde edilmesi gayet kolay olan amaçlar belirleyen bir kişiye oranla daha yüksek

performans gösterecek ve daha fazla motive olacaktır. Teorinin ana fikri, kişilerin kendileri için belirledikleri amacın ulaşılabilirlik derecesidir. Bu nedenle, iş yerindeki örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönelik davranış ve tepkiler, kişilerin amaçlarına uygun algılama ve yargılama süreçlerine bağlı olmaktadır (Tuna ve Sezai, 2006, 620-621).

2.2.6. Öğrenciyi Güdüleme Yolları

Motivasyonun, başarı ile ilişkisini inceleyen birçok bilim insanı, çeşitli teoriler geliştirmişlerdir. Motivasyonla ilgili Keller, Wlodkowski, Herzberg, Maslow, Mayo, McClelland, McGregor, Likert, Luthans ve Vroom'ın Teorileri, öğrencilerin öğrenmelerinde motivasyonun önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Ancak motivasyonun, öğrenme ve davranış üzerindeki bu etkililiği bilinmesine ve kabul edilmesine rağmen genellikle bir öğretim tasarımında nasıl kullanılacağı ve ne anlama geldiği pek bilinmemektedir. Bu durum ise motivasyonun, bir öğretim tasarımının inşasında yeterince dikkate alınmamasına veya önemsenmemesine neden olmaktadır. Yani bir öğretim programının etkiliği, öğrenci motivasyonuna bağlı olup öğrenci motivasyonu düşükse düşük, yüksekse yüksektir. Spitzer'e (1996) göre, öğretim ortamlarında motivasyon boyutunun ihmal edilmesi öğretimin başarısız veya istenilen düzeyde olmamasının önemli nedenlerinden birisidir (Spitzer, 1996, 45-49: Akt. Dede ve Yaman, 2008, 21).

Öğrenme sürecinin ortağı olarak öğrenciler, sınıfta aktif rol oynamak istemektedirler. Öğrencilerin sınıf ortamında doğrudan aktif rol oynaması, öğretmenin başarması gereken bir davranıştır (Deniz, 2004, 8).

Eğitim alanında motivasyonla ilgili araştırmalar esas olarak öğretme öğrenme sürecini kapsayan kişisel ve çevresel faktörlerin öğrencileri öğrenmeye ve başarmaya yönelik nasıl harekete geçireceği ve teşvik edeceği üzerine odaklanmaktadır. Eğitimde motivasyon, öğrencinin öğrenme sonuçlarını etkileyen önemli bir faktördür (Yenice, 2012, 232) .

2.2.6.1. Güdülenmeyi Etkileyen Kişisel Etkenler

Güdülenme biliş, davranışlar, çevre ve diğerk kişisel etkenlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Burada sözü edilen kişisel etkenleri Eggen ve Kauchak dört grupta toplamıştır (Küçükahmet, 2006, 176);

- Uyarılma
- İhtiyaçlar
- İnançlar
- Amaçlar

Uyarılma: Genelde uyarılmışlık hali, organizmanın verimli bir öğrenme sağlayabilmesi için hazır ve tetikte bulunmasıdır. “canım ders çalışmak istemiyor” diyen öğrenciler aslında yeterli uyarılmışlık seviyesine ulaşmamıştır. Kantinde ya da yatakta ders çalışmak, bireyin genel uyarılmışlık haline girmesini, dolayısıyla öğrenmesini güçleştirmektedir. Uyarılma belirli bir noktaya geldiğinde optimal ulaşmaktadır. Optimal seviye öğrenme için ideal olandır. Kaygı içinde aynı şeyleri söylemek mümkündür (Keskin, b.t., 20).

İhtiyaçlar: İhtiyaçlar, motivasyonun ilk aşamasını oluşturur. Bunlar, her ne kadar insanın temel ihtiyaçlarını içeriyor olsa da ya zaman içinde kılık değiştirmiş ya da öğrenilmiş olarak yeni bir kimlikle karşımıza çıkabilir. İnsanları motive etmek üzere yapılacak düzenlemeler, ihtiyaçlarla doğrudan ya da dolaylı olarak ilintili kılınmalıdır. Çünkü organizmanın herhangi bir ihtiyaç olmadan belirli bir amaç yönünde enerji üretip harekete geçmesi mümkün değildir (Önen ve Tüzün, 2005, 25-26).

İnançlar: Kişilerin güdülenmesini etkileyen üçüncü kişisel faktör, onların inançlarıdır. Yükleme kuramı ve bazı araştırma bulguları, yeteneklerin kararlı ve denetlenemez olduğunu ifade ederken, bazı görüşler de yeteneklerin çabayla geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Diğerk yandan yetenekle ilgili inançlarda gelişimsel farklılıklar vardır (Keskin, b.t., 20).

Amaçlar: Hedef, insanın beyninde ulaşılmasının gerekliliğı algılanarak organizmada enerjinin oluşmasını sağlayan ve davranışlarını yönlendirmek üzere oluşan itici gücün nedenidir. İnsanın her davranışının arkasında bir neden ve önünde de hedef vardır. İnsan

hedeksiz, rastgele hareket etmez. Hedefe ulaşamayabilir ama davranışlarını hedefe ulaşmak için düzenler (Önen ve Tüzün, 2005, 28).

Öğrencilerin derslerle ilgili amaçlar, onların güdülenme düzeylerini etkilemektedir. Öğretmenler öğrencilerin amaçlarına bakarak onların güdülenme düzeyleri ve amaçlarının gerçekleşme düzeyleri hakkında değerlendirme yapabilirler. Öğretmenlerin özellikle başarısızlık yaşantısı geçiren öğrencilerin amaçları üzerinde değerlendirme yapmaları gerekmektedir (Keskin, b.t., 20).

2.2.6.2. Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Etmenler

Gürkan ve Gökçe (1999) sınıfta öğrenci motivasyonunu etkileyen etmenleri şu şekilde sıralamıştır (Gürkan ve Gökçe, 1999, 168);

- **Öğretmen rolleri:** Öğretmenin rehberlik ve danışmanlık rolü, bilgi kaynağı rolü,
- Öğretim yöntem ve teknik rolü ve düzen sağlayıcılık rolü
- **Sınıfın örgütlenmesi:** Sınıfın ve dersin örgütlenmesi
- **Etkileşim:** Sınıf içi etkileşim ve yerleşim düzeni
- **Sınıf iklimi:** Öğretmen-öğrenci ilişkileri, sözlü ve sözsüz iletişim, okul yönetimi, okul iklimi ve kültürü, okul-öğretmen-aile ilişkileri



Şekil 2.5. Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Etmenler

Kaynak: Ceylan, 2003, 9.

2.2.6.2.1. Öğretmen Roller

Rehberlik ve Danışmanlık Rolü: Öğretmen bilgi aktarıcı değil, yol göstericidir. Öğretmen öğrencinin öğrenmeyi öğrenme, araştırmayı öğrenme, okumayı, çalışmayı

zevk ve alışkanlık haline getirme sürecinde kendisinde rehberlik yapan en güvenilir uzman eğitici olmalıdır. Öğrencinin her çeşit sorununda güvenle iletişim kuracağı bir kişi olan öğretmenler, motivasyon sorunları ortaya çıktığında değil, sorun ortaya çıkmadan önce motivasyonu sağlamak için stratejiler belirlemelidir (Alderman, 1999, 12).

Bilgi Kaynağı Rolü: Eğitim örgütünde öğrencilerle en çok ilgilenen öğretmendir. Öğrencilerin bilimsel, sosyal gelişmelerine engin bilgisiyle rehberlik etmelidir. Bilgiye giden yolu gösteren bilge konumunda olmalıdır. Sınıf etkinliklerinin planlanan doğrultuda ilerlemesinden öncelikle öğretmen sorumludur. Bu durumda öğretmen, sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerini en iyi şekilde bilmek zorundadır (Kıran, 2005, 5).

Yöntem ve Teknik Rolü: Sınıf içi etkinlikler büyük oranda öğretmenin yaptıkları ve bunu yapma şekli tarafından etkilenir. Öğretim planlanırken Önceden öğrenilen bilgiler, öğrenilecek yeni bilgiler için bir köprü niteliğini gösterecek şekilde düzenlenmelidir. Çünkü en iyi planlanmış materyal öğrenciler için bilgiyi anlamlı kılabilmektedir. Öğretmen, araştırma ve sorgulamaya dayalı, teknolojiden yararlanarak. Öğrenci katılımını yoğunlukta gerektiren ve öğrenci dikkatini yakalayacak, onları motive edecek yöntem ve tekniklere başvurulmalıdır. Dersin işlenmesinde seçilen yöntem önemli bir yer tutmaktadır (Ceylan, 2003, 12).

Öğretmenlerin öğrenme etkinliklerine nasıl farklı yaklaşacaklarını bilmeleri de gereklidir. Öğretmen olarak, programımızın anahtar kelimelerini belirleyip ana hatlarıyla vermek, öğretimi planlarken bireysel gelişimin gereksinimlerini karşılayacak etkinliklere yer vermek, başarıları hem formal hem de informal olarak değerlendirmek, program konusunda eleştirilere kulak vermek ve destekleyici yayınları izlemek de etkililiği artırır. Öğretmenlerin öğretimin sürüp giden bir süreç olduğunu, durağan değil aktif ilerleyen bir süreç olduğunu göz önünde bulundurmaları gerekir (Güven, 2004).

Düzen Sağlayıcılık Rolü: Öğretmenin düzen sağlayıcılık rolü, amaç koyma ve amaçlara erişebilmek için yöntemler belirleme, yapı ve nitelik ölçülerinin belirlenmesi, sonucun değerlendirmesini içermektedir. Öğretmenin bu rolleri sınıf etkinlikleri bakımından ele alındığında, öğretmen öğrencileri motive eden, sınıf etkinliklerini planlayan, öğrencileri bilgilendiren, genel düzeni sağlayan danışman kişi olarak

değerlendirilmektedir. Öğretmen örnek davranışları ile başarının temel öğelerinden birinin düzen ve düzenli çalışma olduğunu, öğrencilerine bir yaşam biçimi olarak benimsetebilmelidir ve bunları öğrencilerin alışkanlık haline getirmesini sağlayabilmelidir (Ataünal, 2000, 89).

Öğretmen sınıf ortamında istenen davranışların yapılmasını, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin ederek istenmeyen öğrenci davranışlarının önüne geçerek olumlu bir sınıf iklimi oluşturmalıdır (Başar, 2001, 13-14).

2.2.6.2.2. Sınıfın Örgütlenmesi

Sınıf, öğrencinin utanma, başarısızlıktan çekinme, eleştirilme, gülünç olma, küçük düşme, cezalandırılma kaygılarından kurtarılacak şekilde örgütlenmelidir (Başar, 2001, 87).

Sınıfta öğretimi örgütlenme konusunda yardımcı olabilecek altı değişken Çelik (2002: 158-159) şu şekilde sıralamaktadır;

- **Görevler:** Öğretmenin görevi, öğrencinin dersin amaçlarına ilişkin sorularına cevap vermek olmalıdır. Öğrencinin ilginç bulduğu etkinliklere önem verilmelidir.
- **Otorite:** Bütün öğretim yaklaşımlarını ilgilendiren sınıf içindeki karar verme ve denetim etkinliklerini içermektedir. Kuşkusuz sınıftaki otoritenin temel kaynağı öğretmendir. Fakat otorite öğrenciler tarafından paylaşılsa uygulanması daha kolaydır. Öğrencilere sorumluluk verilmelidir. Sorumluluk üstlenen öğrenciler kendi kendini yönetme ve disipline etme stratejileri geliştirebilir.
- **Tanıma:** Her öğrencinin dikkate değer olduğunun kabul edilmesidir. Tanıma aynı zamanda öğrencilerin başarıları düzeyleri hakkında dönüt sağlar. Dıştan değerlendirme baskısı ve öğrencileri birbirleri ile karşılaştırma, öğrenci üzerinde olumsuz etki yapar.
- **Gruplandırma:** Öğrencilerin birlikte grup etkinliklerine katılımını gerektirmektedir. Gruplandırma, işbirlikçi öğrenmenin yönetimini kolaylaştırır, öğrenciler arasındaki bireysel yarışmaları ve sosyal kıyaslamaları en aza indirir.

2.2.6.2.3. Etkileşim Düzeni

Sınıf ortamının özelliklerinden biri, öğrencilerin farklı yaşama biçimleri olarak sınıfa getirdiği, kökleri sınıf dışında olan çok boyutluluktur. Öğrencilerin çokluğu ve farklılığı nedeniyle bir tek olay bile öğrencilerin özelliklerine göre çok değişik sonuçlara yol açabilir. Öğrenci sayısı, öğrencilerin oturma düzeni, ışık, ısı, renk, gürültü, temizlik ve görünüm etkileşim düzenini etkileyen önemli öğelerdir (Demirel ve Yağcı, 2011, 101-102).

Evertson (1987) fiziksel ortama ilişkin olarak, görüş mesafesi, erişebilirlik, dikkat çekme noktalarına işaret etmektedir (Ceylan, 2003, 26).

- **Görüş mesafesi:** Sınıf öyle düzenlenmelidir ki, bütün öğrenciler tahtayı, tepegözünü ve diğer görsellikleri, öğretmeni ve diğer arkadaşlarını ayağa kalkmadan görebilmelidir. Öğrencilerin boy, görme ve işitme gibi özellikleri de dikkate alınmalıdır. Öğretmen tahtayı kullanırken en arkadaki öğrencilerinde görebileceği büyüklükte ve okunaklı yazması önemlidir.
- **Erişebilirlik:** Öğrencilerin her türlü materyale, nesneye sınıf içerisinde erişimi kolay olacak şekilde düzenleme yapılmalıdır (Tutukun, 2002, 134).
- **Dikkat Çekme:** Öğretmenin öğrenci dikkatini sağlamada engel oluşturan her türlü nesnelere sınıf ortamından uzaklaştırılmalıdır. Bunlar sınıf içinde hareketi sınırlandıran nesnelere olabileceği gibi yerleşim düzeninin dikkati dağıtıcı düzende olması da olabilir. Sınıfın büyüklüğü, yönetim politikası ve oturma araçlarının yapısı sınıfta yerleşim düzenini etkiler. Yerleşim düzeni, öğretim sürecinin etkinliğini ve akıcılığını belirleyen faktörlerdendir. Bireysel çalışmayı gerektiren konular dışında sınıf içi iletişimini azaltan yerleşim düzenleri öğretim sürecinin amaçlarının gerçekleşmesine katkısı düşüktür (Erken, 2002, 79).

2.2.6.2.4. Sınıf İklimi

Sınıf iklimini etkileyen en önemli faktör, öğretmenin bizzat kendisidir. Öğretmenler, öğrenciler için destekleyici ve sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratabilmek için kendileri iyi bir model olmalı ve bu özellikleri sınıf içine yansıtabilmeli; rahat davranma, dostça yaklaşım, demokratik duyuşsal yönden gelişmişlik, nezaket, saygı, öğrencileri birey

olarak görüp kişiliklerini göz önünde bulundurarak, etkinliklere öğrencileri katma, aktif kılma ve iyi bir rehber olma, etkili öğretimin temel ilkelerinden olduğunu bilmelidirler. Bu özelliklerin sınıf içinde sergilenmesi öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimini de olumlu yönde etkileyecek, dolayısıyla sınıf içinde tolerans ve saygının hâkim olduğu sağlıklı bir iletişimin gerçekleştiği, demokratik sınıf ortamı yönünde adımlar atılmış olacaktır (Güven, 2004).

Öğretmen öğrencileri motive eden, sınıf etkinliklerini planlayan, öğrencileri bilgilendiren, genel düzeni sağlayan danışman kişi olarak değerlendirilmelidir. Öğrencilere sorumluluk verilmelidir. Sorumluluk üstlenen öğrenciler kendi kendini yönetme ve disipline etme stratejileri geliştirebilir. Her öğrencinin dikkate değer olduğu kabul edilmelidir. Tanıma aynı zamanda öğrencilerin başarıları düzeyleri hakkında dönüt sağlar. Dıştan değerlendirme baskısı ve öğrencileri birbirleri ile karşılaştırma, öğrenci üzerinde olumsuz etki yapar. Sınıf içerisinde gruplandırma yapılmalıdır. Gruplandırma, işbirlikçi öğrenmenin yönetimini kolaylaştırır, öğrenciler arasındaki bireysel yarışmaları ve sosyal kıyaslamaları en aza indirir. Etkili sınıf yönetiminde dersin zamanında başlatılması, ders boyunca zamanın etkili kullanılması ve dersin zamanında bitirilmesi esastır. Öğrenme görevlerini tasarlama ve zamanın esnek kullanımı, öğrencinin öğrenmeye ilişkin motivasyonunu etkiler. Zamanın etkili kullanımı, motivasyonu artırır ve katı planlamanın sınırlılığını ortadan kaldırır. Sınıfın etkileşimine ilişkin değişkenler başta öğrenci sayısı olmak üzere, ısı, ışık, renk, temizlik, görünüm ve ses yalıtımıdır. Tüm bu değişkenler motive edici, öğretici ve ilgi çekici bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Fiziksel ortamlardaki tüm düzenlemelerin sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Öğrenciler sınıf içinde gereksinimleri olan her şeye ulaşabilmelidirler. Etkili bir öğrenme ikliminde, akademik başarının desteklendiği, iletişim ağının açık olduğu, olumlu davranış beklentilerinin varlığı, öğretmen-öğrenci işbirliğinin hakim olduğu, korkusuz bir dersin ve olumlu araçlarla sınıfın yönetilmesi ile öğretmen-öğrenci deneyimlerinin dahil edilerek, güvene dayalı ilişkiler hakimdir (Ceylan, 2003, 34-37).

2.3. İlgili Araştırmalar

Yavaş (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Empati Becerileri İle İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı araştırma İlköğretim

5.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının, öğretmenlerin empatik beceri düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek ve ayrıca öğretmenlerin empatik becerileri ve öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olabileceği düşünülen bazı değişkenleri incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma veri toplama aracı olarak İlişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Uygulanan model rastlantısal olarak seçilen 72 devlet okulunda çalışan, 212 ilköğretim 5.sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin öğrencileri olan 9242 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin empati becerilerinin, öğretmenin öğretmenlik eğitimi veren bir okuldaki mezun olması, meslekteki hizmet yılı, iletişim dersi/semineri alması, medeni durumu, sahip olduğu çocuk sayısı, sınıf mevcudu ve uygulama yapılan okuldaki öğrenci ailelerinin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir .

Hacıoğlu (2007) “Okul Öncesi Yöneticilerinin Sergiledikleri İletişim Becerilerinin Algıları İle Öğretmenlerinin Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki”, adlı araştırmanın amacı okul öncesi yöneticilerinin sergiledikleri iletişim becerilerinin algısı ile öğretmenlerinin empati düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine belirlemektir. Araştırmada veri toplama ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; okul öncesi yöneticilerinin sergiledikleri iletişim becerilerinin algısı ile öğretmenlerinin empati düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman pozitif yönde hafif kuvvette bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Çelik (2008) “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin empatik eğilimlerinde; mesleki kıdem, cinsiyet, yaş, mezun oldukları eğitim düzeyi, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları(Anaokulu/Ana sınıfı/Kreş), sahip oldukları çocuk sayıları, mesleği isteyerek seçip seçmemeleri, mesleklerini sevip sevmemeleri, tam günlük/yarım günlük çalışma biçimi değişkenleri yönünden anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı belirlemektir.

Tarama modelinde olan bu araştırmada, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ilişkisel tarama yapılmıştır. Hazırlana anket 2006-2007 öğretim yılında Konya İlinde, Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 175 okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 342 öğretmen ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumlarına bağlı 34 Kreş ve Gündüz Bakım Evlerinde görev yapan 79 öğretmen üzerinde geręekleřtirilmiřtir. Araştırmada toplam 382 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin; mesleki kıdem, yaş, eğitim düzeyleri, öğrenci sayıları, medeni durumları, çalıştıkları kurumları, sahip oldukları çocuk sayıları, çalışma biçimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın bayanların erkeklere, mesleği isteyerek seçenlerin mesleği istemeyerek seçenlere, mesleği sevenlerin mesleği sevmeyenlere göre empatik eğilim puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alçay (2009) “Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması (İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği)”, adlı araştırma farklı okul türlerindeki yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2008-2009 eğitim yılında İstanbul ili Kartal İlçesinde bulunan ilköğretim ve liselerde görev yapan (402) yönetici (77) ve öğretmenler(325) üzerinde geręekleřtirilmiřtir.

Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri ile çalıştıkları okul, mesleki kıdem, yaş, çocuk sahibi olma durumu, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu ve çocukluğun geçtiği yer durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin çalışılan kurum, çalışılan lise, görev, yönetici kıdem, yönetim alanında lisansüstü eğitim yapma, cinsiyet, mezuniyet durumu, fakülte türü, mesleğini isteyerek seçme, branş, okulda çalışma yılı, unvan, çalışılan farklı kurum sayısı, iş memnuniyeti, medeni durum, eř çalışma durumu, eşin çalıştığı yer, eř eğitim durumu, çocuk sayısı, kişisel gelişim eğitimi, iletişim eğitimi, huzur, internet kullanma, yanlışları söyleme, eleştiriye açık olma, güzel sanatlarla ilgilenme, müzikle ilgilenme, kişilerin sorunlarını dinleme, annenin annelik davranışı, babanın babalık davranışı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmişti.

Ekinci (2009), “Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri bağımlı değişkenleri ile okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 671 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Topdemir (2009), İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi (İstanbul İli Bağcılar İlçesi Örneği), adlı araştırmanın amacı İstanbul İli Bağcılar Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 5. sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi ve bu empatik eğilimlerinin öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2008- 2009 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul İli Bağcılar Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan toplam 53 farklı ilköğretim okulundan 279 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özdemir (2008), “Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Danışman Öğretmenlerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi” adlı araştırma ortaöğretim okullarında görev yapan sınıf danışman öğretmenlerinin öğrenci motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılında, İstanbul ilinde bulunan Pendik, Tuzla ve Kartal ilçelerindeki genel liselerde görev yapan 301 (% 85) sınıf danışman öğretmeni ile özel liselerde görev yapan 54 (% 15) sınıf danışman öğretmeni olmak üzere toplam 355 sınıf danışman öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Deneklere uygulanan anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde bilimsel istatistiklerden frekans (N), yüzde

(%), ortalama (X), Standart sapmalar (ss) yapılmıştır. Cinsiyet ve okul türü değişkenleri için t – testi çözümlenmesi yapılmıştır. Sınıf mevcudu, mesleki kıdem, eğitim durumu ve haftalık ders saati ile ilgili grup değişkenleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular için tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Tufan Tuğcu (2009), “Mesleki ve Teknik Okullarda Teknik Öğretmenlerin Öğrenci Motivasyonu Üzerindeki Etkisi”, adlı araştırma da endüstri meslek ve teknik liselerde okuyan öğrencilerin teknik öğretmenlerinin davranışlarının öğrenci motivasyonlarını etkilemesine ilişkin görüşlerinin neler olduğunun saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2008-2009 Eğitim Öğretim yılı Kış döneminde İstanbul İli Anadolu yakasındaki 7 endüstri meslek lisesi ve teknik lisesinde okuyan 600 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisindeki güvenlik ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve sosyal ihtiyaç ve öğretmenin beden dili davranışları ile öğrenci motivasyonu arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin dışsal motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve sınıf düzeyi yükseldikçe içsel motivasyonun azaldığı, teknik lise ve meslek lisesinde okuyan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin, öğretmen davranışlarından eşit düzeyde etkilendikleri tespit edilmiştir.

Polat (2010) “Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki” adlı araştırmanın amacı okul yöneticilerinin kullandıkları yönetimsel güç türlerine yönelik öğretmen algıları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket 2009-2010 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ili Sarıyer ilçesindeki 30 özel anaokulunda görev yapmakta olan 276 öğretmen ve 21 resmi okulda görev yapmakta olan 50 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, yaptıkları işin yapılmaya değer olduğunu düşündükleri ancak görev yaptıkları kurumdan emekli olmaya yönelik bazı tereddütleri olduğu, İçsel Motivasyon düzeylerinin, Dışsal Motivasyon düzeyinden daha yüksek olduğu, yöneticilerinin yönetimsel güç türlerinden, ödül gücünü, karşılıklı gücü, uzmanlık

gücünü, bilgi gücünü, bağımlılık gücünü ve karizmatik gücü kullanmalarındaki bir artışın, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarında da bir artışa neden olduğu, öğretmenlerin dışsal motivasyon düzeyleri ile en güçlü ilişkinin yöneticilerin karşılıklı gücü kullanmaları arasında, en zayıf ilişkinin ise ödül gücü kullanmaları arasında olduğu, kadın öğretmenlerin, içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Altıngül Yorgancı (2011) “Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları”, adlı araştırmanın amacı ilköğretim öğrencileri, fen bilgisi öğretmen adayları ile fen bilgisi öğretmenlerinin motivasyon ile ilgili görüşleri saptanmaktır.

Nitel olarak yapılan bu çalışmada, yapılandırılmış ikili görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla MEB öğretmenlerine, ilköğretim öğrencilerine ve öğretmen adaylarına motivasyonu nasıl tanımladıklarını, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının motive etmek için neler yapmayı planladıklarını, yapılan motivasyon faaliyetlerinin öğrenmeyi nasıl etkilediğini, öğretmenlerin öğrencilerinin motive olduğunu nasıl anladıklarını, motive olmamış öğrencilerin ders esnasında ne tür problemlere yol açtığını ve bu problemleri çözmek için neler yaptıklarını belirlemeye yönelik 6 adet açık uçlu yapılandırılmış görüşme soruları her bir gruba uyarlanarak sorulmuştur. Her bir gruptaki bireylerin verdikleri cevaplar etiketlenerek kategorilendirilmiş ve bu kategorilerin frekansları hesaplanmıştır.

Araştırma sonunda; öğrenme ve öğretme ortamında motivasyonun önemli yere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen ile öğrencinin iletişiminin sağlıklı olması öğrencilerin içsel şekilde motive olmalarında etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin derslerini yaşamla ilişkili etkinliklerle ve çeşitli stratejilerle işlemeleri öğrenciyi daha kolay motive ettiği bulunmuştur. Motive olmayan öğrencilerle ise sorunların çözümünde öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda süreç odaklı davranmaları gerektiği ön görülmüştür. Çalışma, gerek araştırma yöntemi, gerekse örnekleme açısından literatür araştırmalarına bakıldığında daha önce çalışılmadığı için önemlidir ve bilime ışık tutacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma “ilişkisel tarama modeli” olarak tasarlanmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2009, 77). Araştırmanın bağımsız değişkenini empatik düşünce becerileri, araştırmanın bağımlı değişkenini öğrencileri motive etme düzeyleri oluşturmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kayseri İlinde 2012-2013 eğitim öğretim döneminde görev yapan anaokulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Kayseri’de görev yapan 416 anaokulu öğretmeni bulunmaktadır. Söz konusu ana kitleyi temsil edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde

$$n = N t^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 p q$$

N: Hedef kitledeki birey sayısı

n : Örneklem alınacak birey sayısı

p : İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q : İncelenen olayın görülmeysi sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t : Belirli bir anlamlılık düzeyinde, *t* tablosuna göre bulunan teorik değer

d : Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen \pm örneklem hatasıdır.

formülü kullanılarak homojen bir yapıda olmayan bu evren için % 95 güven aralığında, \pm % 5 örneklem hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü $n = 200$ olarak hesaplanmıştır.

Bu çerçevede anket soruları tesadüfi olarak belirlenen 230 öğretmene uygulanmış ve 210 kullanılabilir anket formu elde edilmiştir. Sonuç olarak araştırma bulgularınının % 95 güven aralığında, \pm % 5 örnekleme hatası ile genellenebileceği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğrenim durumu değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Önlisans	58	27,600
Lisans	130	61,900
Lisansüstü	22	10,500
Toplam	210	100,000

Okul öncesi öğretmenleri öğrenim durumu değişkenine göre 58'i (%27,6) önlisans, 130'u (%61,9) lisans, 22'si (%10,5) lisansüstü olarak dağılmaktadır.

Tablo 3.2. Mesleki Kıdem Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
5 Yıl ve Daha Az	65	31,000
6-10 Yıl	54	25,700
11 Yıl ve üzeri	91	43,300
Toplam	210	100,000

Okul öncesi öğretmenleri mesleki kıdem değişkenine göre 65'i (%31,0) 5 yıl ve daha az, 54'ü (%25,7) 6-10 yıl, 91'i (%43,3) 11 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Tablo 3.3. Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
İsteyerek	171	81,400
İstemeyerek	39	18,600
Toplam	210	100,000

Okul öncesi öğretmenleri mesleği isteyerek seçme durumu değişkenine göre 171'i (%81,4) isteyerek, 39'u (%18,6) istemeyerek olarak dağılmaktadır.

Tablo 3.4. Medeni Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Bekar	73	34,800
Evli	137	65,200
Toplam	210	100,000

Okul öncesi öğretmenleri medeni durumu değişkenine göre 73'ü (%34,8) bekar, 137'si (%65,2) evli olarak dağılmaktadır.

Tablo 3.5. Çalıştığı Kurum Tipi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Bağımsız Anaokulu	49	23,300
İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	55	26,200
Özel Anaokul	30	14,300
Diğer	76	36,200
Toplam	210	100,000

Okul öncesi öğretmenleri çalıştığı kurum tipi değişkenine göre 49'u (%23,3) bağımsız anaokulu, 55'i (%26,2) ilkokul bünyesinde anasınıfı, 30'u (%14,3) özel anaokul, 76'sı (%36,2) diğer olarak dağılmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan soru formu kullanılmıştır. Birinci bölümde tanımlayıcı özellikleri belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu, ikinci bölümde Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği, üçüncü bölümde Empatik Düşünme Becerileri ölçeği bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçekler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerini belirlemek için, Sünbül ve arkadaşları (2003) tarafından uyarlanması yapılan Öğretmenlerin Öğrencileri Motive Etme Ölçeği Deci, Schwartz, Sheinman ve Ryan (1981) tarafından geliştirilmiştir (

Deniz, 2003). Ölçekte, 8 yüksek düzeyde kontrol, 8 orta düzeyde kontrol, 8 orta düzeyde özerklik desteği ve 8'i de yüksek özerklik desteğini ölçen toplam 32 madde vardır. Ölçek hiç uygun değil ile çok uygun arasında 5 dereceli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili hesaplanan güvenirlik katsayıları sırasıyla yüksek düzeyde kontrol 0,78, orta düzeyde kontrol 0,77, orta düzeyde özerklik desteği 0,75 ve yüksek özerklik desteği 0,78'dir.

3.3.2. Empatik Düşünme Becerileri

Dökme'nin (1988) tarafından geçerlilik, güvenirlik çalışması yapılan ve Türk toplumuna uyarlanan Empatik Eğilim Ölçeğinin amacı kişilerin günlük yaşamda empati kurma potansiyellerini ölçmektir. Bu ölçek, 20 maddeden oluşan 1-5 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir. Bu 20 soruda, kişilerin katılma derecelerine ilişkin görüşleri ve katılma istek derecelerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmada her soruya “Tamamen Uygun”, “Oldukça Uygun”, “Kararsızım”, “Oldukça Aykırı”, “Tamamen Aykırı” değerleri verilerek 5,4,3,2,1 puan üzerinden, her bir cevap derecelendirilmiştir. Empatik Eğilim Ölçeği Dökmen tarafından, 70 kişilik bir öğrenci grubuna üç hafta arayla iki defa uygulanmış, bu iki uygulamadan elde edilen testin güvenirlik katsayısı ,82 bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplararası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post Hoc testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon, etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006, 116):

<i>r</i>	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ve Empatik Düşünme Becerilerinin Ortalamaları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ve empatik düşünme becerilerinin ortalamaları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri ve Empatik Düşünme Beceri Düzeyleri

Boyutlar	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>
Yüksek Düzeyli Kontrol	210	22,514	4,610
Orta Düzeyli Kontrol	210	27,786	3,916
Orta Düzeyde Özerklik	210	26,238	3,890
Yüksek Düzeyde Özerklik	210	28,043	3,946
Empatik Düşünme Becerileri	210	3,435	0,342

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ve empatik düşünme becerilerinin ortalamaları incelendiğinde, “yüksek düzeyli kontrol” alt boyutunun ortalamasının ($22,514 \pm 4,610$); “orta düzeyli kontrol” alt boyutunun ortalamasının ($27,786 \pm 3,916$); “orta düzeyde özerklik ” alt boyutunun ortalamasının ($26,238 \pm 3,890$); “yüksek düzeyde özerklik” alt boyutunun ortalamasının ($28,043 \pm 3,946$); “empatik düşünme becerileri” alt boyutunun ortalamasının yüksek ($3,435 \pm 0,342$) düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerilerinin ve öğrencileri motive düzeylerinin demografik özelliklere göre ortalamaları aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir:

4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Ortalamaları

Demografik özelliklerden öğrenim durumu ortalamaları tablolarda belirtilmiştir:

Tablo 4.2. Empatik Düşünme Becerilerinin Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Empatik düşünme becerileri	Önlisans	58	3,539	0,366	G. Arası	0,911	2	0,456	4,015	0,019
	Lisans	130	3,403	0,309	G. İçi	23,489	207	0,113		
	Lisansüstü	22	3,352	0,413	Toplam	24,400	209	0,000		

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerisi puanı ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F=4,015$; $p=0,019<0,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir.

Tablo 4.3. Empatik Düşünme Becerilerinin Öğrenim Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	Sh	p
Önlisans	Lisans	0,136*	0,053	0,030
	Lisansüstü	0,187	0,084	0,072
Lisans	Önlisans	-0,136*	0,053	0,030
	Lisansüstü	0,050	0,078	0,793
Lisansüstü	Önlisans	-0,187	0,084	0,072
	Lisans	-0,050	0,078	0,793

Tabloda görüldüğü üzere örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri puanı ortalamaları hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda, söz konusu farklılıkların öğrenim

durumu lisans ile önlisans mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenleri aleyhine istatistiksel olarak ($p=0,030<0,05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.4. Yüksek Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Yüksek düzeyli kontrol	Önlisans	58	23,466	5,325	G. Arası	74,635	2	37,318	1,769	0,173
	Lisans	130	22,200	4,043	G. İçi	4 367,822	207	21,101		
	Lisansüstü	22	21,864	5,532	Toplam	4 442,457	209	0,000		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyli kontrol puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,769$; $p=0,173>0,05$).

Tablo 4.5. Orta Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Orta düzeyli kontrol	Önlisans	58	28,603	3,848	G. Arası	57,352	2	28,676	1,886	0,154
	Lisans	130	27,539	4,064	G. İçi	3 148,005	207	15,208		
	Lisansüstü	22	27,091	2,877	Toplam	3 205,357	209	0,000		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyli kontrol puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,886$; $p=0,154>0,05$).

Tablo 4.6. Orta Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Orta düzeyde özerklik	Önlisans	58	26,586	4,172	G. Arası	15,777	2	7,889	0,519	0,596
	Lisans	130	26,023	3,829	G. İçi	3 146,318	207	15,200		
	Lisansüstü	22	26,591	3,541	Toplam	3 162,095	209	0,000		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyde özerklik puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,519$; $p=0,596 > 0,05$).

Tablo 4.7. Yüksek Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Öğrenim Durumuna Göre Ortalamaları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yüksek düzeyde özerklik	Önlisans	58	28,362	4,051	G. Arası	142,435	2	71,217	4,737	0,010
	Lisans	130	28,308	3,737	G. İçi	3 112,180	207	15,035		
	Lisansüstü	22	25,636	4,226	Toplam	3 254,614	209	0,000		

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde özerklik puanı ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F=4,737$; $p=0,01 < 0,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir.

Tablo 4.8. Yüksek Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Öğrenim Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	S _h	p
Önlisans	Lisans	0,054	0,612	0,996
	Lisansüstü	2,726*	0,971	0,015
Lisans	Önlisans	-0,054	0,612	0,996
	Lisansüstü	2,671*	0,894	0,009
Lisansüstü	Önlisans	-2,726*	0,971	0,015
	Lisans	-2,671*	0,894	0,009

Tabloda görüldüğü üzere örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde özerklik puanı ortalamaları hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda, söz konusu farklılıkların öğrenim durumu lisansüstü ile önlisans mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında lisansüstü mezun okul öncesi öğretmenleri aleyhine istatistiksel olarak ($p=0,015<0,05$) düzeyinde; öğrenim durumu lisansüstü ile lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenleri arasında lisansüstü mezun okul öncesi öğretmenleri aleyhine istatistiksel olarak ($p=0,009<0,05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Ortalamaları

Demografik özelliklerden mesleki kıdemlerine göre ortalamaları tablolarda belirtilmiştir:

Tablo 4.9. Empatik Düşünme Becerilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ortalamaları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Empatik düşünme becerileri	5 Yıl ve Daha Az	65	3,535	0,365	G. Arası	1,689	2	0,845	7,698	0,001
	6-10 Yıl	54	3,297	0,348	G. İçi	22,711	207	0,110		
	11 Yıl ve üzeri	91	3,445	0,293	Toplam	24,400	209	0,000		

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerisi puanı ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F=7,698$; $p=0,001<0,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir.

Tablo 4.10. Empatik Düşünme Becerilerinin Mesleki Kıdeme Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	Sh	p
5 Yıl ve Daha Az	6-10 Yıl	0,238*	0,061	0,000
	11 Yıl ve üzeri	0,090	0,054	0,216
6-10 Yıl	5 Yıl ve Daha Az	-0,238*	0,061	0,000
	11 Yıl ve üzeri	-0,148*	0,057	0,027
11 Yıl ve üzeri	5 Yıl ve Daha Az	-0,090	0,054	0,216
	6-10 Yıl	0,148*	0,057	0,027

Tabloda görüldüğü üzere örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri puanı ortalamaları hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda, söz konusu farklılıkların mesleki kıdemi 6-10 yıl ile 5 yıl ve daha az olan okul öncesi öğretmenlerinin arasında mesleki kıdemi 6-10 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin aleyhine istatistiksel olarak ($p=0,000<0,05$) düzeyinde; mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri ile mesleki kıdemi 6-10 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin arasında 6-10 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin aleyhine istatistiksel olarak ($p=0,027<0,05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.11. Yüksek Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ortalamaları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Yüksek düzeyli kontrol	5 Yıl ve Daha Az	65	22,892	5,403	G. Arası	29,916	2	14,958	0,702	0,497
	6-10 Yıl	54	21,907	3,867	G. İçi	4 412,541	207	21,317		
	11 Yıl ve üzeri	91	22,604	4,412	Toplam	4 442,457	209	0,000		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyli kontrol puanları ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,702$; $p=0,497>0.05$).

Tablo 4.12. Orta Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ortalamaları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Orta düzeyli kontrol	5 Yıl ve Daha Az	65	28,292	4,007	G. Arası	138,193	2	69,096	4,663	0,010
	6-10 Yıl	54	26,407	3,734	G. İçi	3 067,165	207	14,817		
	11 Yıl ve üzeri	91	28,242	3,802	Toplam	3 205,357	209	0,000		

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyli kontrol puanı ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F=4,663$; $p=0,010<0,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir.

Tablo 4.13. Orta Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Mesleki Kıdeme Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	Sh	p
5 Yıl ve Daha Az	6-10 Yıl	1,885*	0,709	0,023
	11 Yıl ve üzeri	0,051	0,625	0,996
6-10 Yıl	5 Yıl ve Daha Az	-1,885*	0,709	0,023
	11 Yıl ve üzeri	-1,834*	0,661	0,017
11 Yıl ve üzeri	5 Yıl ve Daha Az	-0,051	0,625	0,996
	6-10 Yıl	1,834*	0,661	0,017

Tabloda görüldüğü üzere örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyli kontrol puanı ortalamalarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda, söz konusu farklılıkların mesleki kıdemi 6-10 yıl ile mesleki kıdemi 5 yıl ve daha az olan okul öncesi öğretmenlerinin arasında mesleki kıdemi 6-10 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin aleyhine istatistiksel olarak ($p=0,023<0,05$) düzeyinde; mesleki kıdemi 11 yıl ve üzeri ile mesleki kıdemi 6-10 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin arasında mesleki kıdemi 6-10 yıl olan okul öncesi öğretmenlerinin aleyhine istatistiksel olarak ($p=0,017<0,05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.14. Orta Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ortalamaları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Orta düzeyde özerklik	5 Yıl ve Daha Az	65	26,754	3,845	G. Arası	52,261	2	26,130	1,739	0,178
	6-10 Yıl	54	25,444	3,658	G. İçi	3 109,834	207	15,023		
	11 Yıl ve üzeri	91	26,341	4,020	Toplam	3 162,095	209	0,000		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyde özerklik puanları ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova)

sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,739$; $p=0,178>0.05$).

Tablo 4.15. Yüksek Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Ortalamaları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yüksek düzeyde özerklik	5 Yıl ve Daha Az	65	28,369	3,971	G. Arası	65,642	2	32,821	2,130	0,121
	6-10 Yıl	54	27,093	4,262	G. İçi	3 188,972	207	15,406		
	11 Yıl ve üzeri	91	28,374	3,678	Toplam	3 254,614	209	0,000		

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde özerklik puanları ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,130$; $p=0,121>0.05$).

4.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Ortalamaları

Demografik özelliklerden mesleği isteyerek seçme durumuna göre ortalamaları tablolarda belirtilmiştir:

Tablo 4.16. Empatik Düşünme Becerileri Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	<i>x</i>	<i>Ss</i>	<i>Shx</i>	<i>T-Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Empatik Düşünme Becerileri	İsteyerek	171	3,428	0,340	0,026	-0,666	208	0,506
	İstemeyerek	39	3,468	0,351	0,056			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında mesleği isteyerek seçme

durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,666$; $p=0,506>0,05$).

Tablo 4.17. Yüksek Düzeyli Kontrol Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Yüksek Düzeyli Kontrol	İsteyerek	171	22,333	4,719	0,361	-1,192	208	0,235
	İstemeyerek	39	23,308	4,060	0,650			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyli kontrol ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında mesleği isteyerek seçme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,192$; $p=0,235>0,05$).

Tablo 4.18. Orta Düzeyli Kontrol Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Orta Düzeyli Kontrol	İsteyerek	171	27,871	3,883	0,297	0,663	208	0,508
	İstemeyerek	39	27,410	4,089	0,655			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyli kontrol ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında mesleği isteyerek seçme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,663$; $p=0,508>0,05$).

Tablo 4.19. Orta Düzeyde Özerklik Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Orta Düzeyde Özerklik	İsteyerek	171	26,181	3,842	0,294	-0,442	208	0,659
	İstemeyerek	39	26,487	4,135	0,662			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyde özerklik ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında mesleği isteyerek seçme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,442$; $p=0,659>0,05$).

Tablo 4.20. Yüksek Düzeyde Özerklik Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Yüksek Düzeyde Özerklik	İsteyerek	171	28,088	4,052	0,310	0,344	208	0,731
	İstemeyerek	39	27,846	3,483	0,558			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde özerklik ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında mesleği isteyerek seçme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,344$; $p=0,731>0,05$).

4.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Medeni Durumuna Göre Ortalamaları

Demografik özelliklerden medeni duruma göre ortalamaları tablolarda belirtilmiştir:

Tablo 4.21. Empatik Düşünme Becerileri Puanlarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Empatik Düşünme Becerileri	Bekar	73	3,539	0,386	0,045	3,296	208	0,003
	Evli	137	3,380	0,303	0,026			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,296$; $p=0,003<0,05$). Söz konusu farklılık Bekarın aleyhine gerçekleşmiştir. Yani Bekarın empatik düşünme becerileri ölçeğinden aldıkları puan evliye göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.22. Yüksek Düzeyli Kontrol Puanlarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Yüksek Düzeyli Kontrol	Bekar	73	23,452	5,523	0,646	2,171	208	0,051
	Evli	137	22,015	3,974	0,340			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyli kontrol ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=2,171$; $p=0,051>0,05$).

Tablo 4.23. Orta Düzeyli Kontrol Puanlarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Orta Düzeyli Kontrol	Bekar	73	28,438	4,106	0,481	1,772	208	0,078
	Evli	137	27,438	3,780	0,323			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyli kontrol ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında medeni durumu değişkenine göre anlamli bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamli bulunmamıştır ($t=1,772$; $p=0,078>0,05$).

Tablo 4.24. Orta Düzeyde Özerklik Puanlarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Orta Düzeyde Özerklik	Bekar	73	26,973	4,069	0,476	2,012	208	0,046
	Evli	137	25,847	3,747	0,320			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyde özerklik ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında medeni durumu değişkenine göre anlamli bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamli bulunmuştur ($t=2,012$; $p=0,046<0,05$). Söz konusu farklılık Bekarın aleyhine gerçekleşmiştir. Yani Bekarın orta düzeyde özerklik ölçeğinden aldıkları puan evliye göre anlamli şekilde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.25. Yüksek Düzeyde Özerklik Puanlarının Medeni Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları Değerleri

Puan	Gruplar	N	x	Ss	Shx	T-Testi		
						t	Sd	p
Yüksek Düzeyde Özerklik	Bekar	73	28,507	4,107	0,481	1,245	208	0,214
	Evli	137	27,796	3,850	0,329			

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde özerklik ölçeğinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları arasında medeni durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,245$; $p=0,214>0,05$).

4.2.5. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Tipine Göre Ortalamaları

Demografik özelliklerden çalıştığı kurum tipine göre ortalamaları tablolarda belirtilmiştir:

Tablo 4.26. Empatik Düşünme Becerileri Puanı Ortalamalarının Çalıştığı Kurum Tipi Göre Ortalamaları

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Empatik düşünme becerileri	Bağımsız Anaokulu	49	3,491	0,367	G. Arası	0,502	3	0,167	1,441	0,232
	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	55	3,473	0,387	G. İçi	23,899	206	0,116		
	Özel Anaokul	30	3,425	0,333	Toplam	24,400	209	0,000		
	Diğer	76	3,376	0,285						

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri puanları ortalamalarının çalıştığı kurum tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=1,441$; $p=0,232>0,05$).

Tablo 4.27. Yüksek Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Çalıştığı Kurum Tipi Göre Ortalamaları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Yüksek düzeyli kontrol	Bağımsız Anaokulu	49	22,225	4,959	G. Arası	412,992	3	137,664	7,038	0,000
	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	55	24,746	5,386	G. İçi	4 029,465	206	19,561		
	Özel Anaokul	30	20,733	3,732	Toplam	4 442,457	209	0,000		
	Diğer	76	21,790	3,423						

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyli kontrol puanı ortalamalarının çalıştığı kurum tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=7,038$; $p=0,000<0,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir.

Tablo 4.28. Yüksek Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Çalıştığı Kurum Tipi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	Sh	p
Bağımsız Anaokulu	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	-2,521*	0,869	0,021
	Özel Anaokul	1,491	1,025	0,467
	Diğer	0,435	0,810	0,950
İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	Bağımsız Anaokulu	2,521*	0,869	0,021
	Özel Anaokul	4,012*	1,004	0,001
	Diğer	2,956*	0,783	0,001
Özel Anaokul	Bağımsız Anaokulu	-1,491	1,025	0,467
	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	-4,012*	1,004	0,001
	Diğer	-1,056	0,954	0,685
Diğer	Bağımsız Anaokulu	-0,435	0,810	0,950
	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	-2,956*	0,783	0,001
	Özel Anaokul	1,056	0,954	0,685

Tabloda görüldüğü üzere örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyli kontrol puanı ortalamaları hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda, söz konusu farklılıkların çalıştığı kurum tipi ilkokul bünyesinde anasınıfı ile bağımsız anaokulu olan okul öncesi öğretmenlerinin arasında çalıştığı kurum tipi bağımsız anaokulu olan okul öncesi öğretmenleri aleyhine istatistiksel olarak ($p=0,021<0,05$) düzeyinde; çalıştığı kurum tipi özel anaokul ile ilkokul bünyesinde anasınıfı olan okul öncesi öğretmenleri arasında çalıştığı kurum tipi Özel Anaokul olan okul öncesi öğretmenleri aleyhine istatistiksel olarak ($p=0,001<0,05$) düzeyinde; çalıştığı kurum tipi diğer ile ilkokul bünyesinde anasınıfı olan okul öncesi öğretmenleri arasında çalıştığı kurum tipi diğer kurumlar olan okul öncesi öğretmenleri aleyhine istatistiksel olarak ($p=0,001<0,05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.29. Orta Düzeyli Kontrol Puanı Ortalamalarının Çalıştığı Kurum Tipi Göre Ortalamaları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>Ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Orta düzeyli kontrol	Bağımsız Anaokulu	49	27,286	4,272	G. Arası	114,098	3	38,033	2,534	0,058
	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	55	28,964	3,666	G. İçi	3 091,259	206	15,006		
	Özel Anaokul	30	27,900	4,513	Toplam	3 205,357	209	0,000		
	Diğer	76	27,211	3,461						

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyli kontrol puanları ortalamalarının çalıştığı kurum tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=2,534$; $p=0,058>0,05$).

Tablo 4.30. Orta Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Çalıştığı Kurum Tipi Göre Ortalamaları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Orta düzeyde özerklik	Bağımsız Anaokulu	49	25,408	4,183	G. Arası	213,425	3	71,142	4,970	0,002
	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	55	27,909	4,011	G. İçi	2 948,670	206	14,314		
	Özel Anaokul	30	25,933	4,226	Toplam	3 162,095	209	0,000		
	Diğer	76	25,684	3,104						

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyde özerklik puanı ortalamalarının çalıştığı kurum tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($F=4,970$; $p=0,002<0,05$). Bunun ardından farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir.

Tablo 4.31. Orta Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Çalıştığı Kurum Tipi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Anova Sonrası Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

(I)	(J)	(I-J)	Sh	p
Bağımsız Anaokulu	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	-2,501*	0,743	0,005
	Özel Anaokul	-0,525	0,877	0,932
	Diğer	-0,276	0,693	0,979
İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	Bağımsız Anaokulu	2,501*	0,743	0,005
	Özel Anaokul	1,976	0,859	0,101
	Diğer	2,225*	0,670	0,006
Özel Anaokul	Bağımsız Anaokulu	0,525	0,877	0,932
	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	-1,976	0,859	0,101
	Diğer	0,249	0,816	0,990
Diğer	Bağımsız Anaokulu	0,276	0,693	0,979
	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	-2,225*	0,670	0,006
	Özel Anaokul	-0,249	0,816	0,990

Tabloda görüldüğü üzere örnekleme oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin orta düzeyde özerklik puanı ortalamaları hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda, söz konusu farklılıkların çalıştığı kurum tipi ilkokul bünyesinde anasınıfı ile bağımsız anaokulu olan okul öncesi öğretmenlerinin arasında çalıştığı kurum tipi bağımsız anaokulu olan okul öncesi öğretmenlerinin aleyhine istatistiksel olarak ($p=0,005<0,05$) düzeyinde; çalıştığı kurum tipi diğer ile ilkokul bünyesinde anasınıfı olan okul öncesi öğretmenlerinin arasında çalıştığı kurum tipi diğer olan okul öncesi öğretmenlerinin aleyhine istatistiksel olarak ($p=0,006<0,05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Diğer alt gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4.32. Yüksek Düzeyde Özerklik Puanı Ortalamalarının Çalıştığı Kurum Tipi Göre Ortalamaları

<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	x	Ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Yüksek düzeyde özerklik	Bağımsız Anaokulu	49	27,939	4,110	G. Arası	23,199	3	7,733	0,493	0,688
	İlkokul Bünyesinde Anasınıfı	55	28,582	4,104	G. İçi	3 231,415	206	15,686		
	Özel Anaokul	30	27,967	4,642	Toplam	3 254,614	209	0,000		
	Diğer	76	27,750	3,438						

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde özerklik puanları ortalamalarının çalıştığı kurum tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F=0,493$; $p=0,688>0,05$).

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerin empatik düşünme becerilerinin ve öğrencileri motive etme düzeylerinin aralarındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi sonucunda elde edilen bilgiler aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir:

Tablo 4.33. Okul Öncesi Öğretmenlerin Empatik Düşünme Becerilerinin ve Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin Aralarındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

		Yüksek Düzeyli Kontrol	Orta Düzeyli Kontrol	Orta Düzeyde Özerklik	Yüksek Düzeyde Özerklik	Empatik Düşünme Becerileri
Empatik Düşünme Becerileri	r	0,176*	0,342**	0,286**	0,285**	1,000
	p	0,011	0,000	0,000	0,000	0,000

Empatik düşünme becerileri ile yüksek düzeyli kontrol arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.176$; $p=0,011<0.05$). Buna göre empatik düşünme becerileri arttıkça yüksek düzeyli kontrol artmaktadır.

Empatik düşünme becerileri ile orta düzeyli kontrol arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.342$; $p=0,000<0.05$). Buna göre empatik düşünme becerileri arttıkça orta düzeyli kontrol artmaktadır.

Empatik düşünme becerileri ile orta düzeyde özerklik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.286$; $p=0,000<0.05$). Buna göre empatik düşünme becerileri arttıkça orta düzeyde özerklik artmaktadır.

Empatik düşünme becerileri ile yüksek düzeyde özerklik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.285$; $p=0,000<0.05$). Buna göre empatik düşünme becerileri arttıkça yüksek düzeyde özerklik artmaktadır.

4.4. Empatik Düşünme Becerilerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Üzerine Etkileri

Empatik düşünme becerilerinin öğrencileri motive etme düzeyleri üzerine etkileri aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir:

Tablo 4.34. Empatik Düşünme Becerilerinin Yüksek Düzeyli Kontrol Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Yüksek Düzeyli Kontrol	Sabit	14,353	4,515	0,000	6,655	0,011	0,026
	Empatik Düşünme Becerileri	2,376	2,580	0,011			

Empatik düşünme becerileri ile yüksek düzeyli kontrol arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=6,655; p=0,011<0. 05). Yüksek düzeyli kontrol düzeyinin belirleyicisi olarak empatik düşünme becerileri değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,026). Okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri düzeyi yüksek düzeyli kontrol düzeyini arttırmaktadır (β =2,376).

Tablo 4.35. Empatik Düşünme Becerilerinin Orta Düzeyli Kontrol Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Orta Düzeyli Kontrol	Sabit	14,324	5,556	0,000	27,538	0,000	0,113
	Empatik Düşünme Becerileri	3,919	5,248	0,000			

Empatik düşünme becerileri ile orta düzeyli kontrol arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=27,538; p=0,000<0. 05). Orta düzeyli kontrol düzeyinin belirleyicisi olarak empatik düşünme becerileri değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,113). Okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri düzeyi orta düzeyli kontrol düzeyini arttırmaktadır (β =3,919).

Tablo 4.36. Empatik Düşünme Becerilerinin Orta Düzeyde Özerklik Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Orta Düzeyde Özerklik	Sabit	15,046	5,763	0,000	18,559	0,000	0,078
	Empatik Düşünme Becerileri	3,258	4,308	0,000			

Empatik düşünme becerileri ile orta düzeyde özerklik arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=18,559; p=0,000<0. 05). Orta düzeyde özerklik düzeyinin belirleyicisi olarak empatik düşünme becerileri değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R²=0,078). Okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri düzeyi orta düzeyde özerklik düzeyini arttırmaktadır (β =3,258).

Tablo 4.37. Empatik Düşünme Becerilerinin Yüksek Düzeyde Özerklik Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Yüksek Düzeyde Özerklik	Sabit	16,726	6,313	0,000	18,424	0,000	0,077
	Empatik Düşünme Becerileri	3,294	4,292	0,000			

Empatik düşünme becerileri ile yüksek düzeyde özerklik arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=18,424; p=0,000<0. 05). Yüksek düzeyde özerklik düzeyinin belirleyicisi olarak empatik düşünme becerileri değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür(R²=0,077). Okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri düzeyi yüksek düzeyde özerklik düzeyini arttırmaktadır (β =3,294).

5. TARTIŞMA

Öğretmenlerin empatik düşünme becerilerinin öğrencilerin motivasyonlarına olan etkisinin incelendiği bu çalışmada, empati gibi önemli bir konunun eğitim alanı çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Okul öncesi eğitimde öğrencilerin öğretmenle olan iletişiminde empatinin öneminin belirlenmesi gereklilik göstermektedir. Empatik düşünme becerilerinin geliştirilmesi öğrencilerin lehine bir durum teşkil ettiğinden farkındalık kazandırılması oldukça önemlidir. Bu açıdan özellikle değişkenler doğrultusunda empatik becerinin değerlendirilmesi söz konusudur.

Literatürde gerçekleştirilmiş çalışmalarda eğitim düzeylerinin empatik eğilime olan etkisi incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın ifade edilemeyeceği görülmektedir (Pınar 2004; Yıldırım 2005; Lauder ve Reynolds 2002). Bu çalışmalarda empatik düşünme becerisinin doğuştan getirildiği dolayısıyla zamanla değişim gösterilemeyeceği vurgulanmaktadır. Bunun aksine, bu çalışmada elde edilen bulgularla uyumlu olarak artan eğitim seviyesi ile artan farkındalığın empatik beceriyi güçlendirdiğini belirten çalışmalar da mevcuttur (Lennon ve Eisenberg 1990). Literatürde empatik becerilerin yanı sıra, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrencileri motive etme düzeylerine yönelik çalışmalar incelendiğinde de, gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilemediği vurgulanmaktadır (Sparks ve Lipka 1992). Elde edilen bulguları, artan eğitim seviyesi ile öğretmenlerin kendi gelişimlerine daha çok önem vermeleri böylelikle empatik düşünme eğilimlerine güç kazandırmaları şeklinde yorumlamak mümkündür. Bu sebeple, artan eğitim düzeyinin empatik düşünce eğilimini de arttırıyor olması anlamlıdır.

Diğer bir değişken olarak, mesleki kıdem incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde değiştiği dikkat çekmiştir. Bu farklılaşmada, mesleki kıdem arttıkça artan bir empatik beceri düzeyi tariflenmektedir. Literatürde, mesleki kıdem ile empatik becerilerin ilişkilendirilmediği çalışmaların daha çok olduğu görülmektedir (Çiçek 2006;

Sevimligül 2002). Bu çalışmalarda, artan yaş faktörünün daha çok önem taşıdığı belirtildiğinden, artan mesleki kıdem in empatik beceri düzeyi üzerinde etki sahibi olmadığı ifade edilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, çalışmadan elde edilen bulgunun artan kıdem ile öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin ve bireysel farkındalıklarının artış göstermesi sebebiyle açıklanması mümkündür. Burada üzerinde durulması gereken diğer bir olgu da, artan mesleki kıdem in seminer, hizmetiçi eğitimler ve benzeri aktivite programlarını da arttırmasıdır. Böylelikle hem empatik düşünme üzerinde yaklaşımları artan hem de kendi bireysel gelişimine önem veren öğretmenin yeteneğini arttırması söz konusu olabilecektir. Eğitim düzeyi arttıkça artan empatik düşünme becerisinin bu bulguları destekleyici durumu da ayrıca önem taşımaktadır. Bu açıdan, birbiri ile tutarlı bulgular elde edildiğini söylemek mümkündür.

Okul öncesi, öğretmenin diğer alanlara göre çocuklara daha sabırlı, sevecen ve koşulsuz sevgi ile yaklaşması gereken bir alandır. Bu sebeple mesleği severek yapıyor olmanın önemi ayrıca değerlendirilmelidir. Bu değişkene yönelik bulgular incelendiğinde, beklenildiği üzere, öğretmenlerin empatik düşünce becerileri ile öğrencileri motive etme düzeylerinin mesleği isteyerek seçip seçmeme açısından anlamlı düzeyde farklılaşma yaratmadığı dikkat çekmiştir. Literatürdeki ilgili çalışmalarda, mesleği isteyerek giriyor olmanın empatik beceri ve eğilim düzeyini olumlu etkileyen bir faktör olduğu belirtilmektedir (Akgöz ve ark. 2005; Çiçek 2006). Bu çalışmalarda, mesleği isteyerek seçme ve severek yapma durumunda sabrın, motivasyonun ve süreklilik arz eden bir tutumun arttırıcı etkisi ifade edilmektedir. Bu açıdan, elde edilen bulguların literatürden farklı ve beklenmeyen bir şekilde olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra, literatürde benzer sonuçları ifade eden çalışmalar da mevcuttur. Bunlardan birinde, Pınar'ın (2004) mesleği seçme şeklinin empatik düşünce becerilerine etki etmediğini belirtildiği görülmektedir.

Bir diğer benzeri çalışmada, Ergül (1995) de empatik beceri düzeyine yönelik mesleği isteyerek seçip seçmemenin önemli bir etken olmadığını ifade etmiştir. Bu açıdan, bulguların benzerlik gösterdiğini söylemek de mümkündür. Öğretmenlerin okul öncesi öğretime yönelik bilinçli bir istek ve yönelmeleri söz konusu olmasa da, mesleği seçtikten sonra sağlıklı bir şekilde devam ediyor olmaları muhtemeldir. Meslek seçim aşamasındaki yaş, tecrübesizlik ve düşük düzeyde farkındalık gibi faktörler, seçim sürecini kaliteli şekilde yaşayamamaya sebebiyet vermiş olabilmektedir. Ayrıca,

Türkiye’deki meslek seçim etkenlerinin elverişsiz olması da mesleğin isteyerek seçilip seçilmemesinde etken rol oynayabilmektedir.

İnsanların empatik düşünme becerileri ve eğilimlerinin medeni durumlarına göre nasıl değiştiğini araştıran çalışmalarda birbirinden oldukça farklı sonuçlar elde edildiği dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, bekarların lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, bekar çalışanların empatik düşünme becerilerinin evlilere nazaran daha yüksek olduğunu ifade eden çalışmalarda (Alver 2003) evli olmama sebebiyle motivasyon ve çabanın daha yoğun şekilde işe verilmesi böylelikle de daha sabırlı ve özverili davranılabileceğinden empatik beceri düzeyinin daha yüksek olması belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, birçok benzer değişkenlerin incelendiği çalışmada, medeni durumun empatik beceri ve motive etme düzeyine etki etmediği de belirtilmektedir (Çiçek 2006; Erçoban 2003). Bu çalışmalarda evli olup olmama durumunun empatik düşünme becerileri üzerinde etki sahibi olmadığı belirtilmektedir. Diğer taraftan, evli olan bireylerin empatik beceri düzeylerinin bekarlara nazaran daha yüksek olduğunu ifade eden çalışmalar da dikkat çekmektedir (Akgöz ve ark. 2005). Bu açıdan değerlendirildiğinde, birbirinden oldukça farklı sonuçların elde edildiğini bu sebeple genel bir yargıdan bahsedilemeyeceğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarının motive etme gücü ve empatik düşünme beceri düzeylerine olan etkileri incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılaşma saptandığı görülmüştür. İlkokula bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlerin bağımsız ve özel anaokullarında çalışanlardan daha yüksek düzeyde empatik düşünme becerisi ve motive etme düzeyi sergiledikleri görülmüştür. Bu durum, çalışılan kurumların nitelikleri ve çalışma koşullarının etkisi ile açıklanabilir. Literatürde ilgili çalışmalar incelendiğinde, çalışılan eğitim kurumunun etken olduğuna yönelik çalışmaların ön plana çıktığı söylenebilir (Sevimligül 2002; Çelik ve Çağdaş 2010). Bu doğrultuda, elde edilen bulguların literatür ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyal bir varlık olma durumu; sosyal ilişkiler oluşturmak ve hayatının her aşamasında başka sosyal ilişkilere dahil olmak adına insanlara eğilim kazandırmaktadır. Doğumundan beri sosyalleşme içerisinde olan birey, sosyal becerileri ile hayatını yapılandırmaya devam etmektedir. Sosyal beceriler kendini tanıtmaya, yardım veya bilgi talep etme, teşekkür, özür dileme, her konuda konuşma başlatma, soruları yanıtlama,

kuralları izleme, sırasını bekleme, işbirliği, eleştirileri kabul etme, yapılan iş için geribildirim talep etme, yardımcı olma gibi topluma uyum, toplum içinde entegrasyon, kendi yaşlıları ve diğerleri ile olan iletişim ve etkileşim içinde fark edilmektedir (Çifci ve Sucuoğlu, 2004). Dolayısıyla oldukça geniş ve tüm günlük yaşamı etkileyen bir durum söz konusudur. Çocukların, özellikle okul öncesi çağda, gerek kendi yaş grupları gerekse yetişkinlerle bir takım ortak işler yürütmeleri ve aldıkları görevleri başarıyla yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu sebeple, birlikte vakit geçirmeye önem verilmesi, doğru yaptığı eylemlerin onaylanarak desteklenmesi, doğru bulunmayanların ise uygun bir dille uyarılarak düzeltilmesi sosyal gelişim açısından oldukça önemlidir. Bu açıdan, öncelikli olarak öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmaların artırılması ve önemsenmesi gerekmektedir.

Kendisine en uygun şekilde hazırlanmış empatik bir ortamda, akranları ile iletişim kurarak, bir düzenin parçası olabilmeyi öğrenen, sağlıklı etkileşim neticesinde zaman geçiren çocukların, diğerlerine oranla daha hızlı öğrendiği ve başarı odaklı oldukları bilinmektedir (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2004). Motive olabilmelerine yönelik elde edilen bulgularda empatik beceriler ile pozitif korelasyon saptanması bu açıdan önemlidir ve literatür ile uyumludur. Çocuk Gelişimi-Amerikan Bilim Konseyi (2005) özellikle duygusal gelişim için empatinin önemini vurgulamıştır. Bu doğrultuda, duygusal gelişimin temel özellikleri arasında kendini tanımlamak ve anlamak, bir başkasının hislerini doğru okumak ve diğerlerinin duygusal durumlarını kavramak, yapıcı bir şekilde duygu ve ifadeleri yönetmek, böylelikle kendi davranışlarını düzenleyebilmek, diğerleri için empati geliştirmek ve de ilişkiler kurarak bunları sürdürmek sayılabilmektedir. Bu açıdan özellikle öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri ve öğrencileri motive etme düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olması anlamlıdır.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeyleri yüksek düzeyli kontrol, orta düzeyli kontrol, orta düzeyde özerklik ve yüksek düzeyde özerklik olmak üzere dört boyutta incelenmiş, öğretmenlerin orta düzeyli kontrol, orta düzeyli özerklik ve yüksek düzeyde özerklik düzeylerinin birbirine yakın seviyede olduğu, ancak yüksek düzeyli kontrol düzeylerinin diğer üç boyuttan düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin yüksek düzeyde empatik düşünme becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ele alınan ilk değişken olan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre empatik düşünme becerilerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Önlisans mezunu öğretmenlerin empatik düşünme becerilerinin lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öğrencileri motive etme düzeylerini belirleyen boyutlardan sadece yüksek düzeyde özerklik boyutunda farklılaşma olduğu, ön lisans mezunlarının yüksek lisans mezunlarından daha fazla yüksek düzeyde özerkliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre empatik düşünme becerilerinin farklılaştığı belirlenmiştir. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha az ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerden empatik düşünme becerilerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre öğrencileri motive etme düzeylerini belirleyen boyutlardan sadece orta düzeyde kontrol boyutunda farklılaşma olduğu, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha az ve daha fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla orta düzeyde kontrole sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme durumlarına göre, empatik düşünme becerilerinin ve öğrencileri motive etme düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buradan mesleğini isteyerek seçen ve seçmeyen öğretmenlerin empatik düşünme becerilerinin ve öğrencileri motive etme düzeylerinin birbirlerine benzer düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre, empatik düşünme becerilerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre empatik düşünme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre öğrencileri motive etme düzeylerini belirleyen boyutlardan sadece orta düzeyde özerklik boyutunda farklılaşma olduğu, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlerden daha fazla orta düzeyde özerkliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı kurum tipine göre, empatik düşünme becerilerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buradan farklı tipte kurumlarda görev yapan öğretmenlerin benzer düzeyde empatik düşünme becerilerine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurum tipine göre, öğrencileri motive etme düzeylerini belirleyen boyutlardan orta düzeyli kontrol ve yüksek düzeyde özerklik boyutlarında farklılaşma olmadığı, yüksek düzeyli kontrol ve orta düzeyde özerklik boyutlarında ise farklılaşmalar olduğu belirlenmiştir. Çalıştığı kurum tipi ilkökul bünyesinde anasınıfı olan öğretmenlerin yüksek düzeyli kontrollerinin ve orta düzeyde özerkliklerinin diğer kurum tiplerinde çalışan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin empatik düşünme becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin empatik düşünme becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan sonra araştırmada öğretmenlerin empatik düşünme becerilerinin öğrencileri motive etme düzeyleri üzerindeki etkileri regresyon analizi ile incelenmiştir. Analiz

sonucunda öğretmenlerin empatik düşünme becerileri arttıkça, bundan etkilenerek öğrencileri motive etme düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Araştırmada önlisans mezunu öğretmenlerin empatik düşünme becerilerinin lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucunun çıkması bir araştırma konusu olarak çalışılabilir.
- Öğretmenlerin öğrencileri motive etme düzeylerinin artırılması için, öğretmenlere öğrenci motivasyonunu nasıl sağlanabileceği ve artırılabilirliğine dair hizmetiçi eğitimler verilmelidir.
- Öğretmenlerin empatik düşünme becerileri arttıkça, öğrencileri motive etme düzeylerinin arttığı sonucundan yola çıkarak, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde empatik düşünme becerilerinin artırılmasına yönelik konuların eğitim fakültelerinin müfredatlarında yer alması önerilmektedir. Böylelikle, öğrencileri daha iyi motive eden ve dolayısıyla daha başarılı öğrencilere ulaşılabilir.
- Araştırmanın benzerleri, daha fazla okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilirse, sonuçlardan genellemeye gitme olasılığı doğacaktır.
- Araştırmanın benzerleri eğitimin diğer kademesinde yer alan ilk ve orta dereceli okulların öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K. Ü. (2005). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Akbaba, S. (2006). “Eğitimde Motivasyon”. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 13, s.343-361.
- Akgöz, S., A. Özçakır, E. Atıcı ve diğerleri. (2005). “Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde Çalışan Hekimlerin Empatik Eğilimleri”. *Türkiye Klinikleri J Med Ethics*, 13.
- Akkoyun, F. (1982). “Empatik Anlayış Üzerine”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 2, s. 63-69.
- Alçay, U. (2009). *Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Alderman, M. K. (1999). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, New Jersey.
- Alver, B. (2003). *Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. Erzurum.
- Ataünal, A. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan?*, Ankara: 20 Mayıs Eğitim Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını
- Aydemir, Ö. (2005). *Güncel Psikoloji ve Psikiyatri*. E. Köroğlu, (Ed). Bilkent Hekimler Yayın Birliği, Cilt 4, Ankara.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Berkman, Ü., H. Can, Y. Öznur ve M. Paksoy. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. 2. Baskı. Salih Güney(Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü Kavramlar, Yaklaşımlar*. İstanbul: Bağlam Yayınları
- Can, H., Ö. Aşan ve M. Aydın. (2006). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım

- Ceylan, M. (2003). *Sınıfta Motivasyon İki Öğretmenin Sınıf İçi Motivasyon Değişkenlerini Dikkate Alma Davranışlarının Betimlenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.
- Cooper, B. (2002). *Teachers as Moral Models? The Role of Empathy in Teacher/Pupil Relationships*, Leeds Metropolitan University.
- Çelik, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Çelik E. ve A. Çağdaş. (2010). “Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.” *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23; 23-38.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Çetin, Ceren N. (2008). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Empatik Beceri Düzeylerinin Ana Baba Tutumları ve Özsaygı İlişkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Çiçek, A. (2006). *Sağlık Çalışanlarının Empatik Eğilim ve Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Çiftçi, İ. ve B. Sucuoğlu. (2003). *Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Dede, Y. ve S. Yaman. (2008). “Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, Cilt 2, Sayı 1, s. 19-37.
- Demirel, Ö. ve E. Yağcı. (2011). *Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Devlet Kitapları
- Deniz, M. (2004). *İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Doğan, H., E. Üngüren ve S. Algür. (2010). “Öfke ve Empati İlişkisine Yönelik Otel Zincirinde Bir Araştırma”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 19, Sayı 3, s. 277-298.

- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim Çatışmaları ve Empati* (18. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Dökmen, Ü. (1988). “Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1-2, s.155-190.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. Ankara: Sistem Yayıncılık
- Dökmen, Ü. (2006). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Efil, İ. (1999). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon* (Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 6. Baskı). Alfa Basım Yayım
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Empati http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/16/974885/dosyalar/2013_02/28072139_empat.pdf (15.08.2013).
- Ercan, L. (2003). *Motivasyon, Sınıf Yönetimi* L. Küçükahmet (Ed). Ankara: Nobel Yayınları
- Erçoban, S. (2003). *İlköğretim II. Kademesindeki Branş Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (Genişletilmiş 8. Baskı). İstanbul: Beta Basım
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)* (10. Baskı). , İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım
- Ergül, H. Fazlı. (1995). *Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Benlik Algı Düzeyleri ile Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Erken, V. (2002). *Sınıf Yönetimi-Öğretmen Kitabı*. Ankara: Berikan Yayınları

- Goldstein, Arnold P. and Gérald Y. Michaels. (1985). *Empathy, Development, Training, Consequences*, Hillsdale. N. J. Lawrence Erlbaum, Assoc. Pub
- Güldağ, S. (2007). *Düzce Çakırlar İlköğretim Okulunda Okuyan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Empatik Düzeylerinin Ailelerin Sosyo Ekonomik Yapılarına Göre İncelenmesi*. Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli.
- Güler, D. (1994). *Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Programlarının Analizi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Gülseren, Ş. (2001). “Eşduyum (Empati): Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme”. *Türk Psikiyatri Dergisi*, Cilt 12, Sayı 2, s.133-145.
- Gürkan, T. ve E. Gökçe. (1999). *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*. Ankara: Siyasal Kitapevi
- Gürüz, D. ve E. Gürel. (2006). *Yönetim ve Organizasyon (Bireyden Örgüte, Fikirden Eyleme)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Güven, İ. (2004). “Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler”. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 164, Güz 2004.
- Hacıoğlu, M. (2007). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Sergiledikleri İletişim Becerilerinin Alguları İle Öğretmenlerinin Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Hançer, M. ve A. Tanrısevdi. (2003). “Sosyal Zeka Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans Üzerine Bir İnceleme”. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 27, Sayı 2, Aralık, s. 211-225.
- Hoffman, Martin L. (1994). *The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment*, B. Puka (Editors), London: Garland Publishing Inc
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (2. Baskı)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Karadağ, E., N. Baloğlu ve E. Küçük. (2010). “Yönetici Denetimi Algısının Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyine Etkisi: Bir Path Analizi Çalışması”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, s. 417-437.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kaya, A. ve Diğdem M. Siyez. (2010). “KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 156, s. 110-125.
- Keskin, A. *Motivasyon ve Dikkatin Öğrenme Üzerine Etkisi*. <http://egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat1.pdf>.
- Kıran, H. (2005). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği* (11. Baskı). İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Krech, D. and Richard S. Crutchfield. (1958). *Elements of Psychology*. New York: Alfred A. Knopy Pub.
- Kurt, T. (2005). “Herzberg’in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlemesi”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 1, s. 285-299.
- Kuzgun, Y. (2000). *İlköğretimde Rehberlik*, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım
- Küçükahmet, L. (Ed) (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Lauder, W. and W. Reynolds. (2002). A Comparison of Therapeutic Commitment, Role Support, Role Competency and Emphaty in Three Cohorts of Nursing Students. *Journal of Psychiatric Mental Nursing*, 9,4.
- Lennon, R. and N. Eisenberg. (1990). Gender and Age Differences in Empathy and Sympathy, *Empathy and It's Development*. New York: Cambridge University Pres
- Metin, H. (2011). “Empatik İletişim ve Yönetişim”. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, Sayı 32, s. 177-203.
- National Scientific Council on the Developing Child* (2005). Children’s emotional development is built in to the architecture of their brains (Working Paper II). <http://www.developingchild.net/papers/workingpaperII.pdf>
- Oguzhan, A. *Öğrenmede Motivasyon ve Dikkatin Önemi*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat2.pdf> (15.08.2013).
- Okul Öncesi Öğretmenliği*, <http://www.aku.edu.tr/anasayfa/okulonce.aspx> (15.08.2013).

- Omay, U. (2007). “Tüccar Sınıfın Protestan Hareketi Desteklemesinin Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi”. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, Sayı 52, s.231-243.
- Ömeroğlu, E ve M. Yaşar Can . (2004). “Ağaç Yaşken Eğiliyor, Okul Öncesi Eğitim”. *Görüş Dergisi TÜSİAD Yayınları*, s.74-80.
- Önen, L. ve M. Burak Tüzün. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Özbek, M. Ferhat. (2005). “İnsan İlişkilerinde Empatinin Yeri ve Önemi”. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, Sayı 49, s.567-587.
- Özbek, M. Ferhat. (2004). “Toplumsal Yaşamda Empati”. *Akademik Bakış*, Sayı 1, Ocak, s.1-16.
- Özdemir, Y. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Danışman Öğretmenlerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.İstanbul.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Özgan, H. (1999). *Lise Öğrencilerinin Algılanan Empatik Sınıf Atmosferi Tutumları ile Başarı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.
- Özodaşık, M. (2012). *İletişim Sürecinde Empati Kurma Davranışı*, s. 160-189. Halkla İlişkiler ve İletişim F. Seçil Banar (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını
- Pala, A. (2008). “Öğretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 23, s.13-23.
- Pınar, G. (2004). *Doğum Salonunda Çalışan Ebe ve Hemşirelerin Empati Beceri Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Pinder, Craing C. (1984). *Work Motivation Theory, Issues, and Applications*, Haroer Collins Publisher, USA

- Polat, S. (2010). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Alguları İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Selçuk, Z. (2007). *Gelişim ve Öğrenme* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi
- Smith, A. (2006). "Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution", *The Psychological Record*, Issue 56, s.3-21.
- Sparks, R. ve R.P. Lipka. (1992). "Characleristics of Master Teachers: Personality Factors, Self-Concept, locus of Control and Pupll Control Ideology". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, 304-309.
- Sparks, R. ve Lipka, R. P. (1992). Characteristics of master teachers: personality factors self- concept, locus of control and pupil control ideology. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5 (3), 303-311
- Spitzer, D. (1996). "Motivation: The Neglected Factor in Instructional Design". *Educational Technology*, Volume 36, Issue 3, , s. 45-49.
- Şahin, M. (1997). *Üniversite Sınıf Atmosferinin Algılanan Empatik İletişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.
- Şimşek, M. Şerif, T. Akgeçici ve A. Çelik. (2011). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış* (7. Baskı). Ankara:Gazi Kitabevi
- Topdemir, A. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi (İstanbul İli Bağcılar İlçesi Örneği)*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Tuğcu, Ç. Tufan. (2009). *Mesleki ve Teknik Okullarda Teknik Öğretmenlerin Öğrenci Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Tuna, M. ve M. Sezai. (2006). "Türk Kamu ve Özel Sektör Matbaa İşletmelerinde Çalışanların İçsel Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 27, s. 619-632.

- Tuncay, T. ve S. İl. (2009). “Sosyal Hizmet Uygulamasında Empatiyi Yeniden Düşünmek”. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, Cilt 20, Sayı 2, Ekim, s. 39-56.
- Tutkun, Ö. (2002). *Sınıfta Yerleşim Düzeni*, Sınıf Yönetimi Zeki Kaya (Ed). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Tütüncü, Ö. ve D. Küçükusta. (2008). “Organizasyonlarda Bireyler: Davranış, Tutum ve Motivasyon”. 2. *Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı*, Çeşme, İzmir, 21-24 Şubat.
- Ünal, C. (1972). “İnsanları Anlama Kabiliyeti”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 3, s. 71-93.
- Ünlü, S. (2013). “İş Yaşamında Motivasyon Kuramları”, s. 2-19. *İş ve Yaşamda Motivasyon* Yavuz Tuna (Ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Üstün, A. (2009). “Bilgi Hizmetlerinde Verimlilik ve Motivasyon”. *Türk Kütüphaneciliği*, Cilt 23, Sayı 3, s. 602-608.
- Vispe, L. (1990). History of the Concept of Empathy, Empathy and Its Development, N. Eisenberg and J. Strayer (Ed). Cambridge: Cambridge University Press
- Wilson, H.S. Kneisl, C. (1988). *Psychiatric Nursing*, 3 rd. Ed. Press, New York. Addison-Wesley-Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Yavaş, B. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Empati Becerileri İle İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Yazılıtaş, F. (2010). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri İle Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri.
- Yenice, N., G. Saydam ve S. Telli. (2012). “İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt 13, Sayı 2, Ağustos, s. 231-247 .

- Yıldırım, A. (2005). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Empatik Eğilim ve Empatik Becerileri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*. Ankara: Yargı Yayınevi
- Yorgancı, B. Altıngül. (2011). *Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Motivasyonu Algılama Farklılıkları*. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir.
- Yüksel, A. (2004). “Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi”. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt XVII, Sayı 2, s. 341-354.
- Yüksel, Ö. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Zembat, R. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Program*. , İstanbul: Ya-Pa Yayınları

EKLER

EK 1

Değerli Öğretmenlerim,

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürüttüğüm “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Düşünme Becerileri ile Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması için sizlerin görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Bu testte yer alan sorulara verdiğiniz cevaplar bilimsel bir araştırmanın uygulama bölümünün verilerini oluşturacak ve kesinlikle başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Verdiğiniz cevaplar çok değerli olup, bu araştırmada yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim.

Sema

BAYRAM

1.Öğrenim Durumunuz?

Ön Lisans Lisans Lisansüstü

2. Mesleki kıdeminiz?

5 yıl ve daha az 6-10 yıl 11 yıl ve üzeri

3.Mesleğinizi isteyerek mi seçtiniz?

İsteyerek İstemeyerek

4.Medeni durumunuz?

Bekar Evli

5. Çalıştığınız kurum tipi?

Bağımsız Anaokulu İlkokul Bünyesinde Anasınıfı Özel Anaokul

Diğer:.....

Aşağıda eğitimle ilgili örnek olaylar ve bu örnek olaylara uygun olabilecek dört farklı yaklaşım listelenmiştir. Örnek olaylar altında verilen her bir yaklaşımın size göre uygulanabilirlik derecesini uygun kutucuğa (X) şeklinde işaretleyiniz.

A. Tolga vasat bir öğrencidir. Geçen iki hafta boyunca etkinliklere ilgisiz kaldı ve sınıf içi etkinliklere katılmadı. Genelde etkinliklerini iyi yapar fakat son zamanlarda etkinliklerini tamamlamamaktadır. Öğretmeninin annesiyle yaptığı telefon görüşmesi de fayda sağlamamıştır. Tolga'nın öğretmeninin yapacağı en uygun şey şudur

	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
1. Etkinliklerini kendi iyiliği için öğrenmesi gerektiğinden, öğretmeni ona etkinliklerini bitirmesinin önemini vurgulamalıdır.	()	()	()	()	()
2. Ona bütün etkinliklerini şimdi bitirmesinin gerekli olmadığını söylemelidir ve etkinliklere devam etmemesinin nedenini çözmesinde ona yardım edip edemeyeceğini sormalıdır.	()	()	()	()	()
3. O günün etkinliklerini tamamlayıncaya kadar onun okulda kalmasını sağlamalıdır.	()	()	()	()	()
4. Öğrendikleri konusunda onun diğer öğrencilerle kendisini mukayese etmesini sağlamalı ve diğerlerine yetişmesi için onu cesaretlendirmelidir.	()	()	()	()	()

B. Dünkü veli toplantısında, bay ve bayan Özkan'a kızları İlkay'ın geçen toplantıdan bu yana beklenenden fazla ilerleme kaydettiği söylendi. Öğretmenleri onun çalışmalarına devam edeceği konusunda ümitli oldukları şeklinde görüş belirttiler. (ki bu durumu Özkan ailesi de beklemekteydi) Toplantıdan sonra, Özkan'lar şuna karar verdiler:

	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
5. Eğer çalışmaya devam ederse ona çok istediği bisikleti almaya söz vermek	()	()	()	()	()
6. Ona şu anda sınıfındaki diğer birçok arkadaşı gibi olduğunu söylemek	()	()	()	()	()
7. Biz ve öğretmenlerin senin için elimizden gelen her şeyi yapıyoruz diyerek ona okuldaki başarı durumundan söz etmek.	()	()	()	()	()

8. Daha başarılı olması için sıkı çalışması gerektiğini vurgulamayı sürdürmek.

C. Tayfun çok fazla sinirli ve başka öğrencileri rahatsız etme gibi bir huyu vardır. Ondan yapmasını istediğiniz şeyleri yapmıyor ve ihtiyacı olan sosyal becerileri öğrenemeyeceği için endişelenmektесiniz. Onun için yapacağınız en iyi şey

	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
9. Okulda ve diğer ortamlarda başarılı olabilmesi için "kendisini kontrol etmesinin" ne kadar önemli olduğunu ona vurgulamak.	()	()	()	()	()
10. Tayfun'un ihtiyaç duyduğu şeyleri elde edebileceği bir ortam oluşturmak	()	()	()	()	()
11. Tayfun'un diğer öğrencilerin bu tip durumlarda nasıl davrandığını görmesine yardım etmek ve aynı şeyi yapınca onu övmek	()	()	()	()	()
12. Tayfun'un ihtiyaçlarına muhtemelen dikkat edilmediğinin farkına varmak ve ona daha fazla tepki vermeye başlamak.	()	()	()	()	()

- D. Oğlunuz, birçok maçını kazanmakta olan genç futbol takımının en iyi oyuncularından biridir. Fakat oğlunuz size ünite sınavından kaldığını ve ertesi gün aynı sınavı tekrar olacağını söylediği için endişeleniyorsunuz. Yapılacak en iyi şeyin şu olduğuna karar veriyorsunuz:**

	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
13. Sorunu halletmek için nasıl bir planı olduğunu ona sormak	()	()	()	()	()
14. Onun sınavdan geçebilmesi için yarınki maça gidip gitmeme konusunda kendisinin karar vermesi gerektiğini söylemek.	()	()	()	()	()
15. Eğer onunla benzer durumda olanlar varsa onların yaptıklarına benzer hazırlıklar yapmasını önermek	()	()	()	()	()
16. Futbol onun okuldaki işlerini çok fazla aksattığından, ders çalışması için onu yarınki maçtan vazgeçirmek.	()	()	()	()	()

- E. Sınıftaki bir grup derste yıl boyunca etkinlikleri gerçekleştirmede sorun yaşıyor. Öğretmen bu gruba en iyi nasıl yardım edebilir**

	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
17. Bu grubun da diğer gruplar gibi motive olması amacıyla düzenli etkinlikler yaparak.	()	()	()	()	()
18. Onlara daha fazla örnek yaptırarak ve ilerlemeleri için özel ayrıcalıklar vererek.	()	()	()	()	()
19. Her bir öğrenciye bir etkinlik yaptırarak ve bu etkinliği gerçekleştirmenin ne kadar önemli olduğunu vurgulayarak.	()	()	()	()	()
20. Grubun konuyu birlikte öğrenme yollarını planlamalarına yardımcı olarak.	()	()	()	()	()

- F. Sınıfınızda yıllardır kendisiyle alay edilmiş Aylin isimli bir kız öğrenciniz var. Aylin Genellikle sakın ve yalnız kalmayı tercih ediyor. Öğretmenlerinin tüm gayretlerine rağmen, Aylin diğer öğrenciler tarafından kabul edilmemiş. Sizin ona yapabileceğiniz yardım şudur:**

	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
21. Onu etkileşime teşvik edip herhangi bir sosyal etkinlikte onu daha fazla övmek.	()	()	()	()	()
22. Onunla sohbet edip, diğer insanlarla arkadaşlık kurması gerektiğini vurgulamak, böylece daha mutlu olabileceğini belirtmek.	()	()	()	()	()
23. Diğer çocuklarla olan ilişkilerini size anlatmasını isteyip hazır olduğunda ufak adımlar atmaya onu teşvik etmek.	()	()	()	()	()
24. Diğer çocukların ilişkilerini nasıl kurduklarını gözlemlemeye onu teşvik etmek	()	()	()	()	()

G. Son birkaç haftadır öğretmen masasından bir şeyler kaybolmaktadır. Bugün, öğretmeni Dünder'ı, öğretmen masasından para alırken gördü. Öğretmen Dünder'm annesini arayarak bu olayı ona anlattı. Diğer hırsızlık olaylarından da onun sorumlu olmasından şüphelenmesine rağmen, öğretmen yalnızca bu olayı anlattı ve annesini Dünder'a göz kulak olması konusunda uyardı. Annenin yapacağı en iyi şey şudur:

	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
25. Bir şey çalmanın sonuçları ve diğer çocukların bu konuda neler düşünebilecekleri hakkında Dünder'la konuşmak.	()	()	()	()	()
26. Ona güvendiğini ifade ederek bu konuyu Dünder'a açmak ve niçin yaptığını anlamaya çalışmak.	()	()	()	()	()
27. Hırsızlığın hoş görülecek bir durum olmadığı ve bunu da öğrenmesi gerektiği için onu azarlamak	()	()	()	()	()
28. Bu davranışının yanlış olduğunu belirtip öğretmeninden özür dilemesi ve bir daha yapmaması için söz verdirmek.	()	()	()	()	()
H. Çocuğunuz notları ne çok yüksek ne de çok düşük fakat siz onun daha yüksek notlar almasını ve daha başarılı olmasını istiyorsunuz. Bunu sağlamak için faydalı bir yaklaşım şöyle olabilir:					
	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Olabilir	Uygun	Çok Uygun
29. Onunla notları hakkında konuşmak ve notlarının kendisi için ne anlama geldiğini sormak.	()	()	()	()	()
30. Karnesini ona gösterip, sınıfta ne seviyede olduğunu sormak.	()	()	()	()	()
31. Daha iyi yapabileceğini vurgulamak ve bu notlarla asla üniversiteye gidemeyeceğini söylemek.	()	()	()	()	()
32. Sonraki karnelerinde her İyi notu için 5 milyon, her Pekiyi notu içinde 10 milyon vermeyi teklif etmek.	()	()	()	()	()

EK 2

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

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

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Sema BAYRAM

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 30.10.1983, KAYSERİ

Medeni Durumu: Bekâr

e-mail: semabayramsema@gmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	EÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Lisans	Marmara Üniv. Okul Öncesi. Öğrt. Böl.	2008
Lise	Melikgazi Lisesi, Kayseri	2002

YABANCI DİL

İngilizce