

**T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ, PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ VE EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Nesibe YILMAZ**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Sabahattin DENİZ**

**AĞUSTOS, 2011
MUĞLA**

T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ, PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİ VE EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ

Nesibe YILMAZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsünde
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih :
Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 26/08/2011

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Sabahattin DENİZ

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ

Enstitü Müdürü : Prof. Dr. Ahmet DUMAN

AĞUSTOS, 2011
MUĞLA

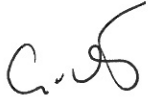
TUTANAK

Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 28/07/2011 tarih ve 6/3 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 25/4 maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Nesibe YILMAZ' ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri " adlı tezini incelemiş ve aday 26/08/2011 tarihinde saat 11.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 90 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine oy birliği ile karar verildi.



Yrd. Doç. Dr. Sabahattin DENİZ
Tez Danışmanı



Yrd. Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ
Üye



Yrd. Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ
Üye

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

16/09/2011

Nesibe YILMAZ

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.

Soyadı : YILMAZ

Adı : Nesibe

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe : Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri

Y. Dil : Pre-School Teachers' Communication Skills, Problem Solving Skills and Levels of Empathic Tendency

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

X

O

O

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Üniversitesi

Fakülte :

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayımlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : DENİZ, Sabahattin

Ünvanı : Yrd. Doç. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL : TÜRKÇE

TEZİN SAYFA SAYISI:

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. İletişim Becerisi
2. Empatik Eğilim
3. Problem Çözme

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:

1. Okul Öncesi Öğretmeni
2. İletişim Becerisi
3. Empatik Eğilim
4. Problem Çözme

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

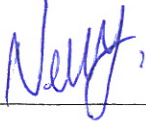
İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER: Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstract ve thesaurus'u kullanınız.

1. Pre-School Teacher
2. Communication Skills
3. Empathic Tendency
4. Problem Solving

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum | <input type="radio"/> |
| 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir | <input type="radio"/> |
| 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir | <input checked="" type="radio"/> |

Yazarın İmzası :



Tarih : 16.09.2011

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Okul Öncesi Öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerilerini ve empatik eğilim düzeylerini yaş ve kıdem açısından incelemektir.

Bu çalışma betimsel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Araştırma, amacına uygun olarak 2009-2010 öğretim yılında Edirne ve Muğla il merkezlerindeki 138 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada “İletişim Becerileri Envanteri, Empatik Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Becerileri Envanteri” kullanılmıştır. Ölçeklerde elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS 14.0 istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde ve ortalama değerler ile üç ve daha fazla kategoriden oluşan grupları karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve parametrik istatistikler için “normallik” varsayımının karşılanmadığı durumlarda kullanılan ilişkisiz “k” örneklem için Kuruskal Wallis H- testi ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon (r) Katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçların hata payı üst sınırı .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma bulgularında okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutları ile empatik eğilim düzeyleri ve problem çözme becerileri alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri alt boyutlarından zihinsel iletişim becerileri açısından yaş grupları arasında; iletişim becerileri alt boyutlarından duygusal iletişim becerileri açısından kıdem grupları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Araştırma bulguları, bundan sonra yapılacak araştırmalara yol gösterecek biçimde alan yazını ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi öğretmeni, iletişim becerisi, empatik eğilim, problem çözme.

ABSTRACT

The purpose of this study, Pre-School Teachers' communication skills, problem-solving skills and levels of empathic tendency, compared to examine in terms of age and seniority.

This research is done by using descriptive method. The research, which is appropriate to its aim is done with 138 pre-school teachers in centres of Edirne and Muğla in 2009-2010 educational year.

Research, "Communication Skills Inventory, Empathic Tendency Scale, and Problem-Solving Skills Inventory" is used. Data analysis was performed using the SPSS 14.0 program, frequencies, percent and mean. At least two categories of variables to compare the Mann-Whitney U-test to compare groups of three or more categories, one-way analysis of variance (ANOVA) to determine the relationship between continuous variables and Pearson's Product Moment Correlation (r) coefficient was used. The margin of error for the results obtained have been accepted as the upper limit of .05.

Research findings pre-school teachers with the dimensions of empathic tendency to lower levels of communication skills and problem-solving skills, a significant relation between sub-dimensions have been obtained. Pre-school teachers in terms of communication skills between the ages of sub-dimensions of the mental communication skills, communication skills, communication skills, in terms of emotional dimensions of the lower seniority were significant differences between groups.

Research findings, made after it was discussed and interpreted in the light of research literature to guide the field.

Key Words: Pre-School Teacher, Communication Skills, Empathic Tendency, Problem Solving.

Canım Annem ve Babama.....

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimimin her aşamasında eğitimime katkıda bulunan ve araştırmanın tamamlanmasında her türlü desteği ve akademik katkıyı sağlayan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sabahattin DENİZ'e, yüksek lisans eğitimim boyunca güler yüzünü ve yardımseverliğini bizden esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Atılgan ERÖZKAN' a ve Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı değerli hocamız Prof. Dr. Ahmet Zafer GÖKÇAKAN' a, araştırma boyunca sonsuz anlayışlarıyla beni yalnız bırakmayan arkadaşlarıma ve tüm öğrenim hayatım boyunca sabır ve sevgiyle beni destekleyen değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Nesibe YILMAZ

Muğla, 2011

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT	II
TEŞEKKÜR	IV
İÇİNDEKİLER	V
ŞEKİLLER ve TABLOLAR LİSTESİ	VIII
GİRİŞ	X
Amaç.....	XIV
Önem.....	XIV
Sayıtlar.....	XVI
Sınırlılıklar.....	XVI
Tanımlar.....	XVII

BÖLÜM I

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.1. İLETİŞİM BECERİLERİ	1
1.1.1. İletişim Kavramı ve Tanımı İle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	1
1.1.2. İletişim Modeli.....	2
1.1.3. İletişim Sınıflamaları.....	4
1.1.4. İletişimin İşlevleri ve İletişim Becerileri.....	6

1.2. PROBLEM ÇÖZME.....	13
1.2.1. Problem Kavramıyla İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	13
1.2.2. Problem Çözme Becerisiyle İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	14
1.2.3. John Dewey Problem Çözme Kuramı	16
1.2.4. Karl Popper Problem Çözme Kuramı.....	17
1.2.5. Alex Osborn Problem Çözme Kuramı.....	17
1.2.6. Albert Bandura'nın Problem Çözme Kuramı.....	18
1.2.7. D'Zurilla'nın Problem Çözme Kuramı.....	19
1.2.8. Heppner' a Göre Problem Çözme Kuramı.....	20
1.3. EMPATİ.....	21
1.3.1. Empati Kavramı ile İlgili Kuramsal Açıklamalar.....	21
1.3.2. Empatinin Sınıflandırılması.....	25
1.3.3. Empatinin Bileşenleri.....	27
1.3.4. Empati İle İlgili Değişkenler.....	30
1.4. İLETİŞİM BECERİLERİ, EMPATİ VE PROBLEM ÇÖZME İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR.....	32
1.4.1. İletişim Becerileri İle İlgili	
Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	32
1.4.2. Problem Çözme İle İlgili	
Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	33
1.4.3. Empati İle İlgili	
Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	36

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	40
2.1. Araştırma Modeli	40
2.2. Çalışma Grubu.....	40
2.3. Veri Toplama Araçları.....	42
2.3.1. İletişim Becerileri Envanteri (İBE).....	42
2.3.2. Problem Çözme Becerileri Envanteri (PÇE).....	44
2.3.3. Empatik Eğilim Ölçeği (EÖ).....	45
2.4. Verilerin Analizi.....	46

BÖLÜM III

BULGULAR.....	47
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	60
ÖNERİLER.....	72

KAYNAKÇA.....	74
----------------------	-----------

EK I	94
İLETİŞİM BECERİLERİ ENVANTERİ.....	94
EK II	97
PPOBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ENVANTERİ	97
EK III.....	100
EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ	100
EK IV.....	101
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINDAN ARAŞTIRMA İÇİN ALINAN ONAY..	101

ŞEKİLLER ve TABLOLAR

<u>Sekil -Tablo No</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil: 1. Shannon ve Weaver İletişim Modeli.....	3
Şekil: 2. Kişilerarası İletişim Modeli.....	5
Şekil: 3. Aşamalı Empati Sınıflaması.....	25
Tablo: 1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kıdem ve Yaş Gruplarına Göre n ve frekans (%) Sayıları.....	41
Tablo: 2. İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Korelasyonlar.....	47
Tablo: 3. İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar.....	48
Tablo: 4. İletişim Becerileri Envanteri Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Ortalama Sonuçları.....	50
Tablo: 5. İletişim Becerileri Envanteri Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları.....	51
Tablo: 6. Zihinsel İletişim Becerilerinin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması, Kuruskal Wallis Testi Sonuçları.....	51
Tablo: 7. Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Ortalama Sonuçları.....	52

Tablo: 8. Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları.....	53
Tablo: 9. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Ortalama Sonuçları	54
Tablo: 10. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları	54
Tablo: 11. İletişim Becerileri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdımlere Göre Ortalama Sonuçları.....	55
Tablo: 12. İletişim Becerileri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdımlere Göre ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo: 13. Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdımlere Göre Ortalama Sonuçları.....	57
Tablo 14. Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdımlere Göre ANOVA Sonuçları	58
Tablo: 15. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdımlere Göre Ortalama Sonuçları	59
Tablo 16. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdımlere Göre ANOVA Sonuçları.....	59

GİRİŞ

Öğretmenlik mesleğine ilişkin araştırmalar, son yıllarda eğitim araştırmalarının önemli bir alanı haline gelmiştir. Eğitimin önemli bir ögesi, eğitim programlarının uygulayıcısı ve değerlendircisi olan öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin nitelikleri, programların amacına ulaşmasında ve eğitimde amaçlanan kazanımlara ulaşılmasında anahtar bir role sahiptir.

Eğitim sisteminin temel ögesi olan öğretmenlik, toplumu tüm yönleriyle etkileme gücüne sahip mesleklerin başında gelmektedir. Öğretmen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları ile topluma, öncelikle de çocuklara örnek olacak ve onları örnek insan olarak yetiştirme sorumluluğunu da üstlenecektir. Üstlenilen sorumluluk, toplumsal beklentiler ve kazanılması gereken özellikler dikkate alındığında, öğretmenliğin herkes tarafından yapılamayacak bir meslek olduğu kolayca anlaşılmaktadır.

Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörüyle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır (Hacıoğlu ve Alkan, 1977). Öğretmenlerin mesleklerine karşı olan tutumları öğretmenlik mesleğini yerine getirmede büyük önem taşımaktadır. Sabır, özveri ve sürekli çalışma gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için bu mesleği severek ve isteyerek yapmak çok önemlidir (Aşkar ve Erden, 1987).

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

Etkili iletişim becerilerine sahip öğretmenler, öğretim sürecinde etkili bir izlenim oluşturup, öğrenciler ile olumlu ilişkiler kurarak öğretici kişiliklerini en üst noktaya kadar

taşıyabilmektedir. Yapılan araştırmaların hemen hepsi, öğretmen etkililiğinin öğrencinin başarısı ve tatmini ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Şen ve Erişen, 2002).

Özellikle insan ilişkileri ile ilgili mesleklerde çalışanların başarısı, iletişim becerilerini etkin olarak kullanabilmelerine bağlıdır (Balcı, 1996). Öğretmenin de başarılı olabilmesi, öncelikle sınıfındaki öğrencilerle iyi bir iletişim kurabilmesi ile yakın ilişkilidir. Öğretimin etkili olabilmesi iletişim süreçlerinin iyi işletilmesine bağlıdır. Bu da iletişimin, iletişim becerilerinin örüntülerinin iyi anlaşılmasını gerektirmektedir (Alper, 2007).

Günümüzde, karmaşık bir canlı varlık olarak insan davranışlarının anlaşılabilmesi, çözümlenebilmesi önem kazanmaya başlamıştır. İyi bir iletişimin yolu, insanı anlamaktan, beklentilerini karşılayabilmekten ve empati kurmaktan geçmektedir (Kılıç, 2005). Empati ile bireyin öznel dünyasındaki yaşantılarının başka birisi tarafından ifade edilmesi sonucunda, birey daha önce bilincinde olmadığı içsel yaşantılarını fark etmeye, sorunlarının kaynağını ve çözüm yollarını görmeye başlamaktadır. Empati bir yönüyle etkili problem çözme sağlanmaktadır (Özcan ve diğ., 2003). Empatik öğretmenler öğrencilerin davranışlarını anlamada daha hassas, sorunlara çözüm bulmada daha başarılıdırlar (Genç ve Kalafat, 2008). Etkili öğretmenler iyi birer uzman oldukları kadar mükemmel birer iletişimci de olmalıdırlar. Öğretmenler bu becerilerini problem çözme kolaylaştırmada demokratik kararların alınmasında ve çatışmaların çözümünde de kullanmalıdırlar (Güçlü, 1998).

Problem çözme becerisi yüksek olan öğretmenler, yine problem çözme başarısına sahip öğrenciler yetiştirmeyi dener. Toplumun gelişmesinde problem çözme yetisine sahip bireylerin lokomotif gücü oluşturacağı söylenebilir. Bunun oluşması da kişinin kendi problemleriyle etkili bir biçimde baş etme konusundaki kendini değerlendirmesine bağlıdır (Güçlü, 2003).

Yaşamın ilk yıllarının, özellikle de 0-6 yaş dönemi, kişilerin bilişsel, davranışsal ve duygusal gelişiminde belirleyici rol oynaması, okul öncesi öğretmenlerin çocuklar üzerindeki etkisini ön plana çıkartmaktadır. Çünkü okul öncesi öğretmenleri bu çocuklar için önemli rol model olurlar. Bu nedenle okul öncesi eğitimde, öğretmenin sahip olduğu nitelikler daha da önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrencileri ile etkili bir iletişim ve problem çözme becerisi için gerekli olan koşulları sağlamaları ayrıca onlara karşı empatik anlayış içinde olmaları; 5-6 yaş grubu öğrencilerinin etkin ve sağlıklı iletişim becerileri elde

etmelerini sağlayacak, onların olumlu benlik geliştirmelerine, uyumlu kişilik özellikleri kazanmalarına, ilerdeki akademik hayatlarında daha başarılı olmalarına ve potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarına yardımcı olacaktır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen, malzeme ve program kadar hatta daha fazla öneme sahiptir. Anne ve babasından ayrılıp okula gelen çocuğu ilk karşılayan ve çocuğa gün boyu birlikte olan kişi öğretmendir (Oktay, 1999). Okul öncesi eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin, gün boyu her an çocuklarla birlikte olması, bu dönemdeki çocukların kendileri ile iletişimde olan, kendi coşkularını paylaşan öğretmene güven duymasını sağlar. Bu nedenle de okul öncesi öğretmenlerin çocuklarla iyi iletişim kurabilen, bireyler olması büyük bir önem taşımaktadır (Poyraz ve Dere, 2001; Köksal Akyol ve Koçer Çiftçiabaşı, 2005). Olumlu bir sınıf ortamı, büyük ölçüde öğretmenin öğrencileriyle kurmuş olduğu ilişkilerin niteliğine bağlıdır (Yavuzer, 2001).

Öğrenme öğretme süreçlerinin temel öğelerinden olan öğretmen (Bircan, 2003; Kavcar, 2003), öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran, öğretimi yöneten ve hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan kişidir (Bircan, 2003). Dolayısıyla yeni yetişecek bireylere rehberlik edecek ve geleceğin şekillenmesinde etkili olacak öğretmenin bu işlevini yerine getirebilmesi için yeterli nitelikleri kazanmış olması gerekir. Eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılı olduğu söylenebilir. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, eğitim hizmetlerinin kalitesi açısından önem taşımaktadır (Şişman, 2001).

Ülkemizde son yıllarda eğitim sistemiyle ilgili en önemli sorunlardan birinin, insan yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlerin niteliğinin oluşturduğu gözlenmektedir. Günümüzde daha fazla nitelik ve yeterlik gerektiren bir meslek durumuna gelen öğretmenlik, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri taşıyabilmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Yılmaz ve diğ., 2004).

Problem çözme becerileri düşük, iletişim ve empati kurma becerileri yetersiz olan bireylerin kişisel yeterliliklerinin yanında mesleki performanslarının da düşük olacağı

düşünülebilir. Bir eğitim ortamında istenilmeyen bu durum, işleyişi olumsuz etkileyebilir. İşte bu yüzden öğretmenlerin iletişim kurma, problem çözme becerilerinin ve empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi, bunun çeşitli değişkenler ile ilişkilerinin saptanması, etkili problem çözme becerisine sahip iletişim ve empati kurma becerisi yüksek öğretmenler yetiştirmede yarar sağlayacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerin iletişim kurma, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeylerinin belirlenip ortaya konmasıyla bu alandaki mevcut eksikliklerin tespit edilmesi ve bunların giderilmesi yönündeki çalışmalarla günümüzün önemli sorunlarından birisi olan nitelikli öğretmen yetiştirme çabaları, daha etkili bir şekilde dönüştürülebilir.

Bu açıklamalar ışığında, değişen öğrenci nitelikleri ve yaşam koşulları karşısında bu değişimlerin yarattığı güçlüklerle baş etme sorumluluğu olan okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinde ve problem çözme becerilerinde ve empatik eğilim düzeylerinde yaş ve kıdem açısından farklılık olup olmadığı ve bu becerilerin birbiriyle olan ilişki düzeyleri incelenmeye çalışılmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeylerini kıdem ve yaşa göre incelemektir.

Bu ana amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

Önem

Günümüzde öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerinde öğretmenlere önemli roller düştüğü kabul edilen bir gerçektir. Öğrencilere kazandırılması amaçlanan bu nitelikleri, öğrencilerine; öğretme, yardım etme, danışmanlık ve model olma yoluyla kazandıracak olan en önemli kişiler öğretmenlerdir. Bu eğitim sürecinde, okul öncesi öğretmenlerinin araştırmanın değişkenleri ile ilgili bu niteliklere ne derece sahip olduklarının belirlenmesi, öğrencilere ve dolayısıyla topluma verilecek hizmetin kalitesi açısından önemli görülmektedir.

Doğumu izleyen ilk 6 yılın insanın hayatındaki en önemli dönemlerden biri olduğu ve bu dönemdeki bakım ve eğitimin bireyin, gelecekte nasıl bir insan olacağını önemli oranda belirlediği fikri, günümüzde uzmanların büyük bir çoğunlukta kabul ettikleri bir görüş haline gelmiştir. Bu nedenle çocuğun bu ilk yıllarda beslenmesi, bakımı ve sevgi görmesi ne kadar önemli ise, uygun çevre koşulları içinde yaşaması ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilecek şekilde eğitilmesi de o derece önemlidir (Oktay ve diğ., 1994).

Gelişim psikologlarına göre yaşamın ilk yılları önemlidir. Erikson çocukluk döneminde kazanılan güven duygusunun, çocuğa ileriki yıllarda güçlü bir özerklik ve girişimcilik duygusu kazandırdığı görüşü üzerinde durmuştur (Elkind, 1979). Freud ise doğumdan yedi yaşına kadar olan dönemde oral, anal ve fallik evre olmak üzere üç temel gelişim evresi olduğunu belirtmiştir. Freud, insanın kişisel ve duygusal gelişiminin en önemli yönlerinin yaşamın ilk altı yılı içinde oluştuğunu savunmuştur (Selçuk, 1999).

Okul öncesi dönemde eğitimin amacı, çocuğu tüm gelişim alanlarında (bilişsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve dil) desteklemek, gelecek eğitim basamaklarına hazır olmasını sağlamak, kendini ifade eden, yaratıcı yönlerini ve becerilerini ortaya koyan, sosyal bir birey olarak yetişmesini sağlamaktır (Zembat, 1999). İnsan yaşamının en değerli ve kritik yılları okul öncesi döneme rastladığı da göz önünde bulundurulduğunda böylesine önemli ve kritik bir dönemde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin niteliklerinin çok yüksek olması gerekmektedir. Çünkü bu denli önemli ve kritik bir dönemin yoğun görev sorumlulukları ancak yüksek niteliklere sahip öğretmenler tarafından yerine getirilebilir (Gürkan, 2005).

Okul öncesi eğitim öğretmenleri çocuğun kişilik gelişiminde ve ileriki yaşamının başarısında etkin rol oynarlar. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenin ilk çocukluk döneminin en etkin kişilerinden olduğu söylenebilir. Bu dönemde öğrenci, öğretmenin alışkanlık ve davranışlarını olduğu gibi benimseyebilmekte, onu taklit etmektedirler. Çünkü öğrencinin gözünde öğretmeni en doğrusunu bilmekte ve en iyisini yapmaktadır. Okul öncesi dönem çocuğu için; öğretmen, modeldir ve hayranlık uyandırıcıdır. Olumlu bir sınıf ortamı, büyük ölçüde öğretmenin öğrencileriyle kurmuş olduğu ilişkilerin niteliğine bağlıdır (Yavuzer, 2001). Onun için, öğretmenlerin güçlü bir iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir.

Okul öncesi 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, ilerdeki öğrenim hayatlarında daha başarılı olmalarına ve kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacaktır.

Problem çözme becerileri düşük, iletişim ve empati kurma becerileri yetersiz olan bireylerin kişisel yeterliliklerinin yanında mesleki performanslarının da düşük olacağı düşünülebilir. Bir eğitim ortamında istenilmeyen bu durum, işleyişi olumsuz etkileyebilir. İşte

bu yüzden öğretmenlerin iletişim kurma, empatik eğilim düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin belirlenmesi bunun çeşitli değişkenler ile ilişkilerinin saptanması, iletişim ve empati kurma becerisi yüksek ve etkili problem çözme becerisine sahip öğretmenler yetiştirmede yarar sağlayacaktır.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim kurma becerileri, empatik eğilim düzeyleri ve problem çözme becerilerinin belirlenip ortaya konmasıyla bu alandaki mevcut eksikliklerin tespit edilmesi ve bunların giderilmesi yönündeki çalışmalarla günümüzün önemli sorunlarından birisi olan nitelikli öğretmen yetiştirme çabaları, daha etkili bir şekilde dönüştürülebilir.

Bu araştırmanın sonucu, hızla değişen öğrenci nitelikleri ve yaşam koşulları karşısında bu değişimlerin yarattığı güçlüklerle baş etme rolünü üstlenen okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinde, empatik eğilim düzeylerinde ve problem çözme becerilerinde yaş ve kıdem açısından farklılık olup olmadığını ortaya koyacaktır. Okul öncesi eğitimi veren kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin niteliklerinin hizmet öncesinde, işe alma ve hizmet içi eğitim süreçlerinde hazırlanacak eğitim programlarıyla geliştirilmesine, öğretmenlik mesleğinin yeterliklerini taşıyan ve sürdüren öğretmenlerin varlığına ve öğretmen kalitesinin artırılmasına önemli katkılarının olacağı umulmaktadır.

Sayıtlar

1. Öğretmenler kendilerine verilen ölçekleri içtenlikle yanıtlamışlardır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma; 2009-2010 öğretim yılı ile,
2. Edirne ve Muğla il merkezindeki okul öncesi öğretmenleriyle,
3. Veri toplama araçlarındaki ifadelerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

İletişim: Bireyler, kümeler ve toplumlar arasında söz, yazı, görüntü, el, kol hareketleri vb. simgeler aracılığı ile düşünce, duygu ve dileklerin karşılıklı iletilmesini sağlayan bir etkileşim sürecidir (Demir, 2002).

İletişim becerisi: Kişinin karşı karşıya kaldığı olayla ilgili, olası bakış açılarını ve tanımlamaları araştırmasını, soruşturmasını ve birleştirmesini içerir ve bu beceriyi kazanmış birisi kendisine yöneltilen uyarı, eleştiri veya şikayet karşısında, tek açı yerine çok açıdan anlam verme yeteneğine sahip olabilecektir (Özer, 2000).

Empati: “Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci”dir (Rogers, 1970 ve 1983; akt: Dökmen, 2010).

Empatik Eğilim: Kişilerin günlük yaşamındaki empati kurma potansiyeli ve sosyal duyarlılıktır (Dökmen, 1988).

Problem: Bireyin bir hedefe ulaşmada bir engellenmeyle karşılaştığı bir çatışma durumudur (Morgan, 1999).

Problem Çözme: Bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir (Aksu,1989).

BÖLÜM I

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.1. İLETİŞİM BECERİLERİ

1.1.1. İletişim Kavramı ve Tanımı

İletişim, duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır. İletişim sözcüğü Latince *communicare* kökünden gelmektedir ve dilimizde *komünikasyon*, *haberleşme* veya *bildirişim* sözcükleriyle de tanımlanır (Baltaş ve Baltaş, 2002).

Fransızca'dan gelen “*communication*” sözcüğü ve Latince'deki “*communicatio*” sözcüğünün karşılığı, “*communis*” kökenlidir ve bir çok kişiye ya da nesneye ait olan ve ortaklaşa yapılan anlamlarını taşımaktadır (Zıllıoğlu, 1993).

İletişim, bir şeyi ortak kılmak paylaşmak anlamına gelmektedir. Terim olarak iletişim sosyal ilişkileri ifade etmektedir. Bu anlamda bireysel olandan kolektif olana geçişi ifade eden iletişim, sosyal yaşamın temel koşuludur. İletişim, anlam yüklü mesajların değişimi olarak, bir başka deyişle bir mesajın verilmesini ve alınmasını içeren bir tür enformasyon iletimi olarak tanımlanabilir (Bilgin, 2003). Buna göre iletişim iki birim arasında; birbirleriyle ilişkili mesaj alışverişi, bir başka deyişle bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir (Dökmen, 2010).

İnsanoğlu; aklını kullanabilmesi, duygu ve düşüncelerini başkalarına da aktarabilme yetisine sahip olması özelliğiyle diğer canlılardan ayrılır. Bu özellikleri gerçekleştirirken başvurdukları biricik yol, iletişimdir. Yüzyıllar boyu kurmuş oldukları iletişim sayesinde birbirlerini etkileyerek, çabalarını, emeklerini, düşüncelerini, kültür ve uygarlıklarını geliştirerek, bugünkü uygarlık düzeyine ulaşmış oldukları görülmektedir (Orta, 2009).

İletişim toplumsal yaşamı olanaklı kılar ve bu yüzden toplumsal yaşamın temelidir. İletişim olmadan sosyalleşme süreci olamaz. Toplumsallaşma sürecinin özü iletişime dayanır. İletişim toplum yaşamı içinde kurulan insan ilişkilerinde paylaşılan ve geliştirilen anlamların zaman ve mekanlara ulaşmasını sağlar (Altıntaş ve Çamur, 2004).

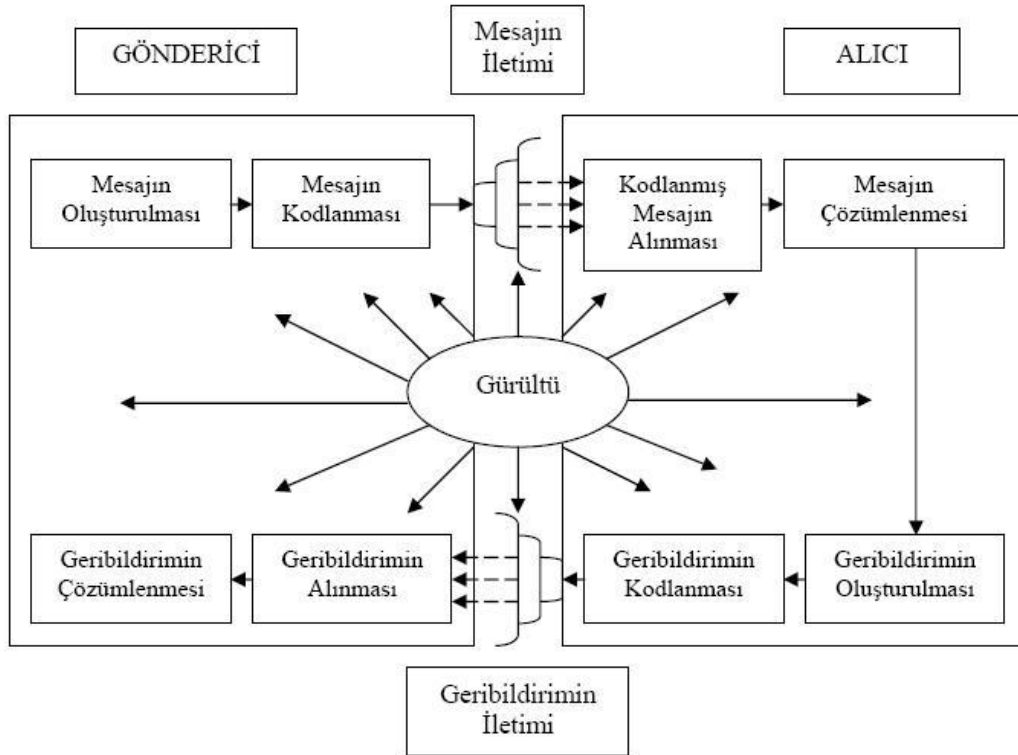
İnsanlar dünyayı ve çevrelerini, çevrelerinden sürekli bilgi toplayarak algılamaktadırlar. İnsanoğlu toplumsal bir varlık olduğu için dünyayı diğer insanlarla kurdukları iletişimlerle anlamlandırmaya çalışmaktadır. Çünkü içinde buldukları bağlamlar, insanlar ve onlar arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır. Birbiriyle ilişki kuran insanlar ise hem kendileriyle ilgili bilgi vermekte hem de karşı taraftan bilgi toplamaktadırlar. Bu nedenle, insanın doğasında olan kendini anlatma ve başkalarını anlama ihtiyacı bireyleri iletişim kurmaya itmiştir (Cüceloğlu, 1995).

Literatürde iletişim kavramının değişik tanımları bulunmaktadır. Bir tanıma göre iletişim, bilginin, semboller, işaretler, davranışlar, mimikler vb. şeklinde bir yerden bir başka yere aktarılmasıdır (Budak, 2005). Bir başka tanıma göre iletişim, bir birimden çıkan bilginin, haberin karşı birime ulaşması, onda bir etki uyandırması ve bunun ilk birime geri dönmesi sürecidir (Köknel, 2005). İletişim, bireyler açısından, kitleler arasına kadar açılan geniş bir yelpazede değerlendirilebilecek, disiplinler arası bir alandır (Vural, S). Werner'e göre (1993) iletişimin başlıca amacı; bilgi alışverişinde bulunmaktır. Aydın'a göre (1988), iletişim; paylaşmaktır ve çok boyutlu bir kavramdır. Özen (2001) iletişimi, anlamları bireyler arasında ortak kılma şeklinde ele almış aynı zamanda iletişimin teknik bir dilde, bir kaynağın bir mesajı, bir kanal aracılığı ile bir alıcıya iletmesi süreci, olduğunu ifade etmiştir.

1.1.2. İletişim Modeli

İletişim sürecinin nasıl işlediği konusunda değişik modeller vardır. Bunlardan en iyi bilineni ve süreci açıklamada en çok kullanılanı Shannon ve Weaver'inkidir. (1949, akt: McShane ve Glinow, 2000) Model, Şekil 1'de görülmektedir.

Şekil 1. Shannon ve Weaver iletişim modeli (1949, akt: McShane ve Glinow, 2000)



Bu modelde *gönderici* ve *alıcı* olmak üzere iki temel iletişim birimi bulunmaktadır. Modele göre iletişim, gönderici ve alıcı arasındaki *kanallar* aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öncelikle gönderici göndereceği *mesajı* oluşturmalı, sonra bu mesajı belirli ilkeler ve kurallara göre düzenleyip bir ileti haline getirmelidir. Bu işleme **kodlama** (code, encode) adı verilmektedir. Mesaj, sözcüklerle, mimiklerle jestlerle, ses tonlamalarıyla ya da diğer sembol ya da işaretlerle kodlanabilir. Kodlanan mesaj, bir ya da birden fazla kanaldan alıcıya iletilmektedir. Bu kanallar görsel, işitsel, dokunsal vb. kanallar olabilir. Alıcı mesajın farkına varır ve kodu çözer. **Düğüm çözmek** olarak da adlandırılan bu işlem, mesajı oluşturan işaret ya da simgelerin çözülüp anlaşılmasını ifade eder. Alıcı düğüm çözerek mesajı anlamlandırır fakat bu her zaman göndericinin aktarmaya çalıştığı anlam olmayabilir. İdeal olan, alıcının mesajı göndericinin niyetlendiği şekilde anlamlandırmasıdır.

Çoğu durumda gönderici, alıcının mesajı alıp almadığına ve aldıysa anlayıp anlamadığına ilişkin kanıt arar. Bu *geribildirim* alıcının mesajı anladığına ilişkin basit bir cümle olabileceği gibi, alıcının hareketlerinden çıkartılabilecek dolaylı bir kanıt da olabilir. Bu geribildirimle birlikte iletişim süreci tekrarlanmış olur. Çünkü geribildirim sürecinde de geri bildirilen mesaj kodlanır, iletilir, karşı tarafça alınır ve kod çözümlenir.

İçinde bulunulan *ortam* iletişimi etkilemektedir. İletimde engellenme olduysa ya da diğer bir deyişle göndericiden çıkan mesaj ile alıcının anlamlandığı mesaj arasında fark varsa, modelde farkı yaratan faktör “gürültü” ya da “iletişim engelleri” (noise, communication barriers) olarak adlandırılmaktadır. Gürültü, psikolojik, sosyal ya da yapısal engeller olabilir. Ortamdaki fiziksel gürültü, gönderici ya da alıcıda bulunabilecek nöro-fizyolojik bozukluklar ya da mesajın doğru iletilmesi ya da anlamlandırılmasını etkileyecek psikolojik engeller gürültü kaynakları olabilmektedir (Toy, 2007).

1.1.3. İletişim Sınıflamaları

İnsanın iletişim birimi olduğu iletişimler, birimlerde yer alan insan sayısı ve iletişimin gerçekleştiği ortamın yapısı açısından dört ana başlık altında sınıflandırılmaktadır. Bunlar:

Kişi-içi iletişim: Bireyin kendi içerisinde mesajlar üretmek ve bu mesajları yorumlayarak gerçekleştirdiği iletişim biçimidir.

Kişilerarası iletişim: Kaynak ve hedefin insanlardan oluştuğu iletişim biçimidir.

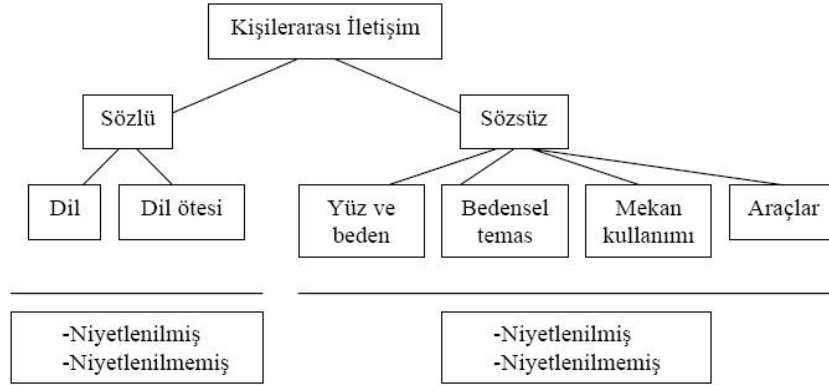
Örgüt-içi iletişim: Her türlü örgüt (organizasyon) içerisinde gerçekleşen iletişimlerdir.

Kitle iletişimi: Birtakım bilgilerin ve sembollerin bazı kaynaklarca üretilmesi, geniş insan topluluklarına iletilmesi ve bu insanlar tarafından yorumlanması sürecidir (Dökmen, 2010).

Burada üzerinde durulacak iletişim türü kişilerarası iletişimdir.

Dökmen (2010), literatürde yer alan kişilerarası iletişim sınıflamalarını ele alarak, bu sınıflamaları kapsayan bir sınıflama ortaya koymuştur.

Şekil 2. Kişilerarası iletişim modeli (Dökmen, 2010)



Bu sınıflamaya göre, dilin kullanımını ifade eden sözlü iletişim, dille iletişim ve dil-ötesi iletişim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bir iletişimde “ne” söylendiği dille iletişim kapsamına girerken, “nasıl” söylendiği dil-ötesi iletişimle ilgilidir. Sesin niteliğiyle ilgili her şey; ses tonu, sesin hızı, şiddeti, vurgulamalar, duraklamalar ve benzeri özellikler dil-ötesi kapsamına girmektedir. Dilin kullanımı dışındaki iletişim biçimleri sözsüz iletişim kapsamında yer almaktadır. Yüz ifadesi, göz teması, mimik, jest ve vücut duruşu yüz ve beden iletişimine ilişkindir. Karşı tarafa sözel olmayan yolla mesaj verme yöntemlerinden biri de bedensel temastır. Kişisel alan ve mesafe kullanımını ifade eden mekan kullanımı da sözsüz iletişim yöntemlerinden biridir. Giyilen kıyafetten, sürülen koku ya da takılan rozete kadar değişik araçların kullanımı yoluyla başka insanlara mesaj verilmesi de bir başka sözsüz iletişim yöntemidir. Her iki gruptaki iletişimler de, niyetlenilmiş ya da niyetlenilmemiş davranışları içerebilir (Dökmen, 2010).

Söze dayalı iletişim ve sözel olmayan iletişim kıyaslandığında, sözel olmayan iletişimin büyük bir güce sahip olduğu görülmektedir. Yaşanan sosyal durumların

yaklaşık olarak üçte ikisinin anlamının sözel olmayan ipuçlarından çıkarıldığı tahmin edilmektedir (Burgoon, Buller ve Woodall, 1989). Mehrabian (1972, akt: Minskoff, 1980), Sözel ve sözel olmayan mesajlar birbirini tutmadığında çoğu insanın anlamlandırma kaynağı olarak sözel olmayan mesajlara güvendiğini bulmuştur. Burgoon, Buller ve Woodall (1989), sözel olmayan iletişimin önemini vurgulamaktadır.

Yazarlara göre, sözel olmayan iletişimin önemi şu noktalarda yatmaktadır:

- Sözel olmayan iletişim, her yerde her zaman gerçekleşen bir iletişim türüdür.
- Sözel olmayan davranışlar, evrensel bir dil sistemi oluşturabilmektedir.
- Sözel olmayan iletişim, karşılıklı anlaşmayı sağlayabileceği gibi yanlış anlaşılmalara da neden olabilecek bir iletişim biçimidir. Bu bağlamda iletişimin niteliğini etkileme gücüne sahiptir.
- Organizma tür ve tipinin gelişim tarihi açısından bakılacak olursa, sözel olmayan iletişim sözel iletişimden önce var olan bir iletişim biçimidir.
- Birey oluşa ilişkin, diğer bir deyişle döllemeden yetişkinliğe kadarki gelişim evrelerinin tümü açısından ele alındığında da sözel olmayan iletişim önce gelen iletişim biçimidir.
- Sözel olmayan iletişim, etkileşimle ilgili olarak da bir önceliğe sahiptir.
- Sözel olmayan iletişim, sözel iletişimle ifade edilemeyenlerin ifade edilebilmesi gücüne sahiptir.
- Sözel iletişime kıyasla, sözel olmayan iletişime daha fazla güvenilmektedir.

1.1.4. İletişimin İşlevleri ve İletişim Becerileri

İletişimin insan hayatında taşıdığı önem, insan hayatını kolaylaştıran ve toplumsallaşma sürecinde oldukça etkili olan işlevleriyle ilişkilidir. İletişimin en temel işlevi bilgi sağlama işlevidir. Bilgi, toplumsallaşma ve çevre ile uyumlu ilişkiler kurulabilmesi için gereklidir ve birey, iletişim kurarak bilgiye ulaşır. Karar verme süreci, yeterli ve doğru bilgiye ulaşma ile yakından ilişkilidir ve bu bağlamda iletişim, karar verme süreci için de önemlidir. İletişimin bir başka işlevi, ikna etme ve etkileme işlevidir. İkna etme ve etkilemede, karşı tarafı değiştirme amacı

bulunmaktadır. İkna etmede kişinin istek, düşünce ve tutumlarının aksi yönde bir değişim amaçlanırken, etkilemede istek ve tutumlara aykırı düşmeyen bir değişim amaçlanmaktadır. İletişimin bir diğer işlevi, öğreticiliktir. Öğrenme süreci de iletişimi gerektirmektedir. Birleştiricilik, iletişimin bir başka işlevidir. Toplum yapısı içerisinde kişilerin bir arada bulunması ve ilişkilerin devamını sağlayan yine iletişimidir (Gürgen, 1997).

Kısaca özetlendiği üzere iletişim, insan ve toplum için çok önemli işlevlere sahiptir. İletişimin sağlıklı bir şekilde sürmesi bireysel ve toplumsal temelde olumlu sonuçlar yaratırken, doğru şekilde kurulamayan iletişim her iki düzeyde olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. İletişimlerdeki başarısızlıklar, iletişim sürecindeki bazı aksaklık ya da eksikliklerden kaynaklanabilmektedir. Alıcı tarafından mesajın kod açılımının yapılamaması, ortak bir dilin olmaması iletişimi daha baştan kesen problemlerdir. İletişimin en temel amacı anlaşmayı sağlamaktır. Gönderici ve alıcı arasında anlam uyumsuzluğunun olması iletişimde sorunlar yaratmaktadır. İletişimde yanlış kanal seçimi, geribildirim verilmemesi ya da geribildirimde yapılan hatalar iletişimi olumsuz yönde etkileyen sürece ilişkin diğer etmenlerdendir. İletişim sürecinde yer alan birimler açısından bakıldığında bireylerin etkili bir iletişimi gerçekleştirebilmesinin, değişik etmenlere bağlı olduğu görülmektedir. Bunlar: iletişim becerisi, bireylerin tutumu, iletişim kurulan konuya ilişkin bilgi ve deneyim ile toplumsal ve kültürel etmenlerdir (Gürgen, 1997).

Kişilerin aralarında doğru bir iletişim kuramamaları ise çatışmaların doğmasına neden olmaktadır. Dökmen (2010) iletişim çatışmalarının nedenlerini “başlangıç faktörü” olarak isimlendirdiği on bir maddede sıralamıştır. Bunlar, iletişimde bulunan kişilerin bilişsel, algısal, duygusal, bilinçdışı süreçleri, kişisel ihtiyaçları, iletişim becerisi, kişisel faktörler, kültürel faktörler, roller, sosyal ve fiziksel çevre ve mesajın niteliğidir.

Doğru ve etkili bir iletişimin kurulmasında, iletişim çatışmalarının yok edilmesinde veya azaltılmasında iletişim becerisi büyük bir öneme sahiptir. İletişim becerileri, konuşma, yazma, okuma, dinleme ve düşünme ile ilgilidir.

Ceyhan (2006), etkili iletişim için gereken becerileri genel olarak ele almış ve özetlemiştir. Bunlar; karşılıklı konuşmada yanıt verme ve verilen yanıtta konuşmacının duygu ve düşüncelerini yansıtmaya, yönlendirici olmayan açık sorular sorma, sözel olmayan ipuçlarının kodlarını çözme, mesajlara doğru yanıtlar verme, dinlemeye istekli olma, göz teması kurma, anlamaya yoğunlaşma, doğru geribildirim verme, “ben” mesajlarıyla yanıt verme, kendini açma, empatik anlayış sergileme, eleştirilere olumlu yanıt verme, girişken davranışlar sergileme, çatışmaları yöneterek problemleri uygun şekillerde çözme ve koşulsuz kabuldür.

İletişim becerileri bütünsel olarak ele alınabildiği gibi farklı yönleriyle de ele alınmakta ve bağlantılı olarak iletişim becerilerinin alt boyutlarına ilişkin farklı sınıflamalar yapılmaktadır.

Bu sınıflamalardan biri sözlü ya da sözsüz olması temelinde iletişimi sözlü ve sözsüz olarak ikiye ayırır. *Sözlü iletişim becerileri*, dil ve dil ötesi iletişimin etkili bir şekilde kullanımıyla ilgili becerilerdir. Dile ilişkin iletişim becerisi, iyi söyleyiş, sözcük zenginliği, iyi tümce kurma, uyumlu söz dizimi, gerekli ve uygun sözcüklerin seçimi gibi konuları kapsar (Gürgen, 1997). Dilin etkili kullanımına ilişkin beceriler genelde akıcılık, doğruluk ve zengin kullanım açısından ele alınmaktadır. Doğruluk, dilin kullanımında anlamsal, biçimsel ve sözlüksel hataların yapılmaması ve telaffuz ile ilişkilidir (Oya, Manalo ve Greenwood, 2004). Ses tonu, sesin hızı, şiddeti, vurgulamalar, duraklamalar gibi sesin niteliğiyle ilgili özelliklerin doğru ve etkili kullanımı dil ötesi iletişim becerileri ile ilgilidir.

Sözsüz iletişimde ise beden duruşu, yüz ifadeleri ve göz ilişkisi, el kol hareketleri (jestler), mesafe-“kişisel mekan” ve giyim ile ilgili iletler söz konusudur ve tüm bunların doğru ve etkili şekilde anlamlandırılması ve kullanımı *sözsüz iletişimle ilgili beceriler* gerektirir. Sözel olmayan duygusal mesajlara ilişkin beceriler, kodlama ve kod çözme açısından, diğer bir deyişle ifade etme ve yorumlama açısından ayrı ayrı değerlendirilebilmektedir (Maletasta ve Izard, 1987; Cunningham, 1977). Minskoff (1980), sözel olmayan iletişimle ilgili becerileri dört basamakta ele almaktadır. Bunlar, özgül sosyal ipuçlarının ayırt edilmesi, bu

ipuçlarının sosyal anlamlarının anlaşılması, uygun kullanımı ve gerçek sosyal problemlere uygulanmasıdır.

Bir başka sınıflamada iletişim becerileri, etkili dinleme ve etkili tepki verme ana başlıkları altında toplanmaktadır. İletişimin ilk basamağı olan *dinleme*, edilgen dinleme ve etkin/etkili dinleme olarak ikiye ayrılmaktadır. Edilgen dinlemede kişi genelde sessiz kalmakta, “hı-hı”, “evet”, “anlıyorum” gibi kabul tepkileri ve “kapı aralayıcıları” olarak isimlendirilen cesaretlendirici sözler kullanabilmektedir, fakat yine de bunlar, kişinin karşısındakini anlayabildiğini tam olarak gösterememektedir.

Etkin dinleme karşındaki kişiden gelen iletiye sözlü tepki verme becerisini içermektedir. Bu dinleme biçiminde kişi, iletiyi alır, anlar, çözümler yapar ve geri iletir. Etkili geribildirim kullanılması etkin dinlemede kilit noktadır. Bununla kastedilen, söylenenleri anladığını ifade eden, anladığının doğruluğunu sıyan, özetleyen, sözel ve sözel olmayan ipuçlarının değerlendirildiği, geribildirimde bulunan kişinin kendi sözcükleriyle verilen geribildirimdir. Etkin dinleme, çaba ve yoğunlaşma gerektirir, dikkatle dinlemeyi ve geribildirim içerir, kabul edildiğini belirten, doğru anlaşıldığını ortaya koyan, empati gösteren ve açılımı yüreklendiren bir dinleme biçimidir. Bu dinleme biçiminin başarılabilmesi için iletinin doğru anlaşılması ve saklanması, konuşan kişi için öneminin fark edilmesi, sözel ve sözel olmayan ipuçlarının yanıtlanması ve anlama çabasının ve yoğunlaşmanın karşı tarafa gösterilmesi önemlidir. Karşılıklı iletişim halinde olan iki kişi için genel dinleme davranışları şunlardır: anlatan kişinin anlattıklarına yoğunlaşma, ilgi gösterme isteğini belirten bedensel tavırlar, bedeni konuşana doğru eğme, göz hizasında yüz yüze olma, uygun uzaklık ve göz temasıdır (Akvardar ve diğ., 2005).

Etkili tepki verme ise alıcının verdiği geribildirim ile ilgilidir. Anlatanın sözlerini ve duygularını uygun biçimde yansıtmaya, sorular sormaya, özetlemeler yapmaya ve başka sözcüklerle tepki verme iletişimin etkili olmasını sağlayan becerilerdendir (Korkut, 1996). Herhangi bir iletişim aracının kullanımı söz konusu olduğunda, uygun aracın seçimi, seçilen araca uygun şekilde iletinin kodlanması, iletilerin

yapısına dikkat edilmesinin de iletişim becerileriyle ilgili konular arasında yer aldığı dile getirilmektedir (Gürgen, 1997).

İletişim becerileriyle ilgili araştırmalarda iletişim becerileri, farklı yönleriyle, farklı bağlamlarda ve psikolojinin farklı alt alanlarıyla bağlantılı olarak ele alınmaktadır. Sosyal psikoloji bağlamında incelendiğinde araştırmaların belli konu başlıklarında sınıflandığı görülmektedir.

İletişim becerilerinin doğuştan ve sezgi yoluyla gerçekleştiğini düşünenler olsa da birçok çalışma, iletişim tekniklerinin çoğu öğesinin öğrenilebilir ve öğretilbilir özelliklere sahip olduğunu göstermektedir (Corey, 2001; akt: Erözkan, 2005).

İletişim becerilerine yönelik araştırmaların bir bölümü, iletişim becerileri eğitiminin etkilerini araştırmaya yöneliktir. Bu araştırmaların bir kısmında iletişim becerileri eğitiminin iletişim becerileri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Korkut (2005), yetişkinler için hazırlanmış bir iletişim becerileri eğitimi programının, yetişkinlerin, sahip oldukları iletişim becerilerini değerlendirme düzeylerini arttırdığını ortaya koymuştur.

Yüksel-Şahin (1997), deneysel bir çalışmada on iki oturumdan oluşan iletişim becerileri eğitimini alan ve almayan üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerindeki değişmeye bakmışlardır. Çalışmada, iletişim becerileri eğitimi programına katılan öğrencilerin iletişim becerilerinin, kontrol grubuna kıyasla arttığı ortaya konmuştur.

Benzer şekilde Demirci (2002), Ankara Mesleki Eğitim Merkezi'ne devam eden genç işçilere İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği uygulamış, eşit puanlara sahip kontrol ve deney grupları oluşturmuş, deney grubuna beş oturumluk bir iletişim becerileri eğitimi vermiş, kontrol grubuna herhangi bir uygulama vermemiş. Eğitim sonrasında her iki grubun iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiğine tekrar bakmıştır. Eğitim programına katılan genç işçilerin sahip

oldukları iletişim becerileri, kontrol grubuna kıyasla daha olumlu şekilde değerlendirildikleri görülmüştür.

İletişim becerileri eğitiminin, iletişim çatışmalarına girme eğiliminde düşüşler sağlayıp olumlu sonuçlar verdiği de ortaya konmuştur (Işık, 1993; Özgit, 1991). Genelde, iletişim becerileri konusunda verilen eğitimlerin iletişim becerilerini arttırdığı gözlenmektedir. Buradan iletişim becerilerinin öğrenilebilir ve geliştirilebilir beceriler olduğu sonucu çıkmaktadır.

İletişim becerileri gelişim dönemleri açısından da ele alınmıştır. İletişim becerilerinin yaşamın ilk yıllarında nasıl kazanıldığı ve bağlantılı değişkenlerin incelendiği araştırmalar yapılmıştır (Berglund, Eriksson ve Westerlund, 2005; Didow ve Eckerman, 2001). Berglund, Eriksson ve Westerlund (2005), 18 aylık 1019 çocuğun annelerinden çocuklarının gelişimsel olarak iletişim becerilerini değerlendirmelerini istemişlerdir. Çalışmada kız çocukların erkek çocuklara, ilk sırada doğan çocukların daha sonra doğan çocuklara kıyasla daha yüksek puanla değerlendirildikleri görülmüştür. İletişim becerilerinin yetişkinlerde yaş ilerledikçe değişip değişmediğini araştıran çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Siegel ve Gregora (1985) gençlerle yaşlıları karşılaştırdıkları çalışmalarında -yaşlıların daha ağır ve etkisiz iletişim kurduklarına ilişkin inançlara karşın- gençlerle yaşlılar arasında iletişim performansı açısından bir fark bulamamışlardır. Malatesta ve Izard (1987), genç, orta yaşlı ve yaşlı kadınlarla yaptıkları bir çalışmada başkalarından gelen duygusal mesajları çözümlenmede, yaşlı kadınların genç olanlara kıyasla daha zayıf olduklarını ortaya koymuştur.

İletişim becerileri, cinsiyet farkı açısından da ele alınmıştır. Henüz gelişim aşamasının ilk dönemlerinde olan çocuklarda bile iletişim becerisi açısından farklar görülebilmektedir. İletişim becerileri anneleri tarafından değerlendirilen 18 aylık çocuklar üzerinde yapılan çalışmada, kız çocukların erkek çocuklara kıyasla iletişim becerilerinde daha iyi olduğu bulunmuştur (Berglund, Eriksson ve Westerlund, 2005). Cunningham (1977) sözel olmayan ifadelerle ilişkin mesajların yorumlanmasında, diğer bir deyişle kod çözümünde kadınların erkeklerden daha iyi

olduklarını ortaya koymuştur. Bulut Bozkurt (2004), sınıf öğretmenleriyle yaptığı bir çalışmada, iletişim becerisinin "etkililik" ve "yeterlilik" alt boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek bir ortalama tutturdıklarını ortaya koymuştur. Korkut (2005), iletişim becerileri eğitiminin etkilerini araştırdığı bir çalışmada kızların, iletişim becerilerini erkeklerden daha olumlu algıladıklarını ortaya koymuştur.

1.2. PROBLEM ÇÖZME

1.2.1. Problem Kavramıyla İlgili Kuramsal Açıklamalar

Günlük yaşamda sık sık karar verme güçlükleri, büyük sorumluluk gerektiren işler, çelişen amaçlar, çeşitli engellenmeler ve ihtiyaçların karşılanamaması durumları ile karşılaşabilmektedir (Heppner, 1978).

Günlük konuşmalarda problemden söz edildiğinde problem sözcüğünün herkes tarafından aynı şekilde anlaşıldığı varsayılır. Oysa “problem” sözcüğü ile anlatılmak istenen çoğu zaman açıkça belli değildir (Öğülmüş, 2001). Problem dendiğinde aklımıza yalnız matematik alanındaki problemler gelmez. Yaşam bir dizi problemlerin çözümlerini gerektirir (Cüceloğlu, 1997).

Bir durumun kişi için problem niteliği kazanması, kişiyi rahatsız etmesi, problem olarak algılanması ve hedefe ulaşmada engel teşkil etmesiyle olmaktadır. Problem durumu ise, yaşamda karşılaşılan, etkili veya uyum sağlayıcı bir tepki gerektiren fakat gösterilmesi gereken tepkinin veya uyum sağlamaya yönelik işlevlerin net olarak belli olmaması durumudur (Nezu, 1985). Problem, çözümü hazır olarak sunulmayan, çözümünde mental ve fiziksel engeller olan durumlardır (Özbay, 2001). İnsanı fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden ve giderilmek istenen her tür güçlük problemidir (Karasar, 2004).

Bazı problemler basit bir yapıya sahip olabilirken bazılarının da çok karmaşık bir yapıya sahip olduğu görülebilmektedir. Bazı problemler duygu yüklü bazıları bilişsellik bazıları da yaratıcılık ya da hepsinin bileşimine sahip olabilmektedir.

Karşılaşılan bütün problemlerde var olan üç temel özellik şöyledir:

1. Bireyin belirlediği bir amacı vardır.
2. Bireyin amaca ulaşma yolunda karşısına bir engel çıkmaktadır.
3. Birey kendisine amaca ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik duymaktadır (Bingham, 1998).

1.2.2. Problem Çözme Becerisiyle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Problem çözme bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinlikleri içeren karmaşık, geniş ve çok kapsamlı bir süreçtir. Birçok araştırmacı problem ve problem çözmeyi farklı açılardan ele almışlardır.

Her insanın hayatı boyunca çeşitli sorunlarla karşılaşması ve bu sorunların üstesinden gelmek için uygun çözüm yolları aramaya çalışması doğaldır ve bu durum yaşam boyunca sürmektedir. Sorunlarla karşılaşmak ve bunlara çözüm bulmaya çalışmak belli bir yaş dönemine özgü değildir. İnsanlar her yaş döneminde çözülmesi gereken özel sorunlarla karşılaşır (Taylan, 1990).

Karşılaşılan problemler basit bir tercih yapmayı gerektiren bir problem olabildiği gibi (hangi yemeği yiyeceğine karar vermek gibi), çok daha karmaşık durumları içeren ve çözülmediği zaman insan yaşamını olumsuz etkileyen problemler de olabilir (meslek seçimi gibi). Cüceloğlu' na (1997) göre problem uzun süreli, kısa süreli, basit veya karmaşık olabilir. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemler de vardır. Bu farklı problem türleri birbirinin içine karışarak büyük karmaşık problemler haline dönüşebilirler.

Problem; temelde, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenmeyle karşılaştığı bir çatışma durumudur. Engellenme hedefe ulaşmayı güçleştirmektedir. Böyle bir durumda problem çözme, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Morgan, 1999).

Gerek günlük yaşantılardan, gerekse yaşam dönemlerinden kaynaklanan problemler, insanların yaşamlarını etkili bir şekilde sürdürebilmeleri için problem çözme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir (Taylan, 1990). Problemlerin çözümleri, problemlerin türü ve karmaşıklığına göre değişir. Bazı problemler tamamıyla mantık yoluyla çözülür bazı problemler duygusal olgunluğu gerektirir. Bazı problemler ise olaylara yeni bir algılama açısından bakmayı gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak yön amaca ulaşmaya ket vurma engelini ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1997).

Problem çözmeye başarı her şeyden önce, problemin doğru bir biçimde tanımlanmasına bağlıdır. Kişiyi huzursuz eden durumun ne olduğu kesin bir biçimde tanımlanmazsa çözümü için doğru yaklaşım da bulunamaz (Kuzgun, 1995). Basit bir problemin çözümü sırasında bile birbirleriyle ilişkili olarak işleyen bir dizi zihinsel süreç söz konusu olmaktadır. Problemin anlaşılması, çözüm yollarının saptanması, çözüme giderken kullanılan stratejilerin denetlenmesi ve değiştirilmesi, ilk bakışta basit gibi görünen; fakat ayrıntılarına inildiğinde son derece karmaşık zihinsel süreçlerdir (Şahin, 1989).

Heppner ve Krauskopf'a (1987) göre kişisel problemlerin çözümünde bireylerin kendi kişilik özellikleri ve farklılıkları önemlidir. Yapılan araştırmalarda problem çözenin stres yaşamaya (Heppner ve diğ., 1987) ve akademik performansla (Elliott ve diğ., 1990) ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Problemlerini etkili çözemeyen bireylerin, etkili problem çözme becerisine sahip bireylere göre; daha fazla kaygılı ve güvensiz oldukları, başkalarının beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları ve daha fazla duygusal problemlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Heppner ve Anderson, 1985). Ayrıca etkisiz problem çözenin, stres verici durumlara ve psikolojik uyumsuzluklara sebep olacağı bulunmuştur (Heppner ve Baker, 1997).

Bingham'a (1998) göre problem çözme davranışı problemden probleme ve bireyden bireye farklı olsa bile, problem çözme işleminin kesinleşmiş ve oldukça ortak gibi görünen bazı genel ve temel yönleri bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Problemi tanımak ve onunla uğraşmak ihtiyacını duymak.
2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak.
3. Problemlerle ilgili veri ve bilgileri toplamak.
4. Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek.
5. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yolları tespit etmek.

6. Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek.

7. Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak.

8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

1.2.3. John Dewey Problem Çözme Kuramı

John Dewey'e (1933), göre yaratıcı düşünce, daha iyi sonuçların bulunması, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, problemler ve deneyim gerektirir. Bu modelin genel çatısı aşağıda verilmiştir.

John Dewey'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli:

1. Algılanmış bir problem

2. Problem üzerinde yaratıcı düşünme süreci

a) Ön gözlem

b) Probleme ilişkin farklı tanımlamalar önerme

c) Güçlülüğü çözülebilir bir problem olarak biçimlendirme

d) Çözümler önerme

e) En iyi çözümü bulabilme

f) Çözüm yolunu iki biçimde sına

f1. Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı

f2. Eylem ya da kontrol

g) Geri, dönme (Başarısızlık durumunda c, d, e, f, aşamalarına geri dönme)

h) Tutumlar ve istekleri gözden geçirme

i) Problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme

j) Çözümün başarısını ortaya koyma

3- Yeni Dengenin kurulması ya da yaratma sonrası

Dewey'in tüm öğrencileri için tavsiye edilen problem çözme metodu beş adım içermektedir.

1- Güçlülüğün farkına varmak ve problemi tanımlamak

2- İlgili bilgileri elde etmek ve sınıflandırmak

3- Uygun hipotezleri oluşturmak,

4- Mümkün çözümleri test etmek,

5- Sonuçları doğrulamak ve onları değerlendirmek (Akt: Sungur, 1992).

1.2.4. Karl Popper' in Problem Çözme Kuramı

Popper (1972), problem çözmeye problemin kendisiyle ve problemin nedenleriyle başlamanın önemli olduğunu düşünür. Popper'e göre bir problemi anlamaya çalışmak, problemin parçalarını sezinlemek, onların alt birimleriyle tanışmış olmak ve onlar arasındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Bu kurama göre, bilimsel bir problemi anlamayı onu yaşayarak, çözmeye çalışarak ya da onu çözmede başarısız olarak öğrenebiliriz. Problemi anlamak için yapılacak ilk şey güçlüğün nerede olduğunu bulmak yönünde olacaktır. Popper, problem çözümü için deneme çözümlerinin cesaretle ortaya atılması, sonra da bunların eleştiriye ve hata-eleme işlemine tabi tutulması gerektiği için karşıt önerilerin engellenmeden ortaya atılmasına, bunların eleştirilmesine sonra da eleştiriler ışığında bunlarda gerçek değişikliklerin yapılmasına izin verilmesini istemektedir. (Akt: Saygılı, 2000).

1.2.5. Alex Osborn' un Problem Çözme Kuramı

Beyin fırtınası tekniğini ilk defa geliştiren Osborn'a göre, yaratıcı problem çözme süreci üç aşamayı kapsar. Bu aşamalar:

- 1- Sorun Bulma
- 2- Düşünce Bulma
- 3- Çözüm Bulma

1. Sorun Bulma: Sorunun tanımlanmasını ve hazırlığı gerektirir. Sorunu tanımlama, onu bir karmaşanın içinden çekip çıkarmayı hazırlık ise gerekli verilerin toplanmasını ve çözümlenme işlemlerini kapsar.

2. Düşünce Bulma: Düşünce üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Düşünce üretme olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya atmak demektir. Düşünce geliştirme ise ortaya çıkan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek en uygun sonucu seçmektir.

3. Çözüm Bulma: Değerlendirme ve seçme aşamasında oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denenmesi ya da başka yolla kontrol edilmesidir. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşüncüyü başkaları ile karşılaştırmayı ve onu son çözüme ilıştirmeyi içerir. Yaratıcı sorun çözme süreci bir düşünceyle sona ermez. Sadece yeni başlamış olur. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle seçilerek sonuca ulaşılmaya çalışılır; ancak karmaşık durumlar ve yaşam koşulları mükemmel çözümleri engeller. Böylece yeni bir sorun ortaya çıkabilir. Böyle bir durumda yeniden en baştaki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekir. Daha sonra yeni düşünceler üretmek ve değerlendirme ölçütlerini koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekir (Akt: Sungur, 1992).

1.2.6. Albert Bandura'nın Problem Çözme Kuramı

Bandura (1977), “Sosyal-Öğrenme Kuram’ ında bireylerin problem çözmeyi çevrelerindeki insanların davranışlarını taklit ederek öğrendiklerini ileri sürmektedir.” Bandura'nın öz – yeterlik modelinde insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının, problem çözme becerilerini algılamalarının, gösterecekleri çabanın miktarını etkileyeceği kabul edilmektedir.

Bandura'ya göre bilişsel süreçler yeni davranışlar kazanma ve bunları öğrenmede önemli rol oynamaktadır. Birey bir tepkide bulunduğu zaman bunun sonucunda başkalarının verdiği karşı tepkiye göre bu davranışı yapmayı ya sürdürür ya da bırakır. Uygun davranış başkaları tarafından verilen tepkilerden ziyade kişinin eylemlerinin etkili olup olmadığını gözlemlemesi ile yavaş yavaş yapılanmaktadır.

Kendine olan yeterlik beklentileri hem davranışın başlayışını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Kişilerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü muhtemelen belirli problemlerle başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bu başlangıç düzeyinde kişisel yeterliliklerini algılamaları davranışsal seçimlerini etkilemektedir.

Bandura, bireylerin, problemlerin açıkça belli olduğu durumlarda çözüm için ne yapacaklarını bildiklerini, oysa belirsiz problem durumlarında bundan daha çok etkilenip, genelleme yaptıklarını belirtmektedir (Akt: Taylan, 1990).

1.2.7. D'Zurilla'nın Problem Çözme Kuramı

D'Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant (1996) 5 boyutlu bir problem çözme kavramı ortaya atmışlardır. Bu 5 boyut şunlardır:

1) Olumlu problem yönelimi: **a)** Problemi bir meydan okuma olarak değerlendirme, **b)** Bireyin kendi problem çözme kapasitesine inanması, **c)** Olumlu problem çözme sonuçlarını bekleme, **d)** Zamanı belirleme ve problem çözme için çaba sarf etme genel eğilimlerini kapsayan bilişsel bir yapıdır.

2) Olumsuz problem yönelimi: **a)** Problemi bir tehdit olarak değerlendirme, **b)** Bireyin kendi problem çözme kapasitesi hakkında şüpheye düşmesi, **c)** Olumsuz problem çözme sonuçlarını bekleme, **d)** Problemleri çözmeyi denediğinde çok kolay bir biçimde üzülme, engellenme ve hevesi kırılma eğilimlerinden meydana gelen, fonksiyonel olmayan bilişsel-duygusal düzenlemelerdir.

3) Akılcı problem çözme: Spesifik problem çözme becerilerinin sistematik uygulamalarını kapsayan yapısal bilişsel-davranışsal örüntü olarak değerlendirilir. (Problemi açıklama ve formüle etme, alternatif çözümleri geliştirme)

4) Dürtüsel/Dikkatsiz tarz: Problem çözme teknik ve stratejilerini uygulamak için dürtüsel, dikkatsiz, aceleci ve eksik teşebbüsler tarafından karakterize edilen zayıf bilişsel- davranışsal örüntü olarak değerlendirilir.

5) Kaçınan tarz: **a)** Problem çözmeyi mümkün olduğunca erteleme, **b)** Problemlerin kendi kendine çözülmesini bekleme, **c)** Problem çözmenin sorumluluğunu diğerlerine atma eğilimlerini içeren zayıf davranışsal örüntüdür.

1.2.8. Heppner' in Problem Çözme Kuramı

Heppner (1988) problem çözme sürecinde bireylerin problemi algılama ve değerlendirme biçimlerinin problem çözümede önemini vurgulayan üç temel yaklaşım tanımlamıştır (Şahin ve diğ., 1993).

Problem çözme yeteneğine güven, kişinin geniş çaplı bir problem durumu ile karşılaştığında etkin çözüm yolları bulacağına inancını ve güvenini temsil eder (Şahin ve diğ., 1993).

Kişisel kontrol ise, kişinin problem çözme faaliyeti esnasında duygularını ve davranışlarını kontrol etme inancı olarak tanımlanmaktadır. Bu boyut aşırı tepki verme ve davranışların kontrolü olmak üzere iki zıt boyutu yansıtmaktadır (Heppner ve Baker, 1997).

Heppner, Reeder ve Larson (1983), üniversite öğrencileri üzerinde yüksek ve düşük problem çözme beceri düzeyinin çeşitli bilişsel değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular, kendini etkili problem çözücü olarak algılayan öğrencilerin diğerlerine göre bilişsel etkinliklerinden daha çok zevk aldıklarını, benlik algılarının yüksek ve kendini eleştirme puanlarının düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu öğrencilerin, fonksiyonel olmayan düşüncelere ve akılcı olmayan inançlara daha az sahip oldukları, başa çıkma yollarında daha az suçluluk duygusu yaşadıkları ve probleme daha fazla odaklandıkları görülmüştür. Araştırmada erkekler kızlara göre problem odaklı stratejilerle, yardım arama/kaçınma ve duygusal destek alt ölçeklerinden daha düşük puan almışlardır.

1.3. EMPATİ

1.3.1. Empati Kavramı ve Tanımı

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

Allport (1924) empatiyi, cisimleri, kendini ve diğerlerini bilmek şeklinde üç tabakadan oluşan bilginin kaynağı şeklinde tanımlamıştır. Sullivan ise empati yerine, katılımcı gözlem terimini kullanmıştır. Bir insanı anlamak demek, onu karşıdan gözleyerek, sezgi yolu ile yaşamakta olduğu durumu "kendi içimizde" canlandırmak demektir şeklinde tanımlamıştır (Akt: Şimşek, 1995). Rogers (1959) empatiyi, insanların ne duyduğunu ve ne yaptığını onların açısından anlamak, onların özel dünyalarına girmek ve bunu, onların gördüğü gibi kavramaktır şeklinde tanımlamıştır (Akt: Ünal, 1972). Tanrıdağ'a göre, (1992) kendisini başkasının yerine koyma ile ifade edilen empati, tasarlanan, düşünülen ve bilinçli bir anlama çabası gerektiren algılamadır. Gander ve Gardiner'a göre (1993) empati, paylaşma, yardım etme ve diğer özgeci davranışlar için önemli bir ön koşuldur şeklinde tanımlanmıştır.

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

Empati, bazen kavramada rol alma bazen de bakış açısı almayı içeren bir kavrama sürecidir (Cress ve Holm, 1998). Kasatura (1998), empati yerine "duygudaşlık" terimini kullanmış ve empatiyi kısaca; başkalarının duygularını anlayarak, kendimizi onun yerine koyma yeteneğidir biçiminde tanımlamıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan bazı çalışmalarda empati, eşduyum ile aynı anlamda kullanılmaktadır (Basch 1983; Feshbach 1999; Eagle ve Wolitzky 1999)' da yaptıkları çalışmalarda eşduyumu, bir kişinin kendisini bir başkasının yerine

koyabilmesi ve bu yolla onun duygu, düşünce, tutumları ve yaşantısını anlayabilmesidir şeklinde tanımlamışlardır (Akt: Gülseren, 2001).

Bilgin'e göre, (2003) empati, diğerinin duygularını hissedip, onun bakış açısından bakabilmedir. Empati genel olarak, diğerinin "Diğeri" olarak anlamaya ve onun potansiyellerini tahmin etmeye yönelik çaba harcamaktır. Budak (2005) empatiyi, başkalarının düşünce ve duygularının ve bunların muhtemel anlamlarının objektif bir şekilde farkında olma, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini temsili olarak yaşama olarak tanımlamıştır. Liew ve Eisenberg'e göre (2003) empati: Korku, endişe veya başka birisinin neler hissettiği veya hissedeceğini ummaktan kaynaklanan etkili bir tepkidir.

Empati, geçici, bilinç ya da bilinç öncesinde sınırlı, regresif olmayan, kolayca geri dönebilen bir yapıyla karakterize özel bir özdeşim şeklidir (Özbay ve Canpolat, 2003). Güçlü bir iletişim yeteneği olan empati; genel olarak karşısındakinin ne düşündüğünü ve hissettiğini, o anda neye ihtiyacı olduğunu anlamak ve yargılamadan o kişiye bunu iletmektir (Ünal, 2003). Empati ile bireyin öznel dünyasındaki yaşantılarının başka birisi tarafından ifade edilmesi sonucunda, birey daha önce bilincinde olmadığı içsel yaşantılarını fark etmeye, sorunlarının kaynağını ve çözüm yollarını görmeye başlamaktadır. Empati bir yönüyle etkili problem çözme sağlanmaktadır (Özcan ve diğ., 2003). Günümüzde ise "empati" denildiğinde akla, Carl Rogers ve onun konuya ilişkin çalışmaları gelir. Psikoterapi alanında empatik iletişim kurma becerisiyle ünlenmiş Rogers'ın adı ile empati kavramı, adeta özdeş hale gelmiştir (Dökmen, 2010).

Empati üç temel öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler şöyle sıralanabilir: (Dökmen, 2010).

1. Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Başka bir söyleyişle, empati kurmak isteyen kişinin, karşısındaki kişinin fenomenolojik alanına girmesi gereklidir. Psikolojideki fenomenolojik yaklaşım'a göre her insanın bir fenomenolojik alanı vardır. Her insan

gerek kendisini gerekse çevresini, kendine özgü bir biçimde algılar; bu algısal yaşantı öznedir (subjektiftir), kişiye özgüdür. Yani her insan dünyaya, kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Bir insanı anlamak demek, dünyaya onun bakış tarzıyla bakmak demektir.

2. Empati kurmuş sayılmak için, karşıdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamak gereklidir. Karşıdakinin yalnızca duygularını ya da yalnızca düşüncelerini anlamış olmak yeterli değildir. Bu noktada, empatinin iki temel bileşeni ortaya çıkıyor. Bunlar, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleridir. Karşıdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamak, bilişsel nitelikli bir etkinlik (bilişsel rol alma / bilişsel perspektif alma); karşıdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmek ise duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal rol alma / duygusal perspektif alma).

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

Dökmen (2010) empatiyi; empatik eğilim (EE) ve empatik beceri (EB) olmak üzere iki yönüyle ele almıştır. Empatik eğilim empatinin duygusal boyutunu oluşturmada ve bireyin empati kurma potansiyelini göstermektedir. Empatik beceri ise bireyin empati kurabilme durumunu göstermektedir.

Empati ile ilgili literatürde, empatik eğilimin doğuştan getirilip getirilmediği, öğrenilip öğrenilemeyeceği, geliştirilip geliştirilemeyeceği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır.

Rogers, ilk çalışmalarında empatiyi bir tür sosyal duyarlılığa sahip olmak olarak ele almış, sosyal duyarlılığın herkeste bulunmayan bir kişilik özelliği olduğunu, bu özelliğin eğitimle daha da geliştirilebileceğini belirtmiştir (Akt: Akkoyun, 1982). Rogers (1975), empatiye ilişkin araştırma bulgularını sıralamış ve

bunlardan birinin de empatik var oluş şeklinin empatik kimselerden öğrenilebilir olduğunu, doğru empati kurabilme yeteneğinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ve terapistlerin, anne- babaların, öğretmenlerin empatik olmaya yardımcı olabileceğini; empatinin doğuştan kazanılmadığını, öğrenildiğini ve en hızlı da empatik ortamda öğrenildiğini belirtmektedir. 1970’lerden itibaren empatiyi, bireyin kendini karşısındakinin yerine koyarak, onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissettiklerini hissetmesi, bunu da ona iletmesi süreci olarak gören Rogers’ın tanımı, günümüzde yaygın olarak kabul görmektedir (Erçoban, 2003).

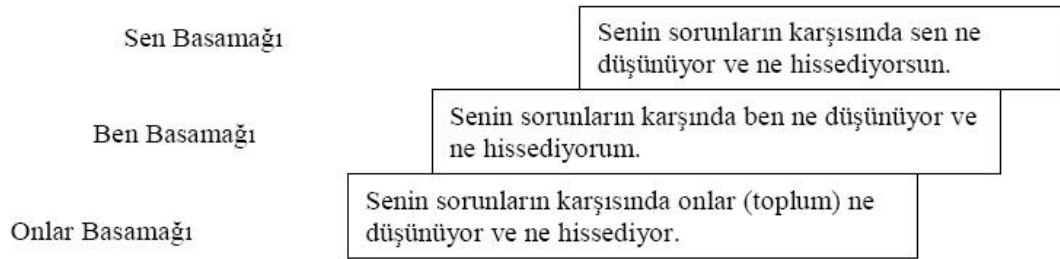
Bump’un (1987) empatiyi bireyin sahip olduğu perspektifi kaybetmeksizin diğer bir kişinin perspektifini alma yeteneği olarak tanımlaması gibi pek çok tanıma günümüzde rastlansa da, Freedman ve diğerlerinin (1986) belirttiği gibi bu tanımlamaların farklı cümleler ile Rogers’ın tanımının paralelinde olduğu görülür (Akt: Dökmen, 1988).

Traux ve diğ. (1967) ve Stoffer (1968), doğuştan yardımsever kişinin eğitim görmeden empatik olabileceğini belirtirken; Shaprio ve Voog (1969), doğuştan yardımsever olan kişinin empatisinin çevresine olumlu etki yaptığını bulmuşlardır (Akt: Yıldırım, 1992). Bu sonuçlarda yüksek düzeyde bir empati için doğuştan yardımsever kişilik özelliğine sahip olmanın ve bir eğitim almanın gerektiği belirtilmiştir. Empatik eğilim düzeyine ilişkin elde edilen bulgular ise, empatik eğilimin bir kişilik olduğu ve eğitimle önemli derecede değiştirilemeyeceği yönünde olmuştur (Yıldırım, 1991 ve 1992).

Tanrıdağ (1992), empatinin biyolojik temelini literatürdeki görüşler ışığında açıklamış, empati ile beyindeki biyolojik yapı ve mekanizmalar arasında bir ilişkinin varlığını, empati kurma kapasitesinin doğuştan itibaren potansiyel olarak var olduğunu ve empatinin, doğumdan itibaren işleyen taklit, özdeşim, rol alma gibi bazı mekanizmalara dayandığını ve çocuğun egosantrizm döneminden sonra başkalarının duygularını anlama ve paylaşma noktasına geldiğini belirtmiştir (Erçoban, 2003).

Barnett, Thompson ve Pfeifer (1985) verdikleri didaktik ve uygulamalı eğitimin başkalarına yardım yeteneğini ve empatinin ifadesini arttırdığı sonucunu elde etmişlerdir. Bununla birlikte; Carkhuff (1969), empatiyi bir yetenek olarak tanımlamıştır. Empati bir yetenek olarak kabul edildiğine göre öğretilemez. Ancak eğitim verilerek bireylerde varolan empati kurma yeteneği geliştirilebilir (Tanrıdağ, 1992).

1.3.2. Empatinin Sınıflandırılması



Şekil 3. Aşamalı Empati Sınıflaması (Dökmen, 1988; 2010).

Onlar basamağı: Bu basamakta, tepki veren bir kişi, karşısındaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmez; sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez; bu soruna ilişkin olarak kendi düşünce ve duygularından da söz etmez. Sorunu dinleyen kişi, sorun sahibine öyle bir geribildirim verir ki, bu geribildirim, o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların (toplumun) görüşlerini dile getirmektedir. Bu basamakta tepki veren kişi, bir takım genellemeler yapar, atasözleri kullanır. Örneğin, parasını israf ettiği için yakınan bir kişiye “ayağını yorganına göre uzat” denirse, Onlar Basamağı’nda bir empatik tepki verilmiş olur. Bu sözlerle yalnızca toplumun bu konuya ilişkin görüşü yansıtılmaktadır (Dökmen, 1988; 2010).

Ben basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, ben-merkezcidir; kendisine sorununu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilmek yerine, sorun sahibini eleştirir, ona akıl verir; bazen de kişiyi kendi sorunuyla baş başa bırakıp kendinden söz etmeye başlar. Örneğin ben basamağına uygun empatik tepki veren bir kişi dinlediği sorun karşısında “Üzuldüm, aynı dert bende de var.” der ve böylece

sorun sahibini sorunuyla yüzüstü bırakıp kendi sorunlarını anlatmaya başlar (Dökmen, 1988; 2010).

Sen basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren bir kişi, kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girer, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar. Yani kendisine iletilen sorun karşısında, toplumun ya da kendisinin düşüncelerini dile getirmez, doğrudan doğruya karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri üzerinde odaklaşarak, o kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır (Dökmen; 1988; 2010).

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

Dökmen tarafından yukarıda sıralanan dört temel empati basamağını kapsayacak şekilde on altı basamak oluşturulmuştur. Sonuçta, söz konusu on basamak, en kalitesiz tepkiden en kaliteliye doğru olmak üzere aşağıda görüldüğü şekilde sıralanmıştır (Dökmen, 2010).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.3. Empatinin Bileşenleri

Empati kavramı, psikolojideki diğer bazı kavramlar gibi farklı kişilere göre farklı anlamlara gelmektedir. Bu farklılık empatinin bileşenleri konusunda da kendini göstermektedir. Bazı araştırmacılar empatinin üç bileşeni olduğundan söz ederken bazıları ise dört bileşeni olduğunu ifade etmektedirler.

Burada empatinin bileşenleri Goldstein ve Michaels'in (1985) öne sürdüğü model çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar, empatinin bilişsel (cognitive) bileşeni, duygusal (affective) bileşeni, bildirişimsel (communicative) bileşeni ve algısal (perceptive) bileşeni şeklindedir.

1.3.3.1. Empatinin Bilişsel Bileşeni

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

Hoffman'a (1975) göre, perspektif alma empatinin önemli bir bilişsel bileşenidir. Bu noktada bireylerin benmerkezcilikten uzak bir perspektiften dünyayı görme becerisi gelişmiş olmalıdır. Empatik tepkiler, bireylerin benzer durumlarda oldukları anda verecekleri tepkilerden ayrıştırılmış olarak ele alınmalıdır. Empati, çıkarım yapma becerisini de içermektedir. Bireyin geçmişteki kendi benzer yaşantılarına dayanarak karşısındakinin duygularını anlaması noktasında, öznel yaşantılarının olmadığı konularda karşısındaki bireye empatik olması imkansız görülmektedir. Collins, Wellman, Keniston ve Westby (1978)'e göre bu şekilde çıkarım yapma becerisi, çocukların empati deneyimleme kapasitelerini sınırlandırmaktadır. Çıkarım yapma, bireyin sözsüz ifadeleriyle söylediklerini birleştirerek onu anlama ile bütünleştirdiğinde empatinin bir bileşenidir (Akt: Bryant, 2003; İkiz, 2006).

1.3.3.2. Empatinin Duygusal Bileşeni

Duygu, bireyin iç ve dış dünyadan etkilenmesi sonucunda genel olarak "hoşlanma" ya da "acı duyma" biçiminde ortaya çıkan tepkilerdir (Binbaşıoğlu, 1995). Duygusal ise duygularla ilgili, duygulara dayanan, aşırı hassas, hissi anlamına gelmektedir (Parlatır ve diğ., 1994).

Empatinin duygusal bileşeni, kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak o kişinin iç dünyasını, düşüncelerini algılaması, böylece aralarındaki paylaşımın ortaya çıkması şeklinde işleyen bir süreçtir. Empatinin duygusal bileşeninin ölçülmesinde, kendini anlatma ölçekleri, kâğıt kalem ölçekleri, deri iletkenliği veya

kalp atışlarının ele alındığı fizyolojik ölçümler ile jest ve mimikler kullanılır (Akçalı, 1991; Öner, 2001; Duru, 2004).

1.3.3.3. Empatinin Bildirişimsel Bileşeni

Bildirişim, haberleşme, iletişim anlamına gelmektedir (Doğan, 1990; Parlatır, ve diğ., 1994). Empatinin bildirişimsel bileşeni, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleri sürecindeki yaşantıların karşdakine iletilmesidir. Empati, bir başka kişinin algılamalarını ve duygularını kavrama ve anlama, bu anlayışı doğru olarak iletme yeteneğidir (Akçalı, 1991; Öner, 2001).

1.3.3.4. Empatinin Algısal Bileşeni

Algı, bir şeye dikkati yönelterek, o şeyin bilincine varma anlamına gelmektedir (Parlatır, ve diğ., 1994). Shamusander' a (1999) göre empati, dinamik bir süreçtir. Doğal ve spontan gelişmesine rağmen bireylerdeki farkındalığın derecesinden de etkilenir. Yansıtma ve özdeşleşmeyi de içeren empati, zihinsel yaşamda birleşme ve bütünleşme sağlamaktadır. Empati süreci ise algılanarak elde edilen bilginin aktarılma yeteneği ile ilişkilidir (Akt: İkiz, 2006).

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

Literatürde empatinin bilişsel ya da duygusal bileşenini ölçen pek çok empati ölçeği bulunduğu, yapılan çalışmaların bu iki bileşeni ölçen ölçekler arasında düşük olmakla beraber anlamlı bir ilişki olduğunu gösterdiği belirtilmektedir. Empati ölçekleri en genel anlamıyla dört grupta toplanmıştır. Bunlar: Kişilerarası algıyı ölçen, empati kurma becerisini kişiliğin bir boyutu olarak ele alan, bir başkasının

rolünü alma, onu doğru anlama becerisini ölçen ve belli uyarıcılar karşısındaki empatik tepkilerin ölçüldüğü ölçeklerdir (Dökmen; 1988, 2010).

1.3.4. Empati İle İlgili Değişkenler

Empati günlük hayatımızın birçok yönünü etkilemektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda çok sayıda değişken ile empatik beceri ve empatik eğilim arasında ilişki bulunmuştur.

Yapılan çeşitli araştırmalarda kadınların empatik eğilim düzeyleri erkeklerin empatik eğilim düzeylerinden yüksektir (Davis, 1980; Bilgin, 2001; Hojat ve diğ., 2002). Özellikle kendi duygularının farkında olan ve bunları ilişkilerine katan çocukların, yere düşen ve yaralanan arkadaşına yardım etme eğilimleri empatik düzeyleri düşük olan çocuklardan daha yüksektir (Swick, 2005; Altuğ, 2004). Yardım etme davranışı ile empati arasında olumlu ilişki vardır.

Empati kurmanın birinci basamağı ben-merkezcilikten ayrılmak ve karşıdakinin rolüne girebilmektir. Kurdek ve Rodgon'a (1975) göre algısal, bilişsel ve duygusal açıdan karşısındaki insanın perspektifini alamayanlar, benmerkezci davranmış olurlar; dolayısıyla da onlarla empati kuramazlar. Çocuğun, empati etkinlikleri aracılığıyla başkasının acısını, sıkıntısını ya da mutluluğunu fark edebildiğini, ilişkileri daha iyi yorumlayarak sözel ya da bedensel yardım ile karşılık verebildiğini araştırmalar ortaya koymaktadır.(Kabapınar, 2005; Dökmen, 2010).

Çocuklarına şiddet uygulayan ebeveynlerin empatik eğilim düzeyleri çocuklarına şiddet uygulamayan ebeveynlerin empatik eğilim düzeylerinden düşüktür (Albeniz ve Paul, 2004; Wiehe, 2003; Atli, 2008).

Empatinin mesleki başarıda önemli olduğu görülmüştür (Hançer ve Tanrısevdi, 2003). Bayram, Şimşek ve Dilbaz, (1995) üç farklı meslek grubunun empatik düzeylerini belirlemek için yapmış oldukları araştırmada tiyatro

sanatçıların empatik düzeylerinin psikiyatri dışında hekimlerin ve mühendislerin empatik düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Doktorlar ve hemşireler üzerine yapılan araştırmalarda empatik iletişim eğitimi alan doktor ve hemşirelerin hastalarıyla daha fazla vakit geçirdikleri ve empati düzeylerinin yükseldiği görülmüştür (Hojat ve diğ., 2002; Jenkins ve Fallowfield, 2002). Empati ile sosyal zeka arasında olumlu ilişki vardır (Jhonson ve diğ., 1983). Bireyin karşılaştığı problemlerin çözümünde ve sosyal uyumunda empatik becerinin önemli bir yeri vardır (Wied, 2007; Hastings ve diğ., 2000). Suç işleyen çocukların empatik düzeyleri suç işlemeyen çocukların empatik düzeylerinden düşüktür (Carr ve Lutjemeier, 2005). Empatik eğilim düzeyi yüksek olan bireylerin çevresindeki insanlarla iletişimlerinin güçlü ve yapıcı olduğundan gruplarda lider konumunda oldukları görülmektedir (Nesdale ve diğ., 2005; Erkmen, 2007).

Empatinin evlilik uyumu üzerinde olumlu etkisi vardır (Kışlak ve Çabukça, 2002). Empati eğitim seviyesi arttıkça yükselmektedir (Mete ve Gerçek, 2005; Öz, 1998). Araştırmalar otistiklerin, antisosyal kişilik bozukluğu olanların ve şizoid kişilik bozukluğu olan kişilerin empatik düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir (Smith, 2006; Blair, 2007). Empati düzeyi yüksek olan bireyler ilişkilerinde daha affedici davranırlar (Taussaint ve Webb, 2005). Akademik beceri ve empati arasında olumlu ilişki vardır (Öz, 1998).

1.4. İLETİŞİM BECERİLERİ, PROBLEM ÇÖZME VE EMPATİ İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

1.4.1. İletişim Becerileri İle İlgili Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Tutuk, Al ve Doğan (2002), yaptıkları araştırmada hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları iletişim becerisi ve empatik eğilim düzeyinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, toplam 269 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) ve Empatik Eğilim ölçeği (EEÖ) ile elde edilmiştir. Çalışma sonunda, öğrencilerin algıladıkları iletişim becerisi ve empatik eğilim puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu belirlenmiş, eğitim yılı arttıkça her iki ölçek puan ortalamalarının arttığı saptanmıştır.

Pehlivan (2005), öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Çalışma 468 kız, 124 erkek toplam 592 aday öğretmen üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları oldukça yüksektir. Adayların algıları arasında cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarına sınıf düzeyleri açısından bakıldığında 1. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kesner (2000) araştırmasında, öğretmen-öğrenci ilişkisini, öğretmenlerin bazı özellikleri ile (etnik, ilişki geçmişi) çocukların özelliklerini (cinsiyet, etnik) incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada 138 hizmet öncesi öğretmen 903 öğrencisi ile olan ilişkileri hakkında bilgi vermişlerdir. Sonuçlar, öğretmenlerin geçmişteki tutumlarının öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemli belirleyicisi olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ve etnik farklılıkların, öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkilerini etkilediği bulunmuştur.

Balcı (1996) danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisini araştırmış. 19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim dalına devam eden 31 öğrencinin yer aldığı deney ve kontrol grubu üzerinde yaptığı çalışmasında, danışma becerileri eğitiminde bireylere temel iletişim becerilerini kazandırmak için grup içinde etkinlikler düzenlenmiş sonra da bu etkinlikler tartışılmıştır. Oturumlar, 12 hafta sürmüştür. Sonuçlar, danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Jenkins ve Fallowfield (2002), onkoloji servisinde çalışan doktorların hastaları ile olan iletişimlerinde empatik becerilerinin kullanımı ile ilgili araştırmalarına 93 (48 deney grubu ve 45 kontrol grubu) kişi katılmıştır. Deney grubunda bulunan doktorlara 3 günlük iletişim becerileri ile ilgili eğitim verilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir program uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan doktorların hastalarıyla iletişimlerinde daha empatik davrandıkları ve hastalarıyla daha fazla vakit harcadıkları gözlemlenmiştir.

1.4.2. Problem Çözme İle İlgili Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Katkat (2001), araştırmasında öğretmen adaylarının problem çözme beceri puanlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyet ve farklı sınıflar açısından problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmasına karşın, üniversiteye kayıt tipleri ve puan türleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınıf düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin yükselmesinin sebebi olarak öğrencilerin sınıf geçtikçe öğretmenlik meslek bilgisi ve pedagojik formasyon seviyelerinin yükselmiş olabileceği belirtilmiştir.

Arslan (2001), Öğretmen ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin adaylardan daha yüksek problem çözme becerisine sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Kökdemir (2003), üniversite öğrencileri üzerinde “Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre, eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan deneklerin, düşük olanlara kıyasla bütün karar verme problemlerinde olmasa bile, özellikle olasılık tabanlı problemlerde daha rasyonel kararlar verdikleri bulunmuştur.

Çam’ın (1997) öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir araştırmasında mesleki formasyon eğitimi alan öğretmenlerin problem çözme becerileri algıları üzerine öğretmenlik formasyon eğitiminin etkilerini incelemiştir. Araştırma ön test-son test tek gruplu deneme öncesi desenle yapılmıştır. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi yoğun öğretmenlik formasyonu programına devam eden 68 öğretmen adayı araştırma kapsamına alınmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarına olumlu etkisinin olduğu ve bu olumlu etkinin yaş, cinsiyet, devam edilen alan (Fen-Sosyal), öğretmenlik yapıp-yapmama, mezun ya da halen öğrenci olma-olmama gibi değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Ulupınar’ın (1997) hemşirelik eğitimi alan ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Yaş ilerledikçe sorun çözme becerisi artmakta, ancak bu durum 35 yaştan sonra olumsuz değişmektedir. Kişisel farklılıklar ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki şu şekilde gözlenmiştir: Evliler, yalnız yaşayanlara, kendini aktif ve araştırmacı olarak tanımlayanlar ailesinin tutumunu demokratik ve ilgisiz olarak değerlendirenlere göre kendilerini problem çözmeye daha başarılı bulmaktadırlar. Çalışan grup sorun çözmeye daha başarılıdır. Çalışma statüsü yükseldikçe sorun çözme başarısı artmaktadır. Mesleği isteyerek seçenler, doktora ve yüksek lisans düzeyindeki öğrenciler kendilerini sorun çözmeye daha başarılı bulurken, eğitim programlarından memnun olma durumuna göre problem çözme puan ortalaması arasındaki fark anlamlı değildir.

D’Zurilla ve diğ. (1998) yaptığı araştırmada problem çözme becerilerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yaş açısından bakıldığında bireylerin yaşları yükseldikçe problem çözme becerilerinin arttığı görülmüştür.

Leithwood ve diğ. (1989, Akt: Güçlü, 2003), deneyimli ve deneyimsiz okul müdürlerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmışlar ve deneyimli okul müdürlerinin problem çözme süreçlerini daha iyi düzenlediklerini, etkin problem çözümede otomatikleştiklerini, başlangıçta strateji ve planlarına daha çok zaman ayırdıklarını, problem çözümünde daha esnek plan yaptıklarını ve değişik çözüm yaklaşımlarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Arslan’ ın (2001) araştırma bulgularında mesleki kıdem yılı değişkenine göre düşünen ve değerlendirici yaklaşım açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre; düşünen yaklaşım açısından 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, değerlendirici yaklaşım açısından ise 06-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin problem çözme becerileri daha yeterli bulunmuştur. Diğer problem çözme boyutları açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Güçlü’nün (2003) araştırmasında müdürlerin mesleki kıdemlerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarında farklılaşma yaratmadığı görülmektedir.

Güven ve Akyüz (2001) tarafından öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada, yine Çam’ın (1997) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin problem çözme becerisi algılarına yaş değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir. Her insanın hayatı boyunca çeşitli problemlerle karşılaşması ve bu problemlerin üstesinden gelmek için uygun çözüm yolları aramaya çalışması doğaldır. Problemlerle karşılaşmak ve bunlara uygun çözüm yolları bulmaya çalışmak belli bir yaş dönemine özgü değildir. İnsanlar her yaş döneminde çözülmesi gereken özel problemlerle karşılaşır (Taylan, 1990).

Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz'un (2006) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında elde edilen bulgular problem çözme becerisinin, sınıf düzeyinin ve fakülte türünün aceleci ve araştırıcı kararsızlık stratejileri üzerinde anlamlı olarak etkisinin bulunduğu şeklindedir.

Kesgin'in (2006) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi başlıklı araştırmasında, öğretmenlerin mesleklerinde geçirdikleri yıl (kıdem) ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını görmüştür. Aynı çalışmada; düşük yaş grubundaki öğretmenlerin kaçınan yaklaşımı kullanma düzeyinin yükseldiği görülmüştür.

1.4.3. Empati İle İlgili Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

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

Hojat ve diğ. (2002), tıp doktorlarının empati düzeylerini inceleyen araştırmasına 704 doktor katılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; kadın doktorların empati düzeyleri erkek doktorların empati düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Kadın doktorların empati düzeylerinin yüksek olması nedeniyle hastalarıyla iletişimlerinin daha iyi olduğu, hastalarıyla daha fazla vakit harcadıkları görülmüştür.

Lonie ve diğ. (2005), eczacılıkta okuyan 92 üniversite öğrencisi ile iletişim becerilerini geliştirebilecekleri bir program hazırlamışlardır. Program sonunda öğrencileri iletişim sürecinde sözsüz mesajlara dikkat etme, karşıdaki kişinin

duygularını anlamaya çalışma, kendine ve başkalarına saygı duyma, iletişimde açık, rahat ve içten olma gibi becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Aydın (1996), empatinin günlük yaşamdaki öneminden hareketle farklı meslek gruplarındaki kişilerin empati düzeyleri ile kişilerarası ilişki tarzlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini kişilerarası ilişkilerin yoğun yaşandığı öğretmenlik, polislik, doktorluk gibi meslekler ve insanlarla yüz yüze ilişkilerin daha az olduğu mühendislik ve teknisyenlik mesleklerinde çalışanlar olarak iki gruba ayrılmıştır. Ayrıca rol alma becerilerinin yüksek olacağı öngörülerek opera sanatçıları da örnekleme dahil edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kimi kaynaklarda yardım meslekleri olarak da adlandırılan doktorluk, öğretmenlik, polislik gibi mesleklerde çalışan kişilerin empati düzeyleri mühendis ve teknisyenlerden oluşan ikinci gruba göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Örnekleme yer alan 6 ayrı meslek grubu içinde Empatik Beceri Ölçeği'nden ortalama olarak en yüksek puanı alan grubu doktorlar; en düşük puanı alan grubu ise opera sanatçılarının oluşturduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra literatürdeki pek çok araştırmaya paralel olarak kadınların empati düzeyleri erkeklerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Empati ve yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken mesleki kıdem ile empati düzeyi arasında mesleğe yeni başlayan kişilerin lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bununla birlikte kişilerarası ilişki tarzları ile empatik beceri arasında beklenildiği gibi olumlu yönde ilişki bulunmamıştır.

Açıkalın (2000), ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini ve empati becerilerini kullanma boyutlarını (düzeylerini) tespit ederek, aralarındaki ilişkiyi inceleyen araştırma yapmıştır. Veri toplamak amacıyla İlköğretim Okulu yöneticilerine çoklu Faktör Liderlik Anketi (Multi-Factor Leadership Questionnaire - MLQ) ve Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara iline bağlı; Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Gölbaşı Merkez İlçelerinde bulunan 205 İlköğretim Okulu oluşturmuştur. Araştırmada 193 okul müdürü ve 291 müdür yardımcısına anket uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde;

ilköğretim okulu müdürlerinin yaş, eğitim düzeyleri ve hizmet yıllarına ilişkin değerlendirmeler ile empati beceri düzeyi arasındaki farklar manidar bulunmamıştır. İlköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Kılıç (2005), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empati becerileri ile yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, çocuk sahibi olma, çalışılan okul türü, iletişim dersi alma, hizmet içi eğitime katılma değişkenleri arasında ilişki olup olmadığını ve bu değişkenlerden çocuk sahibi olma, mesleki deneyim, eğitim durumu değişkenleri birlikte değerlendirildiğinde farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapmış olduğu araştırmanın örneklemini, rastlantısal olarak seçilen 100'ü devlet okulunda, 100'ü özel okulda çalışan 200 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, çocuk sahibi olma, çalışılan okul türü, iletişim dersi alma, hizmet içi eğitim alma gibi bilgileri edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Demografik Veri Formu (D.V.F.) kullanılmıştır. İç güvenilirliği ve geçerliliği Üstün Dökmen tarafından hazırlanan; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinden 60 kişiye ve çeşitli kurumlarda çalışan 24 psikologa uygulanan Empati Beceri Ölçeği B formu kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre empatik beceri düzeyinin yaş değişkenine göre farklılaştığı; yaş arttıkça empatik beceri düzeyinin düştüğü ortaya çıkmıştır. Eğitim durumu değişkeninde de eğitim arttıkça empatik beceri düzeyinin de paralel olarak arttığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar empatik beceri üzerinde deneyim değişkeninin etkisiz olduğunu göstermektedir. Empatik becerinin çocuk sahibi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar empatik becerinin çalışılan okul türü ile ilgili olmadığını göstermektedir. Araştırma empatik beceri üzerinde iletişim dersi alma değişkeninin etkisiz olduğunu göstermektedir, buna karşın hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin empati becerisinin anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir.

Çelik'in (2008) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin

empatik eğilim düzeylerinde kıdeme ve yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaların daha çok öğretmenler ve hemşireler gibi yardım mesleklerini yürüten yetişkinler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Empati yardım mesleklerini yürütmekle sorumlu bireylerde bulunması gereken temel bir iletişim becerisidir. Araştırmalar empatinin, kişilerarası ilişkilerin yoğun olduğu meslek gruplarında çalışanların çalıştıkları kurumda verimliliklerini arttırdığı, ilişkilerinde daha yapıcı ve çatışmalardan daha uzak olacaklarını gösterir niteliktedir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, empatik eğilim düzeyleri ve problem çözme becerilerinin kıdem ve yaş açısından incelenmesi amacıyla genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modelinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modellerinin kullanıldığı araştırmalar çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek, ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Muğla ve Edirne il ve ilçelerinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçkili örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Edirne ve Muğla il merkezindeki okul öncesi eğitimi veren kurumlarda çalışmakta olan 140 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Ancak çalışma, ulaşılan 140 öğretmenden alınan ölçeklerden, uygun olarak yanıtlanan 138 kişi ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine ve yaş gruplarına göre n ve frekans (%) sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kıdem ve Yaş Gruplarına Göre n ve frekans (%) Sayıları

	Kıdem	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)
Kıdem	1-5 yıl	42	30.4
	6-10 yıl	27	19.6
	11-15 yıl	26	18.8
	16-20 yıl	13	9.4
	21 ve sonrası	30	21.7
	Toplam	138	100.0
	Yaş	22-25	24
26-30		34	24.6
31-35		25	18.1
36-40		17	12.3
41- sonrası		38	27.5
Toplam		138	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden kıdemi 1 ile 5 yıl arasında olanların sayısı 42 (%30.4), 6-10 yıl arasında olanların sayısı 27 (19.6), 11-15 arasında olanların sayısı 26 (%18.8), 16-20 arasında olanların sayısı 13 (% 9.4), 21 ve sonrası olanların sayısı 30 (%21.7) olduğu görülürken yaşları 22-25 arasında olanların sayısı 24 (%17.4), 26-30 arasında olanların sayısı 34 (%24.6), 31-35 arasında olanların sayısı 25 (18.1), 36-40 arasında olanların 17 (12.3), 41 ve sonrası olanların sayısı 38 (%27.5) olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, empatik eğilim düzeyleri ve problem çözme becerilerine ilişkin veriler İletişim Becerileri Envanteri (İBE), Empatik Eğilim Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile elde edilmiştir.

2.3.1. İletişim Becerileri Envanteri:

Bireylerin kişilerarası ilişkilerde sahip oldukları iletişim beceri düzeylerini belirlemek için Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilmiş 45 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Derecelendirme; her zaman (5), genellikle (4), bazen (3), nadiren (2), hiçbir zaman (1) anlamına gelmektedir. Test-tekrar test yöntemiyle yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda güvenilirlik katsayısı .68, test yarılama yöntemiyle yapılan çalışmada güvenilirlik katsayısı .64 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alpha katsayısı ise .72 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin güvenilirliğinin kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Yapılan geçerlik çalışmasında Cronbach alpha geçerlik katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin geçerli sayılabilmesi için yeterli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma örnekleminde yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

Envanter zihinsel, duygusal ve davranışsal açıdan iletişim becerilerini ölçmektedir. Her bir boyutu ölçen 15 madde vardır. Her boyuta giren maddeler aşağıda görülmektedir. Parantez içerisindeki maddeler tersten puanlanarak hesaplanır.

Zihinsel: 1,3,6,12,15,17,18,20,24,28,30,33,37,43,45 (3,24,37)

Duygusal:5,9,11,26,27,29,31,34,35,36,38,39,40,42,44 (5,9,11,27,29,31,34,35)

Davranışsal: 2,4,7,8,10,13,14,16,19,21,22,23,25,32,41 (10,16,23,32,41)

Bu iletişim becerilerine aşağıdaki örnekler verilebilir:

Zihinsel iletişim becerileri;

- İletişimin insan ilişkilerindeki önemini ve iletişimi etkileyen faktörleri kendi ifadesiyle söyleyebilmek,
- Sözlü ve sözsüz iletişim biçimlerini sıralayabilmek,
- İşitme ve dinleme kavramlarını karşılaştırabilmek,
- Kendi dinleme davranışını değerlendirebilmek,
- Kişilerarası ilişkilerde etkili dinleme davranışını kullanabilmek,
- Duygusal ve davranışsal tepkilerin oluşmasını etkileyen etmenleri ayırt edebilmek,
- Atılganlık iletişim becerilerini tanımlayabilmek,
- Grupla ilgili ilkeleri ve etkili grup içi iletişimin yararlarını tanımlayabilmek,
- Özel/sorunlu durumlarda kullanılan iletişim ilkelerini sıralayabilmek,
- Çatışma çözümünü etkileyen faktörleri tanımlayabilmek.

Duygusal iletişim becerileri;

- Dilin insan iletişimindeki öneminin farkına varabilmek,
- Sözsüz iletişim becerilerinin farkına varabilmek,
- Kendini tanımayı arttıran yolları kendi yaşantısında kullanmaya gönüllü olabilmek,
- Atılgan davranmayı engelleyen duygu ve düşüncelerin farkına varabilmek,
- Çatışmaya verilen tepkileri etkileyen nedenlerin farkına varabilmek.

Davranışsal iletişim becerileri;

- Verilen örnek durum üzerinde atılgan davranış gösterebilmek,
- Verilen örnek durum üzerinde ben dili kullanarak istek iletmeyi gösterebilmek,
- Yardım edici iletişim becerilerini kişiler arası ilişkilerde uyarlayabilmek,
- Kişilerarası ilişkilerinde yaşanan çatışmalara yönelik verilen örnek durum üzerinde etkili çözüm stratejileri oluşturabilmek (www.sbf.hacettepe.edu.tr/).

2.3.2. Problem Çözme Becerileri Envanteri:

Envanterin orijinali Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Envanterin amacı, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçmektir. 35 maddeden oluşan envanter, 1-6 arasında Her zaman böyle davranımdan Hiçbir zaman böyle davranmam' a doğru değişen Likert tipi bir ölçektir. 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışında tutulmaktadır. Ölçüt bağıntılı geçerlik sonucunda ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri arasındaki korelasyon katsayısı 33 ve STAI-T toplam puanı ile arasındaki korelasyon katsayısı 45 olarak bulunmuştur. Ölçeğin BDE ve STAI-T' den alınan puanlara göre ve yapılan ayırt edici analiz sonuçlarına göre oluşturulan uç grupları anlamlı olarak ayırt edebildiği bulunmuştur.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin "Aceleci Yaklaşım" (13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 32. maddeler, $\alpha = .78$), "Düşünen Yaklaşım" (18, 20, 31, 33 ve 35. maddeler, $\alpha = .76$), "Kaçınan Yaklaşım" (1, 2, 3 ve 4. maddeler, $\alpha = .74$), "Değerlendirici Yaklaşım" (6, 7 ve 8. maddeler, $\alpha = .69$), "Kendine Güvenli Yaklaşım" (5, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddeler, $\alpha = .64$), "Planlı Yaklaşım" (10, 12, 16 ve 19. maddeler, $\alpha = .59$) olmak üzere 6 faktör bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .88$, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise $\alpha = .81$ olarak bulunmuştur. Bu araştırma örneklemini üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

Aceleci Yaklaşım: Aceleci yaklaşım; bireyin bir problemle karşılaştığı zaman onu çözebilmek için, durup düşünmeden aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket edip etmediğini, ayrıca, problem konusundaki değişik etmenleri dikkate alıp almamayı ve problemle başa çıkma konusundaki değişik yollardan çoğunu dikkate alıp almadığını içerir.

Düşünen Yaklaşım: Düşünen yaklaşım; problem çözümüne karar vermeye çalışırken seçeneklerin sonuçlarını tartışmayı, ölçmeyi ve karşılaştırmayı içermektedir. Düşünen yaklaşım, bireyin bir problemle karşılaştığında durumu

anlamaya çalışıp çalışmadığını, gözden geçirip geçirmediğini ve konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate alıp almadığını ölçer.

Kaçınan Yaklaşım: Kaçınan yaklaşım; bireyin ayrıntılı olarak problemin çözümü hakkında bilgi toplamayı düşünüp düşünmediğini, bir problemle karşılaştığında eğer uyguladığı çözüm başarısız olursa o problemle başa çıkma konusunda şüpheye düşüp düşmediğini, problemi çözdükten sonra ise problemi çözme konusunda neyin işe yarayıp, neyin yaramadığını düşünüp düşünmediğini ölçer.

Değerlendirici Yaklaşım: Bu yaklaşım bireyin bir problem çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile kendi düşündüğü sonucu karşılaştırıp karşılaştırmadığını, problem karşısında onu çözebilmek için başvuracağı yolların hepsini düşünmeye çalışıp çalışmadığını ve neler hissettiğini anlamak için duygularını inceleyip incelemediğini ölçer.

Kendine Güvenli Yaklaşım: Bu yaklaşım, kişinin problem çözme konusunda kendine güvenini açıklar. Birey problem çözme ve problem çözmek için çaba gösterme konusunda kendini yeterli görüp görmediğini ölçer.

Planlı Yaklaşım: Bireyin bir problemi çözme konusunda, sadece o problem üzerinde durup durmadığını ve planlı bir şekilde eldeki verileri değerlendirerek çözüme ulaşip ulaşmadığını ölçer. Bu aynı zamanda problemi çözmeye zor da olsa yetenekli olduğunu düşünüp düşünmediğini de içerir (Erdoğan, 2004).

2.3.3. Empatik Eğilim Ölçeği:

Bireylerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipte bir ölçek olup, 20 sorudan oluşmakta ve her soruya 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. Puanları toplarken 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Toplam puan deneklerin empatik eğilim

puanlarını ifade eder. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğunu; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğunu gösterir. EEÖ, Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin tekrarı yöntemiyle, üç hafta arayla iki defa uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen ölçeğin güvenirliği .82'dir. Deneklerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ölçeği yarılama güvenirliği .86 olarak bulunmuştur. EEÖ'nin geçerlik çalışması yine Dökmen (1988) tarafından yapılmıştır. 24 kişilik bir denek grubunun EEÖ ve Edwards Kişisel Tercih Envanteri'nin "Duyguları Anlama" bölümünden aldıkları puanlar arasındaki benzer ölçekler geçerliği .68 olarak bulunmuştur. Ölçeğin araştırma grubu için Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenirlik katsayısı .72 olarak bulundu. Bu araştırma örneklemini üzerinde yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .69 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Ölçeklerde elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS 14.0 istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde ve ortalama değerler ile üç ve daha fazla kategoriden oluşan grupları karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve parametrik istatistikler için "normallik" varsayımının karşılanmadığı durumlarda kullanılan ilişkisiz "k" örneklem için Kuruskal Wallis H-testi ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon (r) Katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen sonuçların hata payı üst sınırı .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma problemlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

III. 1. İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri Testi Toplam Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu:

Tablo 2. İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	\bar{X}	Ss	1	2	3
1.İletişim Becerileri	3.96	.26	1		
2.Problem Çözme Becerileri	3.22	.39	.03	1	
3.Empatik Eğilim Becerisi	3.88	.36	.60**	-.07	1

**p<.01

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .60$; $p < .01$). Buna karşın iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde ($r = .03$; $p > .05$) ve empatik eğilim ile problem çözme arasında negatif yönde ($r = -.07$; $p > .05$) anlamsız ilişki olduğu görülmektedir.

2. İletişim Beceri Düzeyleri, Problem Çözme Beceri ve Empatik Eğilim Düzeyleri Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Tablo 3. İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilim Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

	AY	Düş.Y	KY	Deg.Y	KG	PY	İZ	İD	İDAV	E
Aceleci Yaklaşım	1									
Düşünen Yaklaşım	-.30 **	1								
Kaçıngan Yaklaşım	.52**	-.25**	1							
Değerlendirici Yaklaşım	-.19*	.74**	-.25**	1						
Kendine Güvenli	-.17*	.67**	-.15	.61**	1					
Planlı Yaklaşım	-.33**	.74**	-.20*	.63**	.72**	1				
İletişim Zihinsel	.29**	-.36**	.39**	-.28**	-.35**	-.26**	1			
İletişim Duygusal	.43**	-.25**	.28**	-.14	-.18*	-.27**	.44**	1		
İletişim Davranışsal	.31**	-.39**	.41**	-.33**	-.30**	-.32**	.64**	.59**	1	
Empati	.27**	-.30**	.24**	-.29**	-.37**	-.34**	.38**	.56**	.53**	1

*p<.05

**p

<.01

Yapılan korelasyon işleminde çok boyutlu öğrenci doyumunu, sınıf içi güven ve okul bağlılığı arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu ile incelenmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde yapılan korelasyon işleminde okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri arasında ilişkiler pearson momentler çarpımı korelasyonu ile incelenmiştir.

Zihinsel iletişim becerileri ile aceleci yaklaşım ($r=0.29$, $p<0.01$) arasında düşük, kaçınan yaklaşım ($r=0.39$, $p<0.05$), duygusal iletişim ($r=0.44$, $p<0.01$), davranışsal iletişim ($r=0.64$, $p<0.01$), ve empatik eğilim becerileri ($r=0.38$, $p<0.01$), arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişkinin olduğu; değerlendirici yaklaşım ($r=-0.28$, $p<0.01$) ve planlı yaklaşım ($r=-0.26$, $p<0.01$) arasında düşük ve negatif; düşünen yaklaşım ($r=-0.36$, $p<0.01$), kendine güvenli yaklaşım ($r=-0.35$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Duygusal iletişim becerileri ile aceleci yaklaşım ($r=0.43$, $p<0.01$), davranışsal iletişim becerileri ($r=0.59$, $p<0.01$), ve empatik eğilim becerileri ($r=0.56$, $p<0.01$), arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişkinin olduğu; kaçınan yaklaşım ($r=0.28$, $p<0.01$) ile düşük ve pozitif bir ilişkinin olduğu; düşünen yaklaşım ($r=-0.29$, $p<0.01$), kendine güvenli yaklaşım ($r=-0.18$, $p<0.05$), planlı yaklaşım ($r=-0.27$, $p<0.01$) arasında düşük ve negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Değerlendirici yaklaşım ($r=0.14$, $p>0.05$) ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir.

Davranışsal iletişim becerileri ile aceleci yaklaşım ($r=0.31$, $p<0.01$), kaçınan yaklaşım ($r=0.41$, $p<0.05$), empatik eğilim becerileri ($r=0.53$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişkinin olduğu; değerlendirici yaklaşım ($r=-0.33$, $p<0.01$), düşünen yaklaşım ($r=-0.39$, $p<0.05$), kendine güvenen yaklaşım ($r=-0.30$, $p<0.01$), planlı yaklaşım ($r=-0.32$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Empatik eğilim becerileri ile aceleci yaklaşım ($r=0.27$, $p<0.01$), kaçınan yaklaşım arasında ($r=0.24$, $p<0.01$) orta düzeyde ve pozitif bir ilişkinin olduğu; değerlendirici yaklaşım ($r=-0.29$, $p<0.01$) ile düşük ve negatif bir ilişkinin olduğu, düşünen yaklaşım ($r=-0.30$, $p<0.01$), kendine güvenen yaklaşım ($r=-.37$, $p<0.01$) ve planlı yaklaşım ($r=-0.34$, $p<0.01$) arasında ise orta düzeyde ve negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

III. 2. Okul Öncesi Öğretmenlerin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ve Empatik Eğilimleri Yaş Gruplarına Göre Farklaşmakta Mıdır?

Tablo 4. İletişim Becerileri Envanteri Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Ortalama Sonuçları

Faktör	Yaş	Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
İBE Duygusal	22-25	24	3.87	.34
	26-30	34	3.93	.38
	31-35	25	3.85	.26
	36-40	17	3.85	.35
	41-sonrası	38	3.95	.35
İBE Davranışsal	22-25	24	4.11	.34
	26-30	34	4.17	.26
	31-35	25	4.05	.26
	36-40	17	4.20	.32
	41-sonrası	38	4.22	.30
İBE Zihinsel	22-25	24	3.77	.32
	26-30	34	3.92	.35
	31-35	25	3.70	.25
	36-40	17	3.90	.33
	41-sonrası	38	3.92	.25

Öğretmenlerin yaş grupları ortalama puanları, duygusal iletişim becerilerinde 22-25 yaş arası ($\bar{X} = 3.87$), 26-30 yaş arası ($\bar{X} = 3.93$), 31-35 yaş arası ($\bar{X} = 3.85$), 36-40 yaş arası ($\bar{X} = 3.85$) ve 41 yaş ve sonrası ($\bar{X} = 3.95$) olarak; davranışsal iletişim becerilerinde ise, 22-25 yaş arası ($\bar{X} = 4.11$), 26-30 yaş arası ($\bar{X} = 4.17$), 31-35 yaş arası ($\bar{X} = 4.05$), 36-40 yaş arası ($\bar{X} = 4.20$) ve 41 yaş ve sonrası ($\bar{X} = 4.22$) zihinsel iletişim becerilerinde ise, 22-25 yaş arası ($\bar{X} = 3.77$), 26-30 yaş arası ($\bar{X} = 3.92$), 31-35 yaş arası ($\bar{X} = 3.70$), 36-40 yaş arası ($\bar{X} = 3.90$) ve 41 yaş ve sonrası ($\bar{X} = 3.92$) olarak bulunmuştur.

Tablo 5. İletişim Becerileri Envanteri Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yaş	Duygusal İletişim	Gruplar Arası	.256	4	.064	.537	.70
		Grup İçi	15.843	133	.119		
		Toplam	16.098	137			
	Davranışsal İletişim	Gruplar Arası	.449	4	.124	1.273	.28
		Grup İçi	13.006	133	.098		
		Toplam	13.504	137			

P>.05

Tablo 5’ te görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerisi alt ölçeklerinin duygusal [F(4-133) =0.537, p>.05] ve davranışsal [F(4-133) =1.273, p>.05] iletişim becerileri ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak yapılan levne istatistiği sonucunda iletişim zihinsel alt boyutu, homojen dağılım göstermediği için Kuruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

Tablo 6. Zihinsel İletişim Becerilerinin Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması, Kuruskal Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Değişken	Kişi sayısı (n)	Sıra ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Zihinsel İletişim	22-25	24	58.73	4	11.32*	.02	41 ve sonrası-22-25
	26-30	34	78.24				
	31-35	25	50.58				
	36-40	17	74.15				
	41-sonrası	38	78.86				

*p<.05

Tablo 6’ya göre öğretmenlerin zihinsel iletişim becerileri ile yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farkın kaynağını bulmak için Kuruskal Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin 22-25 yaşları arasında olanlardan daha yüksek zihinsel becerilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Ortalama Sonuçları

Faktör	Yaş	Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
PÇB Aceleci yaklaşım	22-25	24	3.91	.71
	26-30	34	4.24	.84
	31-35	25	4.07	.65
	36-40	17	4.07	.96
	41-sonrası	38	4.45	.76
PÇB Düşünen yaklaşım	22-25	24	2.25	.91
	26-30	34	2.05	.92
	31-35	25	2.36	.62
	36-40	17	1.98	.67
	41-sonrası	38	1.96	.73
PÇB Kaçıngan yaklaşım	22-25	24	4.51	.94
	26-30	34	5.06	.73
	31-35	25	4.68	.95
	36-40	17	4.80	1.18
	41-sonrası	38	5.08	.78
PÇB Değerlendirici yaklaşım	22-25	24	2.02	.97
	26-30	34	1.93	.89
	31-35	25	2.09	.77
	36-40	17	1.84	.63
	41-sonrası	38	1.92	.90
PÇB Kendine güvenli yaklaşım	22-25	24	2.81	.68
	26-30	34	2.60	.67
	31-35	25	2.74	.51
	36-40	17	2.56	.59
	41-sonrası	38	2.53	.59
PÇB Planlı yaklaşım	22-25	24	2.05	.83
	26-30	34	1.98	.87
	31-35	25	2.28	.61
	36-40	17	2.00	.61
	41-sonrası	38	2.01	.84

Öğretmenlerin yaş grupları arasındaki aceleci yaklaşım ortalama puanları, 22-25 yaş arası ($\bar{x} = 3.91$), 26-30 yaş arası ($\bar{x} = 4.24$), 31-35 yaş arası ($\bar{x} = 4.07$), 36-40 yaş arası ($\bar{x} = 4.07$) ve 41 yaş ve sonrası ($\bar{x} = 4.45$) olarak; düşünen yaklaşım ortalama puanları, 22-25 yaş arası ($\bar{x} = 2.25$), 26-30 yaş arası ($\bar{x} = 2.05$), 31-35 yaş arası ($\bar{x} = 2.36$), 36-40 yaş arası ($\bar{x} = 1.98$) ve 41 yaş ve sonrası ($\bar{x} = 1.96$) olarak; kaçıngan yaklaşım ortalama puanları, 22-25 yaş arası ($\bar{x} = 4.51$), 26-30 yaş arası ($\bar{x} = 5.06$), 31-35 yaş arası ($\bar{x} = 4.68$), 36-40 yaş arası ($\bar{x} = 4.80$) ve 41 yaş ve sonrası ($\bar{x} = 5.08$) olarak; değerlendirici yaklaşım ortalama puanları, 22-25 yaş arası ($\bar{x} = 2.02$), 26-30 yaş arası ($\bar{x} = 1.93$), 31-35 yaş arası ($\bar{x} = 2.09$), 36-40 yaş arası ($\bar{x} =$

1.84) ve 41 yaş ve sonrası ($\bar{x} = 1.92$) olarak; kendine güvenli yaklaşım ortalama puanları, 22-25 yaş arası ($\bar{x} = 2.81$), 26-30 yaş arası ($\bar{x} = 2.60$), 31-35 yaş arası ($\bar{x} = 2.74$), 36-40 yaş arası ($\bar{x} = 2.56$) ve 41 yaş ve sonrası ($\bar{x} = 2.53$) olarak; planlı yaklaşım ortalama puanları, 22-25 yaş arası ($\bar{x} = 2.05$), 26-30 yaş arası ($\bar{x} = 1.98$), 31-35 yaş arası ($\bar{x} = 2.28$), 36-40 yaş arası ($\bar{x} = 2.00$) ve 41 yaş ve sonrası ($\bar{x} = 2.01$) olarak bulunmuştur.

Tablo 8. Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları

P>.05

Değişken	Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yaş	Aceleci Yaklaşım	Gruplar Arası	5.070	4	1.268	2.48	.09
		Grup İçi	82.326	133	.619		
		Toplam	87.396	137			
	Düşünen Yaklaşım	Gruplar Arası	3.214	4	.803	1.268	.28
		Grup İçi	18.344	133	.138		
		Toplam	87.517	137			
	Kaçınan Yaklaşım	Gruplar Arası	7.142	4	1.785	2.248	.06
		Grup İçi	105.639	133	7.94		
		Toplam	112.781	137			
	Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar Arası	.870	4	.218	.290	.88
		Grup İçi	99.726	133	750		
		Toplam	100.597	137			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar Arası	1.501	4	.375	.972	.42
		Grup İçi	51.323	133	.386		
		Toplam	52.824	137			
	Planlı Yaklaşım	Gruplar Arası	1.524	4	.381	.612	.65
		Grup İçi	82.828	133	.623		
		Toplam	84.351	137			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, önem düzeyleri Aceleci Yaklaşım (F=2.048; p>.05), Düşünen yaklaşım (F=1.268; p>.05), Kaçınan Yaklaşım(F=2.248; p>.05), Değerlendirici Yaklaşım (F= .290; p>.05), Kendine Güvenli Yaklaşım (F= .972;

$p > .05$), Planlı Yaklaşım ($F = .612$; $p > .05$) ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 9. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Ortalama Sonuçları

Faktör	Yaş	Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
EEÖ	22-25	24	3.84	.38
	26-30	34	3.94	.37
	31-35	25	3.83	.34
	36-40	17	3.80	.44
	41-sonrası	38	3.93	.33

Öğretmenlerin empatik eğilimleri ile yaş grupları ortalama puanları, 22-25 yaş arası ($\bar{X} = 3.84$), 26-30 yaş arası ($\bar{X} = 3.94$), 31-35 yaş arası ($\bar{X} = 3.83$), 36-40 yaş arası ($\bar{X} = 3.80$) ve 41 yaş ve sonrası ($\bar{X} = 3.93$) olarak bulunmuştur.

Tablo 10. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Empati	Gruplar Arası	.411	4	.133	.744	.56
	Grup İçi	18.344	133	.138		
	Toplam	18.754	137			

$P > .05$

Empatik eğilim ölçeğinden alınan puanlar açısından, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = .744$, $p > .05$).

III. 3. Okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilimleri mesleki kıdemlere göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 11. İletişim Becerileri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdemlere Göre Ortalama Sonuçları

Faktör	Kıdem Yılı	Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
İBE Zihinsel	1-5 yıl	42	3.61	.30
	6-10 yıl	27	3.52	.29
	11-15 yıl	26	3.51	.25
	16-20 yıl	13	3.62	.21
	21- sonrası	30	3.60	.29
İBE Duygusal	1-5 yıl	42	3.17	.29
	6-10 yıl	27	3.15	.26
	11-15 yıl	26	3.17	.27
	16-20 yıl	13	3.30	.18
	21- sonrası	30	3.03	.20
İBE Davranışsal	1-5 yıl	42	3.54	.25
	6-10 yıl	27	3.62	.27
	11-15 yıl	26	3.51	.28
	16-20 yıl	13	3.69	.26
	21- sonrası	30	3.55	.30

Öğretmenlerin zihinsel iletişim becerileri ile mesleki kıdemleri arasındaki ortalama puanları, 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 3.61$), 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 3.52$), 11-15 yıl arası ($\bar{X} = 3.51$), 16-20 yıl arası ($\bar{X} = 3.62$) ve 21 yıl ve sonrası ($\bar{X} = 3.60$) olarak; duygusal iletişim becerileri 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 3.17$), 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 3.15$), 11-15 yıl arası ($\bar{X} = 3.17$), 16-20 yıl arası ($\bar{X} = 3.30$) ve 21 yıl ve sonrası ($\bar{X} = 3.03$) olarak; davranışsal iletişim becerileri 1-5 yıl arası ($\bar{X} = 3.54$), 6-10 yıl arası ($\bar{X} = 3.62$), 11-15 yıl arası ($\bar{X} = 3.51$), 16-20 yıl arası ($\bar{X} = 3.69$) ve 21 yıl ve sonrası ($\bar{X} = 3.55$) olarak bulunmuştur

Tablo 12. İletişim Becerileri Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdemlere Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Alt ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
İletişim Becerileri	Zihinsel İletişim	Gruplar arası	.716	4	.179	.906	.46
		Grup içi	12.598	133	.095		
		Toplam	13.315	137			
	Duygusal İletişim	Gruplar arası	.165	4	.041	2.711	.03*
		Grup içi	15.933	133	.120		
		Toplam	16.098	137			
	Davranışsal İletişim	Gruplar arası	.460	4	.115	1.284	.27
		Grup içi	13.044	133	.098		
		Toplam	13.504	137			

*P<.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi, iletişim becerileri envanterinin alt boyutlarından zihinsel (F=.906, p> .05), davranışsal (F=1.284, p> .05) iletişim becerileri açısından kıdem grupları arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır. Ancak duygusal iletişim becerileri açısından kıdem grupları arasında (F=2.711, p< .05) anlamlı bir fark bulunmuştur.

Duygusal iletişim becerileri açısından, kıdem yılı 21 ve sonrası olan öğretmenlerin ortalama değeri en düşük, 16-20 yıl çalışanların ortalama değeri daha yüksektir. Yani kıdem yılı 21 ve sonrası olan öğretmenler duygusal iletişim becerilerini daha az kullanırken, kıdem yılı düşen öğretmenler daha fazla duygusal iletişim becerileri kullanmaktadırlar.

Tablo 13. Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdemlere Göre Ortalama Sonuçları

Faktör	Kıdem Yılı	Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
PÇB Aceleci yaklaşım	1-5 yıl	42	4.08	.82
	6-10 yıl	27	4.14	.75
	11-15 yıl	26	4.24	.76
	16-20 yıl	13	3.96	.87
	21- sonrası	30	4.43	.78
PÇB Düşünen yaklaşım	1-5 yıl	42	2.10	.81
	6-10 yıl	27	2.24	.94
	11-15 yıl	26	2.16	.67
	16-20 yıl	13	1.96	.72
	21- sonrası	30	2.02	.79
PÇB Kaçınan yaklaşım	1-5 yıl	42	4.79	.91
	6-10 yıl	27	4.87	.87
	11-15 yıl	26	4.55	1.06
	16-20 yıl	13	5.03	.76
	21- sonrası	30	5.18	.77
PÇB Değerlendirici yaklaşım	1-5 yıl	42	1.94	.87
	6-10 yıl	27	2.06	.90
	11-15 yıl	26	2.02	.75
	16-20 yıl	13	1.87	.76
	21- sonrası	30	1.88	.94
PÇB Kendine güvenli yaklaşım	1-5 yıl	42	2.65	.63
	6-10 yıl	27	2.75	.68
	11-15 yıl	26	2.59	.54
	16-20 yıl	13	2.52	.57
	21- sonrası	30	2.61	.64
PÇB Planlı yaklaşım	1-5 yıl	42	1.95	.73
	6-10 yıl	27	2.05	.90
	11-15 yıl	26	2.20	.70
	16-20 yıl	13	2.03	.72
	21- sonrası	30	2.10	.86

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile aceleci yaklaşım ortalama puanları, 1-5 yıl arası ($\bar{x} = 4.08$), 6-10 yıl arası ($\bar{x} = 4.14$), 11-15 yıl arası ($\bar{x} = 4.24$), 16-20 yıl arası ($\bar{x} = 3.96$) ve 21 yıl ve sonrası ($\bar{x} = 4.43$) olarak; düşünen yaklaşım ortalama puanları 1-5 yıl arası ($\bar{x} = 2.10$), 6-10 yıl arası ($\bar{x} = 2.24$), 11-15 yıl arası ($\bar{x} = 2.16$), 16-20 yıl arası ($\bar{x} = 1.96$) ve 21 yıl ve sonrası ($\bar{x} = 2.02$) olarak; kaçınan yaklaşım ortalama puanları 1-5 yıl arası ($\bar{x} = 4.79$), 6-10 yıl arası ($\bar{x} = 4.87$), 11-15 yıl arası ($\bar{x} = 4.55$), 16-20 yıl arası ($\bar{x} = 5.03$) ve 21 yıl ve sonrası ($\bar{x} = 5.18$) olarak; değerlendirici yaklaşım ortalama puanları 1-5 yıl arası ($\bar{x} = 1.94$), 6-10 yıl arası ($\bar{x} = 2.06$), 11-15 yıl arası ($\bar{x} = 2.02$), 16-20 yıl arası ($\bar{x} = 1.87$) ve 21 yıl ve sonrası ($\bar{x} = 1.88$) olarak; kendine güvenli yaklaşım ortalama puanları 1-5 yıl arası ($\bar{x} = 2.65$),

6-10 yıl arası ($\bar{x} = 2.75$), 11-15 yıl arası ($\bar{x} = 2.59$), 16-20 yıl arası ($\bar{x} = 2.52$) ve 21 yıl ve sonrası ($\bar{x} = 2.61$) olarak; planlı yaklaşım ortalama puanları 1-5 yıl arası ($\bar{x} = 1.95$), 6-10 yıl arası ($\bar{x} = 2.05$), 11-15 yıl arası ($\bar{x} = 2.20$), 16-20 yıl arası ($\bar{x} = 2.03$) ve 21 yıl ve sonrası ($\bar{x} = 2.10$) olarak bulunmuştur.

Tablo 14. Problem Çözme Envanteri Alt Boyut Puanlarının Mesleki Kıdemlere Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kıdem Yılı	Aceleci Yaklaşım	Gruplar Arası	3.108	4	.777	1.226	.30
		Grup İçi	84.289	133	.634		
		Toplam	87.396	137			
	Düşünen Yaklaşım	Gruplar Arası	1.080	4	.270	.415	.79
		Grup İçi	86.437	133	.650		
		Toplam	87.517	137			
	Kaçınan Yaklaşım	Gruplar Arası	6.069	4	1.517	1.891	1.11
		Grup İçi	106.712	133	8.02		
		Toplam	112.781	137			
	Değerlendirici Yaklaşım	Gruplar Arası	.652	4	.163	.217	.92
		Grup İçi	99.944	133	.751		
		Toplam	100.597	137			
	Kendine Güvenli Yaklaşım	Gruplar Arası	6.32	4	.158	.402	.807
		Grup İçi	52.192	133	.392		
		Toplam	52.824	137			
	Planlı Yaklaşım	Gruplar Arası	1.086	4	.272	.434	.78
		Grup İçi	83.265	133	.626		
		Toplam	84.351	137			

P>.05

Tablo 14'te görüldüğü gibi, önem düzeyleri Aceleci Yaklaşım için (F=1.226; p>.05), Düşünen yaklaşım için (F=.415; p>.05), Kaçınan Yaklaşım için (F=1.891; p>.05), Değerlendirici Yaklaşım için (F=.217; p>.05), Kendine Güvenli Yaklaşım için (F=.402; p>.05), Planlı Yaklaşım için (F=.434; p>.05) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin mesleklerinde geçirdikleri yıl ile problem çözme becerilerini kullanma arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 15. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdemlere Göre Ortalama Sonuçları

Faktör	Kıdem Yılları	Kişi sayısı (n)	Ortalama	Standart Sapma
EEÖ	1-5 yıl	42	3.95	.40
	6-10 yıl	27	3.85	.34
	11-15 yıl	26	3.80	.38
	16-20 yıl	13	3.88	.37
	21- sonrası	30	3.90	.33

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile empatik eğilim düzeyleri ortalama puanları, 1-5 yıl arası ($\bar{x} = 3.95$), 6-10 yıl arası ($\bar{x} = 3.85$), 11-15 yıl arası ($\bar{x} = 3.80$), 16-20 yıl arası ($\bar{x} = 3.88$) ve 21 yıl ve sonrası ($\bar{x} = 3.90$) olarak bulunmuştur.

Tablo 16. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdemlere Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Empati	Gruplar arası	.377	4	.094	.682	.60
	Grup içi	18.377	133	.134		
	Toplam	18.754	137			

P>.05

Tablo 16'daki bulgular öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile kıdem yılları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (F=.682, p>.05).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin; mesleki kıdem ve yaş değişkenler açısından iletişim becerileri, empatik eğilim düzeyleri ve problem çözme becerileri ile ilgili alt amaçlara ilişkin elde edilen bulguların mevcut kuramsal literatür desteğiyle tartışılmasına ve değerlendirilmesine yer verilmiştir.

1. Okul Öncesi Öğretmenlerin İletişim Becerileri, Problem Çözme Becerileri ile Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin Yönelik Bulguların Tartışılıp Yorumlanması

Araştırmamızda okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri arasında ilişkiler olduğu görülmektedir.

Zihinsel iletişim becerileri ile aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, duyuşsal iletişim, davranışsal iletişim ve empatik eğilim becerileri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu; değerlendirici yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Duyuşsal iletişim becerileri ile aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım davranışsal iletişim becerileri ve empatik eğilim becerileri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu; değerlendirici yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Davranışçı iletişim becerileri ile aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım, empatik eğilim becerileri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu; değerlendirici yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenen yaklaşım, planlı yaklaşım arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Empatik eğilim becerileri ile aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım arasında pozitif bir ilişki olduğu; değerlendirici yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenen yaklaşım, planlı yaklaşım arasında ise negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Ceyhan (2006), etkili iletişim için gereken becerileri genel olarak ele almış ve özetlemiştir. Bunlar; karşılıklı konuşmada yanıt verme ve verilen yanıtta konuşmacının duygu ve düşüncelerini yansıtmaya, yönlendirici olmayan açık sorular

sorma, sözel olmayan ipuçlarının kodlarını çözme, mesajlara doğru yanıtlar verme, dinlemeye istekli olma, göz teması kurma, anlamaya yoğunlaşma, doğru geribildirim verme, “ben” mesajlarıyla yanıt verme, kendini açma, empatik anlayış sergileme, eleştirilere olumlu yanıt verme, girişken davranışlar sergileme, çatışmaları yöneterek problemleri uygun şekillerde çözme ve koşulsuz kabuldür.

İletişim becerilerinin, etkili yaşamayı sağlayan pek çok becerinin temelinde yer aldığı düşünülürse, araştırmadan elde edilen bulgular iletişim becerilerinin okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinden aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım boyutlarında olumlu katkıları olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan okul öncesi öğretmenlerde bilişsel, duygusal ve davranışsal iletişim becerileri ile düşünen, değerlendirici, kendine güvenen, planlı yaklaşım gibi problem çözme becerilerinde negatif bir ilişkinin olması dikkat çekicidir. Öğretmenlerde bu tür iletişim becerileri artarken bazı problem çözme becerilerinde azalma olması ilgi çekicidir. Birçok uygulamada iletişim becerileri, problem çözme becerileri eğitiminde de kullanılmakta, problem çözme becerilerinin daha etkin öğrenilmesini ve bireyin kendisini atılganca ifade etmesini sağlamaktadır (Webster-Stratton, Reid ve Hammond, 2001).

Empati ile bireyin öznel dünyasındaki yaşantılarının başka birisi tarafından ifade edilmesi sonucunda, birey daha önce bilincinde olmadığı içsel yaşantılarını fark etmeye, sorunlarının kaynağını ve çözüm yollarını görmeye başlamaktadır. Empati bir yönüyle etkili problem çözmeyi sağlamaktadır (Özcan, Oflaz ve Türkbay, 2003). Okul öncesi öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin yükselmesi iletişim beceri düzeylerinin yükselmesiyle paralellik göstermektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile problem çözme becerilerinden aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşım becerilerini kullanma eğilimleri artarken; değerlendirici yaklaşım, düşünen yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım becerilerinde bir düşüş olduğu dikkat çekicidir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerin meslek öncesi ve mesleki deneyimleriyle ilişkili olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Güçlü bir iletişim yeteneği olan empati becerisi; genel olarak karşıdakinin ne düşündüğünü ve hissettiğini, o anda neye ihtiyacı olduğunu anlamak ve yargılamadan o kişiye bunu

iletme (Ünal, 2003). Bu bakış açısı çocuk gelişimi ve eğitimi alanında uzmanlık gerektiren okul öncesi öğretmenleri için hem mesleğin hem de kişiliklerinin tamamlayıcı bir parçası olmaktadır.

Rogers, ilk çalışmalarında empatiyi bir tür sosyal duyarlılığa sahip olmak olarak ele almış, sosyal duyarlılığın herkeste bulunmayan bir kişilik özelliği olduğunu, bu özelliğin eğitimle daha da geliştirilebileceğini belirtmiştir (Akt: Akkoyun, 1982). Rogers (1975), empatiye ilişkin araştırma bulgularını sıralamış ve bunlardan birinin de empatik var oluş şeklinin empatik kimselerden öğrenilebilir olduğunu, doğru empati kurabilme yeteneğinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini ve terapistlerin, anne-babaların, öğretmenlerin empatik olmaya yardımcı olabileceğini; empatinin doğuştan kazanılmadığını, öğrenildiğini ve en hızlı da empatik ortamda öğrenildiğini belirtmektedir. 1970'lerden itibaren empatiyi, bireyin kendini karşısındakinin yerine koyarak, onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissettiklerini hissetmesi, bunu da ona iletmesi süreci olarak gören Rogers'ın tanımı, günümüzde yaygın olarak kabul görmektedir (Akt: Erçoban, 2003).

Dökmen (1988), Aşamalı Empati Sınıflaması'nda, empati kavramını, bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerinin tümüyle ele almaktadır ve bu çalışmadaki bulgular; empatik becerinin, zihinsel, duygusal ve davranışsal iletişim becerilerinin tümüyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. İlişkiler arasındaki farklar çok küçük olmasına rağmen bu değerlere bakıldığında en düşük ilişkinin bilişsel iletişim becerileri ile çıktığı görülür. Bu durum, empatik becerinin, bilişsel iletişim becerilerine kıyasla duygusal ve davranışsal iletişim becerilerini daha iyi yordadığını ortaya koymaktadır.

Bazı kuramcılar empatiyi kişilik özelliği ya da genel bir yetenek olarak ele alırken, bazıları özgül durumlara ilişkin bilişsel-duyuşsal bir durum, bazıları da çok aşamalı deneysel bir süreç olarak ele almışlardır (Duan ve Hill, 1996). Empatinin nasıl ele alındığı ve tanımı, iletişim becerileriyle ilişkisini açıklamada önemlidir. Empati, özgül durumlara ilişkin bilişsel-duyuşsal bir durumu ifade ediyorsa, bireyin genel iletişim becerilerini kuvvetli şekilde yordamayabilir, çünkü iletişimi olumlu

yönde etkileme potansiyeli olan empati bu yaklaşıma göre duruma özgüdür, her durumda etkisini gösterebilecek bir yetenek değildir. Empati bir kişilik özelliği ya da genel bir yetenek olarak ele alındığındaysa, iletişim becerileriyle arasındaki ilişkilerin daha güçlü olması beklenir.

Dökmen (2010), empatinin üç temel özelliğinden şu şekilde söz etmektedir. Bunlardan ilki, kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak o kişinin bakış açısı ile bakması, ikincisi, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, üçüncüsü de empatik anlayışın karşısındakine iletilmesine ilişkindir. İlk iki öge, diğer bir deyişle empatik anlayış, daha ziyade bilişsel süreç ve yeteneklerle ilgilidir. Bu tür özelliklerin okul öncesi öğretmenlere kazandırmada, eğitim programlarının etkisi ve öğretmen yetiştirme sürecinde rol alan uzmanların etkili olması önemlidir.

2. Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaş Düzeyleri Açısından İletişim Becerilerine Yönelik Bulguların Tartışılıp Yorumlanması

Araştırmanın sonucundan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin “yaş” değişkenine göre, iletişim becerileri alt boyutlarından zihinsel iletişim becerileri puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Elde edilen bulgular, 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin 22-25 yaşları arasında olanlardan daha yüksek zihinsel becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Duygusal ve davranışsal iletişim becerileri açısından, yaş grupları arasında istatistiksel olarak fark bulunmamıştır. Araştırmadan çıkan bu sonuç ileri yaştaki öğretmenlerin tecrübelerinden kaynaklanan yaklaşım ve becerilerinde; eğitime yönelik olarak yapılan seminer, kurs, panel ve konferansların etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yaratıcı ve yansıtıcı düşünce yöntemlerini kullanabilme becerileri mesleki deneyimle elde edilen kazanımlar da sonucu bu yönde etkilemiş olabilir.

Alper’in (2007) çalışmasında, rehber ve psikolojik danışmanlar, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile yaşları arasında; Kumcağız, Yılmaz, Çelik ve Avcı’nın (2011) hemşirelerin iletişim becerilerine yönelik yaptıkları çalışmada,

çalışmaya katılan hemşirelerin yaşları ile iletişim beceri düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Siegel ve Gregora (1985) gençlerle yaşlıları karşılaştırdıkları çalışmalarında -yaşlıların daha ağır ve etkisiz iletişim kurduklarına ilişkin inançlara karşın- gençlerle yaşlılar arasında iletişim performansı açısından bir fark bulamamışlardır.

3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaş Düzeyleri Açısından Problem Çözme Becerilerine Yönelik Bulguların Tartışılıp Yorumlanması

Araştırmanın sonucundan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “yaş” değişkenine göre, problem çözme beceri puanları incelendiğinde, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mesleğe yeni başlayan genç öğretmenler ile 41 yaşın üzerinde olan öğretmenlerin, benzer problem çözme becerileri sergiledikleri tespit edilmiş ve yaş değişkeninin; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin problem çözme beceri düzeylerinde farklılaşmaya yol açan önemli bir unsur olmadığı saptanmıştır.

Güven ve Akyüz (2001) tarafından öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada, yine Çam'ın (1997) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin problem çözme becerisi algılarına yaş değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Saracaloğlu ve diğ. (2009) öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmada problem çözme becerilerinin yaş düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Özgül (2009), okul öncesi öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinde; yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Tavlı (2009), lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında lise öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin yaşlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Ulupınar'ın (1997) hemşirelik eğitimi alan ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora düzeyinde öğrenciler üzerinde aldıkları eğitimin sorun çözme becerilerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Yaş ilerledikçe sorun çözme becerisi artmakta, ancak bu durum 30 yaştan sonra olumsuz değişmektedir.

Barut ve Genez'in (2000) bedensel engelli çocuğa sahip ebeveynlerle yaptığı problem çözme ve iyimserliğin yaşa göre araştırıldığı çalışma sonucunda 15-35 yaş grubu ile 36-45 yaş grupları arasında problem çözme becerileri yönünden bir fark olduğu bulunmuştur. 15-35 yaş grubu problem çözme becerileri diğerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Her insanın hayatı boyunca çeşitli problemlerle karşılaşması ve bu problemlerin üstesinden gelmek için uygun çözüm yolları aramaya çalışması doğaldır. Problemlerle karşılaşmak ve bunlara uygun çözüm yolları bulmaya çalışmak belli bir yaş dönemine özgü değildir, insanlar her yaş döneminde çözülmesi gereken özel problemlerle karşılaşır ve bu problemlerin üstesinden gelmek için uygun çözüm yolları ararlar. Ayrıca problem çözmeye geçmiş deneyim ve yaşantılar kuşkusuz önemlidir. Ancak araştırmamızda öğretmenlerin yaş düzeylerinin problem çözme becerilerine etki etmemesi dikkat çekicidir.

4. Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaş Düzeyleri Açısından Empatik Eğilimlerine Yönelik Bulguların Tartışılıp Yorumlanması

Araştırmanın sonucundan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “yaş” değişkenine göre, empatik eğilim puanları incelendiğinde, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mesleğe yeni başlayan genç öğretmenler ile 41 yaşın üzerinde olan öğretmenlerin, benzer empatik eğilim yaklaşımları sergiledikleri tespit edilmiş ve yaş değişkeninin; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim becerilerinde farklılaşmaya yol açan önemli bir unsur olmadığı saptanmıştır.

Empatinin yaş değişkenine göre değişip, değişmediğini ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır. Bazı araştırma bulguları, yaş değişkeninin empatiyi etkilediği, bazı araştırma bulguları ise yaş değişkeninin empatiyi etkilemediği sonucunu ortaya koymaktadır. Açıkalın (2000) ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin empati becerilerine ilişkin değerlendirmeleri ile yaşları (40 ve daha küçük, 41-50 yaş arası ve 51 ile daha büyük olması) arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Sevimligül (2002) Hemşirelerin empatik eğilim becerilerini incelemiştir. İstatistiksel analizler sonucu, empatik eğilim becerileri ile yaş değişkeni (18-24 yaş, 25-30 yaş, 31-36 yaş, 37 yaş ve üzeri) arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erçoban (2003) ilköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, yaşa göre anlamlı bir değişimin olmadığını gözlemlemiştir.

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

Pınar (2004) doğum salonunda çalışan ebe ve hemşirelerin empati beceri düzeyleri ve etkileyen faktörleri incelediği araştırmasının sonucunda, ebe ve hemşirelerin yaşı ile empati beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Çiçek (2006) 29 yaş ve altı, 30-34 yaş, 35-39 yaş, 40 ve üzeri yaş gurubu sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerini değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda; sağlık çalışanlarının, uzman hekimler, pratisyen hekimler, hemşireler ve ebeler arasında yaş değişkenine göre empatik eğilim ve empatik beceri düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Alper'in (2007) çalışmasında, psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin empati beceri puanlarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kılıç'ın (2005) İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik

beceri düzeylerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında yaş arttıkça empatik beceri düzeyinin düştüğü görülmüştür. Buradaki bulgular ile bu araştırmanın sonucundan elde edilen bulgularla paralellik göstermemektedir.

Bu araştırmada yaşın empatik eğilim üzerinde etkisinin bulunmamasının nedeninin, araştırmaya katılan grubun hepsinin yetişkin olmasından dolayı, empatik eğilim düzeylerinin gelişmiş olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Ayrıca empatik eğilim düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemesine; genç öğretmenlerin idealist olmasının ve son yıllarda eğitim programlarında sınıf yönetimi, etkili iletişim, anne-baba eğitimi, sözlü iletişim, drama, yaratıcı etkinlikler vb. derslerin içeriğinde iletişim konularına dolayısıyla empatiye yer verilmiş olmasının; ileri yaştaki öğretmenlerin ise, tecrübelerinden kaynaklanan yaklaşımlarının ayrıca eğitime yönelik olarak yapılan seminer, panel ve konferanslara katılımların etkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

5. Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Açısından İletişim Becerilerine Yönelik Bulguların Tartışılıp Yorumlanması

Araştırmanın sonucundan elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerin “kıdem” değişkenine göre, iletişim beceri puanları incelendiğinde, iletişim becerileri alt boyutlarından duygusal iletişim becerileri açısından kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgular kıdem yılı 21 ve sonrası olan öğretmenlerin duygusal iletişim becerilerini mesleğe yeni başlayanlara göre daha az kullandığını göstermektedir. Zihinsel ve davranışsal iletişim becerileri açısından kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, mesleki alan bilgisi ve pedagojik formasyon deneyimlerinin yüksek olmasının bu sonucun ıkmasında etkili olabileceği düşünülebilir.

Kumcağız, Yılmaz, elik ve Avcı'nın (2011) hemşirelerin iletişim becerilerine yönelik yaptıkları çalışmada, çalışmaya katılan hemşirelerin çalışma yılının genel iletişim beceri düzeylerini etkilediği, 20 yıl ve üzeri çalışan

hemşirelerin iletişim beceri düzeyleri diğerlerine göre daha yüksek olduğu, aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Hemşirelerin çalışma yıllarına göre bilişsel, duygusal ve davranışsal alt boyutlara göre iletişim beceri düzeyleri arasında farkın ise anlamlı olmadığı bulunmuştur. 20 yıl ve üzeri çalışan hemşirelerin diğer yıllara göre genellikle daha stabil kliniklerde görev yapmalarından ve deneyimli çalışma yaşantısı geçirmelerinden dolayı iletişim beceri düzeylerinin daha yüksek çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Alper'in (2007) çalışmasında, rehberlik ve psikolojik danışmanlar ile sınıf öğretmenlerinin iletişim beceri puanlarında mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

6. Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Açısından Problem Çözme Becerilerine Yönelik Bulguların Tartılıp Yorumlanması

Leithwood ve diğ. (1989: 129, akt: Güçlü, 2003: 4), deneyimli ve deneyimsiz okul müdürlerinin problem çözme becerilerini karşılaştırmışlar. Deneyimli okul müdürlerinin problem çözme süreçlerini daha iyi düzenlediklerini, etkin problem çözüme otomatikleştiklerini, başlangıçta strateji ve planlarına daha çok zaman ayırdıkları, problem çözümünde daha esnek plan yaptıklarını ve değişik çözüm yaklaşımlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla; denence oluşturulurken öğretmenlikte geçirilen yılların da birikime ve deneyime neden olmasından dolayı kıdeme göre problem çözme yaklaşımlarının değişeceği düşünülmüştür.

Özgül (2009), okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumlarının belirlenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerilerinde; meslek kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Tavlı (2009), lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında lise öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Nacar (2010), "Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında, öğretmenlerin kişilerarası problem çözme becerilerinin mesleki

kıdeme göre Probleme Olumsuz Yaklaşma, Sorumluluk Almama ve Israrcı-Sebatkar Yaklaşım alt boyutları açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı buna karşın Yapıcı Problem Çözme ve Kendine Güvensizlik alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Arslan'ın (2001) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında mesleki kıdem yılı değişkenine göre düşünen ve değerlendirici yaklaşım açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Problem çözümede geçmiş deneyim ve yaşantılar kuşkusuz önemlidir. Ancak araştırmamızda öğretmenlerin kıdemlerinin problem çözme becerilerine etki etmemesi dikkat çekicidir.

7. Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Açısından Empatik Eğilimlerine Yönelik Bulguların Tartışılıp Yorumlanması

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

Açıkalın (2000) ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin kıdem açısından empati becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Sevimgül (2002) hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini incelemiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre, hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyi ile çalışma süreleri (0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri), arasındaki fark istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur.

Erçoban (2003) ilköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında 3 yıldan az

çalışan öğretmenler ile 6 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinde hizmet yıllarına göre anlamlı bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Barut (2004) öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinde çalıştıkları hizmet yılına göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2005) ilköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonucunda, yöneticilerin empatik eğilim puanlarının yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Çiçek (2006) sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerinin değerlendirilmesi adlı araştırmasının sonucunda; sağlık çalışanlarının, uzman hekimlerin, pratisyen hekimlerin, hemşirelerin empatik eğilimlerinin çalışma yılına (5 yıl ve altı, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri) göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamıştır. Yavaş (2007), 5. sınıf öğretmenlerinin empati becerilerinin, kıdem yılı, değişkeninden etkilenmediğini bulmuştur.

Alper (2007)'nin çalışmasında, psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin empati beceri puanlarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bunların yanında; Önemli Türk'ün (1997) lise yöneticilerinin kendini gerçekleştirme ve empati düzeyleri başlıklı araştırmasında, Akgöz ve diğerleri'nin (2005) Uludağ Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde çalışan hekimlerin empatik eğilimlerini incelediği çalışmasında, kıdem arttıkça empatik eğilimin arttığı görülmektedir. Bu sonuçlar ile bu araştırma sonuçları, mesleki kıdem değişkeni ve empati ilişkisi bakımından farklılık göstermektedir.

Burada bahsedilen araştırma bulguları ile araştırmamızın sonucu elde edilen bulgular birbirine paralellik göstermektedir. Bulgular, mesleki kıdemden okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinde bir farklılaşmaya neden olmadığını

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

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

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu öneriler getirilebilir.

- 1) Pek çok öğretmen aile, arkadaş, iş yaşamı vb. alanlarda kişilerarası problemlerini dile getirmektedir. Bu duruma yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerin kişilerarası iletişimle ilgili hizmet-içi eğitimleri yaygınlaştırılabilir. Öğretmenlerin katılımı sağlanabilir.
- 2) Literatürde iletişim becerileriyle ilgili pek çok çalışma olmasına rağmen iletişim becerilerini zihinsel, davranışsal ve duygusal boyutlarıyla inceleyen çok az çalışma bulunmaktadır. İletişimi bu boyutlarla ele alan öğretmenlere yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.
- 3) Bu araştırma, Muğla ve Edirne il merkezinde okul öncesi eğitim veren okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerine uygulanarak yapıldığından araştırma sonuçları tüm okul öncesi öğretmenlerine genellenemez. Bu yüzden benzer araştırmaların farklı il ve ilçelerde de yapılması faydalı olabilir.
- 4) “Aceleci, kaçınan yaklaşımı” kullanma eğilimi yüksek olanlarla “düşünen, değerlendirici, kendine güvenli, planlı” yaklaşımı yeterli düzeyde kullanma becerisine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin ilköğretim sürecindeki başarılarına ve problem çözme yaklaşımlarından hangilerini yeterli düzeyde kullanma becerisine sahip olduklarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- 5) Okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerilerini ve empatik eğilim düzeylerini arttırmada, çevreleriyle ve öğrencileri ile ilişkilerinde nasıl daha iyi iletişim kurabilecekleri ve empatik olabilecekleri konusunda eğitim seminerleri düzenlenebilir. Bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.

6) Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerisini geliştirmek amacıyla problem çözme becerisi eğitimi programları hazırlanarak, uygulanması sağlanabilir.

7) Başka değişkenler kullanılarak okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim becerileri, empatik eğilim ve beceri düzeyleri ve problem çözme becerileri belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıklalın, A. (2000). *İlköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişki (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçalı, F.Ö. (1991). *Kaygı seviyesinin empatik beceri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akgöz, S., Özçakır, A., Atıcı, E., Altınsoy, Y., Tombul, K. ve Kan, İ. (2005). Uludağ üniversitesi sağlık uygulama ve araştırma merkezi'nde çalışan hekimlerin empatik eğilimleri. *Türkiye Klinikleri J Med Ethics*, 13(2),120-124.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 63- 69.
- Aksu, M. (1989). *Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi. Problem çözme yöntemleri sempozyumu kitabı*. Ö.D.T.Ü, Ankara.
- Akvardar, Y., Demiral, Y., Günay, T., Gencer, Ö., Kıran, S., ve Ünal, B. (2005). *Temel iletişim becerileri eğitimi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Albeniz, P.A. and Paul, J.P. (2004). *Gender differences in empathy in parents at high- and low-risk of child physical abuse*. *Child Abuse and Neglect*, 28, 289–300.
- Alper, D. (2007). *Psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zeka*

düzeyleri – iletişim ve empati becerilerinin karşılaştırılması.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2004). *Beden dili sözsüz iletişim.* İstanbul: Aktüel Basım Yayım.

Altuğ, D. (2004). *Çocukluktan yaşlılığa kendi'lik değeri.* Başkent Üniversitesi, Ankara.

Arslan, C. (2001). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aşkar, P. ve Erden, M. (1987). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (121), 8-11.

Atli, A. (2008). *Çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan personelin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Aydın, A. (1996). *Empatik becerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Aydın, M. (1988). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Balcı, S. (1996). *Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Baltaş, Z. ve Baltas, A. (2002). *Bedenin dili.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Barnett, M. A., Thompson M. A. ve Pfeifer, J. R. (1985). Perceived competence to help and the arousal of empathy. *The Journal of Social Psychology*, 125(5), 679-680.
- Barut, Y. ve Genez, D. (2000). Bedensel Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Problem Çözme ve İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. 1. *İstanbul Çocuk Kurultayı Bildiriler El Kitabı*, İstanbul.
- Barut, Y. (2004). Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerinin değişkenler açısından incelenmesi. 13. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Samsun.
- Bayram, G., Şimşek, E. U. ve Dilbaz, N. (1995). Üç farklı meslek grubunda empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Kriz Dergisi*, 3(1-2), 182-184.
- Berglund, E., Eriksson, M. and Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, childcare and socioeconomic status in 18-month old children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 485-491.
- Bilgin, A. (2001). Kadınların var olma yolları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1).
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikoloji kavramlar, yaklaşımlar sözlüğü*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. (9. Basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. Çev: A.F. Oğuzhan. İstanbul: M.E. Basımevi.
- Bircan, İ. (2003). Eğitimde yeni yönelimler gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni

yetiştirme uygulamaları. *Eğitimde Yansımalar. VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı*. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas 44-47.

Blair, R.J.R. (2007). *Empathic dysfunction in psychopathic individuals*. Mental İness.Cambridge University Pres.

Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. (3. Basım). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Bulut Bozkurt, N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim , Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-454.

Burgoon, J.K., Buller, D.B. and Woodall, W.G. (1989). *Nonverbal communication: the unspoken dialogue*. New York: Harper and Row.

Bryant, J. (Editor) (2003). *Communication and emotion: Essays in Honor of Dolf Zillmann*. Manwah, NJ, USA: *Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated*,107-126.

Carkhuff, R. R. (1969). *Helping and human relations:Vol.1*. New York: Holt Rinehard and Wiston.

Carr, M.B. and Lutjemeier, J.A. (2005). *The relation of facial affect recognition and empathy to delinquency in youth offenders*. *Adolescence*, 40(159).

Cevizci, A. (1996). *Felsefe sözlüğü*. (1. Basım). Ankara: Ekin Yayınları.

Ceyhan, A.A. (2006). An investigation of adjustment levels of turkish univeristy students with respect to perceived communication skill levels. *Social Behaviour and Personality*, 34(4), 367-379.

Cunningham, M.R. (1977). *Personality and the structure of the nonverbal*

communication of emotion. *Journal of Personality*, 45(4), 564-584.

Cüceloğlu, D. (1995). *Yeniden insan insana*. (22. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cress, S., Daniel W. and Holm T. (1998). *Developing empathy through children's literature*.

Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4 - 5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri*.
Doktora Tezi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çam, S. (1997). *İletişim becerileri eğitim programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi*. Yayınlanmamış
Doktora Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çiçek, A. (2006). *Sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, E. (2008). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.

Demir, A. (2002). *İletişim ve sosyal etkileşim becerisi*. T.C. MEB. Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının "Eğitim Yönetimi" Ders Notları.

Demirci, E. E. (2002). *İletişim becerileri eğitiminin mesleki eğitim merkezi'ne devam*

eden genç işçilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Didow, S.M. and Eckerman, C.O. (2001). Toddler peers: from nonverbal coordinated action to verbal discourse. *Social Development*, 10 (2), 170-188.

Doğan, D. M. (1990). *Büyük Türkçe sözlük*. (8. Cilt) Ankara: Rehber Yayınları.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 155-190.

Dökmen, Ü. (2010). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (43. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Duan, C. and Hill, C.E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 261-274.

Duru, E. (2004). Öğretmen adaylarında empati-yardım etme eğilimi ilişkisi ve yardım etme eğiliminin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(15).

D’Zurilla, T.J., Olivares, A.M. and Kant, G.L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25, 241- 252.

Elkind, D. (1979). Eric Erikson: İnsanda gelişimin sekiz evresi (çeviri: A. Dönmez), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 27-38.

Elliott T.R., Godshall F., Shrout, J.R. and Witty, T.E. (1990). Problem solving appraisal, self-reported study habits, and performance of academically at-risk

college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 203-207.

Erçoban, S. (2003). *İlköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Erdoğmuş, N. (2004). *İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Konya Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erkmen, G. (2007). *Selçuk üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin empatik eğilimlerinin sporda tercih ettikleri lider davranışları ile karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Erözkan, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 135-149.

Ersanlı, K. ve Balcı S. (1998). İletişim becerileri envanteri geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(2), 7-12.

Gander, J.Mary. and Harry.W. Gardiner (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev: Ali Dönmez ve diğerleri). Ankara: İmge Kitabevi.

Genç, S.Z. ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211-222.

Goldstein, A.P., Michaels, G.Y. (1985). *Empathy, Development, training, consequences*. Hillsdale, N.J.Lawrence Erlbaum, Assoc. Pub.

Güçlü, N. (1998). Sınıfta etkili öğrenci-öğretmen iletişiminin kurulması. *G.Ü. Eğitim*

Fakültesi Dergisi, 18(2), 61-64.

Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300.

Gülseren, Ş. (2001). Eşduyum (Empati) : Tanımı ve kullanımı üzerine bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(2), 133-145.

Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.

Gürkan, T. (2005). *Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları. Okul öncesi eğitimde güncel konular*. Morpa yayınları, 373.

Güven. A. ve Akyüz, M. (2001). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 13-22.

Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınları.

Hançer, M. ve Tanrısevdi, A. (2003). Sosyal zeka kavramının bir boyutu olarak empati ve performans üzerine bir inceleme. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 211–225.

Hastings, P.D., Waxler, C.Z., Robinson, J., Usher, B. and Bridges, D. (2000). The Development of Concern for Others in Children With Behavior Problems. *Developmental Psychology*, 36(5), 531-546.

Heppner, P.P. (1978). A review of the problem solving literature and it's relationships to the counseling process. *Journal of Counseling Psychology*, 25(5), 366-375.

Heppner, P.P, B. L. Reeder. and L. M. Larson. (1983) Cognitive variables

associated with personal problem solving appraisal: implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*.

- Heppner, P.P. and Anderson, W.P. (1985). The relationship between problem-solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 415-427.
- Heppner, P.P., Kampa, M., & Brunning, L. (1987). The relationship between problem-solving self-appraisal and indicators of physical and psychological health. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 155-168.
- Heppner P.P. and Baker, C.E. (1997). Applications of the problem solving inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29(4), 229-242.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*. 11, 607-622.
- Hojat, M., Gonnella, J.S., Nasca, T.J., Mangione, S., Vergare, M. and Magee, M (2002). Physician Empathy: Definition, components, measurement, and relationship to gender and specialty. *American Psychiatry*, 159, 1563-1569.
- Işık, A.Z. (1993). *İletişim becerileri konusunda ebeveynlere verilen eğitimin iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İkiz, F.E. (2006). *Danışma becerileri eğitiminin danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jenkins, V. and Fallowfield, L. (2002). Can communication skills training alter

physicians' beliefs and behavior in clinics? *Journal of Clinical Oncology*, 20(3), 765- 769.

Jhonson, J.A., Cheek, J.M. and Smither, R. (1983). The structure of empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1299-1312.

Kabapınar, Y. (2005). Uygulama ve değerlendirme ölçütleriyle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilir bir öğretim yöntemi olarak empati. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9), 119-142.

Karasar, N. (2004). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. (12. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kasatura, İ. (1998). *Okul başarısından hayat başarısına başarıyı yaratan ya da engelleyen etmenler*. İstanbul: Altın Kitapları.

Katkat, D. (2001). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından karşılaştırılması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kavcar, C. (2003). Alan Öğretmeni Yetiştirme. *Eğitimde Yansımalar. VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Kitabı*. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas 81-89.

Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli İl Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Kesner, J.E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28(2), 133-149.

- Kılıç, S. (2005). *İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kışlak, T.Ş. ve Çabukça, F. (2002). Empati ve demografik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(2), 5.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(2), 18-24.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köknel, Ö. (2005). *İnsanı anlamak*. (8. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Köksal Akyol, A. ve Koçer Çiftçi, H. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin belirlenmesi [The determination of the empathy skills of early childhood teacher candidate]. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 13-23.
- Kumcağız, H., Yılmaz, M., Çelik, S.B. ve Avcı, İ.A. (2011). Hemşirelerin iletişim becerileri: Samsun İli Örneği. *Dicle Tıp Dergisi*, 38(1), 49-56.
- Kurdek, L.A. and Rodgon, M.M. (1975). Perceptual, Cognitive, and Affective Perspective Taking in Kindergarten Through Sixth-Grade Children. *Developmental Psychology*. 11, 643-650.

- Kuzgun, Y. (1995). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Küçükahmet, L., Külahoğlu, Ş.Ö., Güçlü, N., Çalık, T., Korkmaz, A. ve Öksüzoğlu, A.F. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Liew, J. and Eisenberg, N. (2003). *Children's physiological indices of empathy and their socioemotional adjustment: does caregivers expressivity matter?* *Journal of Family Psychology*, 17(4).
- Lonie, J.M., Alemam, R., Dhing, C. and Mihm, D. (2005). Assessing pharmacy student self-reported empathic tendencies. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69(2), 29.
- Maletasta, C.Z. and Izard, C.E. (1987). Emotion communication skills in young, middle,aged, and older women. *Psychology and Aging*, 2(2), 193-203.
- Mete, S. ve Gerçek, E. (2005). PDÖ Yönetimiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerinin incelenmesi. *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 9(2), 11-17.
- McShane, S.L. and Glinow, M.A.V. (2000). *Organizational Behavior*. New York: McGraw Hill.
- Minskoff, E. H. (1980). Teaching approach for developing nonverbal communication skills in students with social perception deficits Part I. The basic approach and body language clues. *Journal of Learning Disabilities*, 13(3), 118-124.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş*. Çev. H.Arıcı ve Ark. (13. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Nacar, F.S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme*

becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Nesdale, D., Griffiths J., Durkin, K. and Maass, A. (2005). *Empathy, group norms and children's ethnic attitudes*. *Applied Developmental Psychology*, 26, 623–637.

Nezu, A.M. (1985). Differences in psychological distress between effective and ineffective problem solvers. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 135-138.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A., Zembat, R., Önder, A., Güven, Y. ve Fetih, L. (1994). İstanbul'daki okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili bir durum tespit çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 187-202.

Orta, A.Z. (2009). *Etkili iletişim sürecinde kişilerarası iletişim becerileri ve yaratıcı drama uygulama örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Oya T., Manola E. and Greenwood J. (2004). The influence of personality and anxiety on the oral performance of Japanese Speakers of English. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 841-855.

Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Önemli Türk, D. (1997). *Lise yöneticilerinin kendini gerçekleştirme ve empati düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Öner, N. (2001). *Farklı cinsiyet rol yönelimli kız ve erkek üniversite öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öz, F. (1998). Son sınıf hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri, empatik becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkisi. *C. Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(2), 21-29.
- Özbay, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (2. Basım). Trabzon: Erol Ofset.
- Özbay, M.H. ve Canpolat, B.I. (2003). Psikoterapide empati-nesnellik ikilemi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 6(1), 39-45.
- Özcan, C., Oflaz, F. ve Türkbay, T. (2003). Dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu ve binişik karşı olma-karşı gelme bozukluğu olan çocukların anne babalarının empati düzeylerinin karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10, 3.
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde iletişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer, A. K. (2000). *İletişimsizlik becerisi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özgit, Ş. (1991). *İletişim Becerileri Konusunda verilen eğitimin iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgül, E. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Parlatır, İ., Zülfikar, H. ve Gözaydın, N. (1994). *Okul sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.

Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Pehlivan, B.K. (2002). *Öğretmen adaylarının iletişim becerisi alguları üzerine bir çalışma*. İlköğretim-Online, 4(2),2005, 17-23, on-line.http://ilköğretim-online.org.tr., 15/05/2011.

Pınar, G. (2004). *Doğum salonunda çalışan ebe ve hemşirelerin empati beceri düzeyleri ve etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pişkin, M. (1989). Empati, kaygı ve çatışma eğilimi arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 775-784.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Saracaloğlu, A.S, Yenice, N., Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 186-206.

Sardoğan, M.E, Karahan, T.F., Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 78-97.

Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve öğrenme. Eğitim Psikolojisi*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Dağıtım, 172.

- Sevimligül, G. (2002). *Hemşirelerin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Siegel, C.M. and Gregora, A.W. (1985). Communication skills of elderly adults. *J. Commun. Disord*, 18, 485-494.
- Smith, T.W. (2006). *Altruism and empathy in America: Trends and correlates*, National Research Center/University of Chicago.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. Ankara: Özgür Yayın Dağıtım.
- Swick, K. (2005). Preventing violence through empathy development in families. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 53-59.
- Şahin, N. (1989). *Problem çözme psikolojisi. Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu Kitabı*. Ö.D.T.Ü, Ankara.
- Şahin, N., Şahin, N. H. ve Heppner, P. P.(1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish University students. *Cognitive Therapy and Research*.
- Şen, H.S. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şimşek, E.U. (1995). *Öğretmen ve öğrencilerin empatik tepkileri ile öğrencilerin kendilerine verilmesini istedikleri empatik tepkileri karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Tanrıdağ, Ş.R. (1992). *Ankara 'daki ruh sağlığı hizmetlerinde çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tavlı, O. (2009). *Lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Toussaint, L. and Webb, J. R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of Social Psychology*, 145(6), 673–685.

Toy, S. (2007). *Mühendislik ve hukuk fakülteleri öğrencilerinin iletişim becerileri açısından karşılaştırılması ve iletişim becerileriyle bazı değişkenler arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tutuk, A., Al, D. ve Doğan, S. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 36-41.

Ulupınar, S. (1997). *Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ünal, C. (1972). İnsanları anlama kabiliyeti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(3-4).
- Ünal, F. (2003). *Empatik iletişim eğitiminin okul öncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vural, S. (1989). Disiplinler arası bir alan: İletişim. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Webster-Stratton, C., Reid, J.M. and Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: who benefits? *journal of child psychology and psychiatry*, 42 (7), 943-952.
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve yönetim* (çev. Vedat Üner). (1. Baskı). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Tic. Ltd. Şti.,174.
- Wied, M., Branje, S. J.T. and Meeus, W.H.J.(2007). *Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents*. *Agressive Behavior*, 33, 48–55.
- Wiehe, V.R. (2003) *Empathy and narcissism in a sample of child abuse perpetrators and a comparison sample of foster parents*. *Child Abuse and Neglect*, 27, 541-555.
- Yavuzer, H. (2001). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (1992). Psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencileri ile psikoloji programı öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 193-208.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. A., ve Soran, H. (2004). *Yabancı dilde*

hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. 9-11 Eylül.

Yüksel-Şahin, F. (1997). *Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*

Zembat, R. (1999). *Okul öncesi eğitimde program. Okul öncesi eğitimde temel konular. Öğretmen el kitabı . İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 49-71.*

Zıllıoğlu, M. (1993). *İletişim nedir. (1. Basım). İstanbul:Cem Yayınevi, 9-13.*

www.sbf.hacettepe.edu.tr, 17.05.2011

EK I: İLETİŞİM BECERİLER ENVANTERİ (İBE)

EK II: PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ (PÇE)

EK III: EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ

EK IV: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINDAN ALINAN ARAŞTIRMA İZİNİ

EK I - İLETİŞİM BECERİLERİ ENVANTERİ (İBE)

Aşağıda insan ilişkileri ile ilgili tutum ve davranış ifadeleri bulunmaktadır. **Genel olarak insanlarla iletişim kurarken nasıl davrandığınızı, neler düşündüğünüzü ve neler hissettiğinizi anlatan aşağıdaki ifadelerin** size uygunluk derecesini belirtmeniz istenmektedir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. İfadeler, “**Her zaman, Genellikle, Bazen, Nadiren, Hiçbir zaman**” karşılığındadır. Her ifadeye ilişkin beş seçenekten yalnız birini işaretlemeniz ve cevapsız bırakmamanız gerekmektedir. Lütfen her ifadeyi cevaplayınız.

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	
1. İnsanları anlamaya çalışırım.....	(5)		(4)	(3)	(2)	(1)
2. İletişimde bulunduğum insanlardan gelen öğüt ve önerileri içtenlikle dinlerim.	(5)		(4)	(3)	(2)	(1)
3. Düşüncelerimi başkalarına tam olarak iletmede zorluk çekerim.....	(5)		(4)	(3)	(2)	(1)
4. Konuşurken etkili bir göz iletişimi kurabilirim. (5)			(4)	(3)	(2)	(1)
5. Genelde eleştirilmekten hoşlanmam.....	(5)		(4)	(3)	(2)	(1)
6. Dikkatimi karşıdakinin ilgi alanı üzerinde toplayabilirim.....	(5)		(4)	(3)	(2)	(1)
7. Kişilerin, anlatmak istediklerini dinlemek için yeterince zaman ayırırım.....	(5)		(4)	(3)	(2)	(1)
8. Karşımdaki kişiye genellikle söz hakkı veririm (5)			(4)	(3)	(2)	(1)
9. Karşımdaki kişiyi dinlerken hayal kurarım.....	(5)		(4)	(3)	(2)	(1)
10. Başkaları konuşurken sabırsızlanır, onların sözünü keserim.....	(5)		(4)	(3)	(2)	(1)
11. İnsanları dinlerken sıkıldığımı hissederim.....	(5)		(4)	(3)	(2)	(1)
12. Eleştirilerimi karşımdaki kişiyi incitmeden iletirim.....	(5)		(4)	(3)	(2)	(1)
13. Konuşurken ilk adımı atmaktan çekinmem.....	(5)		(4)	(3)	(2)	(1)
14. Konuşurken açık, sade ve düzgün cümleler kurarım.....	(5)		(4)	(3)	(2)	(1)
15. Karşımdaki kişiyle aynı görüşü paylaşmasam bile fikirlerine saygı duyarım.....	(5)		(4)	(3)	(2)	(1)
16. İletişimde bulunduğum kişinin yüzüne baktığım halde sözlerini dinlemediğim olur.....	(5)		(4)	(3)	(2)	(1)

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
17. Karşımdaki kişinin konuşmaya ve dinlemeye istekli olup olmadığını anlamaya çalışırım.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18. Yanlış tutum ve davranışlarımı kolaylıkla kabul ederim.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19. Dinlediğim kişiyi daha iyi anlamak için sorular yöneltirim.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20. Dinleyenim anlamaz görüldüğünde, iletmek istediklerimi tekrarlar, yeni kelimelerle ifade eder, özetlerim.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21. İnsanlarla görüşürken, bilerek onları rahatlatacak şeyler yaparım.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22. Dinlerken, karşımdaki kişinin sözünü kesmemeye özen gösteririm.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23. Küs olduğum birisiyle barışmak istediğimde ilk adımı atmaktan çekinirim.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24. Karşımdaki kişinin bana ters düşen duygu ve düşüncelerini yargılarım.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25. Ses tonumu konunun özelliğine göre ayarlayabilirim.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
26. Genellikle insanlara güvenirim.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
27. Karşı cinsten biriyle iletişim kurduğumda rahatsızlık duyarım.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
28. Başkalarını dinlemek mecburiyetinde olmadığımı düşünürüm.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
29. Özür dilemek bana zor gelir.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
30. Tartışma sonunda, savunduğum düşüncelerin yanlış olduğunu kabul edebilirim.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
31. Konuşurken sözümün kesilmesinden rahatsız olurum.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
32. İnsanları kontrol etmeye ve istediğim kalıba sokmaya çalışırım.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
33. İletişim kurduğum kişinin tutumundan daha çok sorununu anlamaya çalışırım.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
34. Çevremdeki insanlara karşı ilgisiz kaldığım kanısındayım.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
35. Çoğunlukla duygularımdan emin olamıyorum.....(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
36. İletişim kurduğum kimse tarafından anlaşılmaktan mutluluk duyarım.....(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
37. Başkaları ile ilişkilerimi bozacak çıkışlar yapabilirim.....(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
38. Karşımdaki kişiye güvenmek beni mutlu eder.....(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
39. Her insanı olumlu beklentilerle karşılarım.....(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
40. İletişim kurduğum kimselerden, birşeyler alır ve onlara da birşeyler verdiğimi hissedirim.....(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
41. İnsanlara cevaplama zorlanacakları ani sorular yöneltirim.....(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
42. Beni rahatsız eden duygularımı iletmekte sıkıntı çekerim.....(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
43. Öneride bulunduğum kişinin öneriye açık olup olmadığına dikkat ederim.....(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
44. İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissedirim.....(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	
45. Kendimi karşımdaki kişinin yerine koyarak, duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım.....(5)	(4)	(3)	(2)	(1)	

EK II - PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

(PÇE)

Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorunlarınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Sözü ettiğimiz bu problemler, matematik ya da fen derslerindeki alışmış olduğumuz problemlerden farklıdır. Bunlar, kendini karamsar hissetme, arkadaşlarla geçinmeme, bir mesleğe yönelme konusunda yaşanan belirsizlikler ya da boşanıp boşanmama gibi karar verilmesi zor konularda ve hepimizin başına gelebilecek türden sorunlardır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: “ Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?”

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendirin:

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 1. Her zaman böyle davranırım | 4. Arada sırada böyle davranırım |
| 2. Çoğunlukla böyle davranırım | 5. Ender olarak böyle davranırım |
| 3. Sık sık böyle davranırım | 6. Hiçbir zaman böyle davranmam. |

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?

Her Zaman

Hiçbir zaman

- | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam. | | | | | | |
| 2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |
| 5. Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) |

6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.** (1) (2) (3) (4) (5) (6)
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık –seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.** (1) (2) (3) (4) (5) (6)
10. Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.** (1) (2) (3) (4) (5) (6)
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.** (1) (2) (3) (4) (5) (6)
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.** (1) (2) (3) (4) (5) (6)
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.** (1) (2) (3) (4) (5) (6)
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tarar, birbirleriyle karşılaştırır sonra karar veririm. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.** (1) (2) (3) (4) (5) (6)
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.** (1) (2) (3) (4) (5) (6)

22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.** (1) (2) (3) (4) (5) (6)
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşıyorum.** (1) (2) (3) (4) (5) (6)
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğine güveniyorum.** (1) (2) (3) (4) (5) (6)
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.** (1) (2) (3) (4) (5) (6)
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.** (1) (2) (3) (4) (5) (6)
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.** (1) (2) (3) (4) (5) (6)
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir. (1) (2) (3) (4) (5) (6)
- 35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.** (1) (2) (3) (4) (5) (6)

EK III - EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ (GÜNLÜK DAVRANIŞ ANKETİ)

KIDEM :

YAŞ:

CİNSİYET: BAYAN () ERKEK ()

AÇIKLAMA

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

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



T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

Sayı :B.30.2.MĞÜ.0.72.02/500-45
Konu :Araştırma İzni

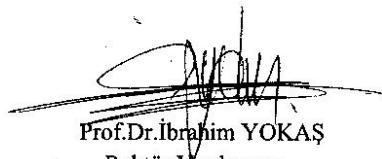
14.01.10 00233

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 29/12/2009 tarih ve B.08.8.EGD.0.33.05.311-368/3455 sayılı yazısı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nesibe YILMAZ'ın "**Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri**" konulu tez çalışmasına ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. İbrahim YOKAŞ
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Ek-1 İlgi Yazı

T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :B.30.2.MĞÜ.O.44.12.00/500-322
Konu :

20 Ocak 2010

Sayın Nesibe YILMAZ
Kabakum Bankacılar Sitesi
21.Sokak No:55
Dikili/İZMİR

İLGİ: Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı'nın 14.01.2010 tarih ve B.30.2.MĞÜ. 0.70.72.00-500-45 sayılı yazısı.

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri” konulu tez çalışmanızla ilgili hazırlamış olduğunuz anket formunu uygulayabilmeniz ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nun ilgi yazısı ekte gönderilmekte olup, araştırma sonucunun Millî Eğitim Bakanlığına teslim edilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Nurgün OKTİK
Enstitü Müdürü

EKLER:
Ek-1 İlgi Yazı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-368 / 3455
Konu : Araştırma İzni

29/12/2009

MUĞLA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) 17.12.2009 tarih ve B.30.2.MĞÜ.0.72.02-500-3381/10162 sayılı yazı
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nesibe YILMAZ'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Becerileri, Empatik Eğilim Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarının Muğla ve Edirne illeri Merkez İlköğretim Okulları, Anaokulları ve Kız Meslek Lisesi bünyesinde yer alan uygulama sınıflarında görev yapan Okulöncesi Eğitimi öğretmenlerine uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (7 sayfa-100 sorudan oluşan) veri toplama araçlarının Muğla ve Edirne illeri Merkez İlköğretim Okulları, Anaokulları ve Kız Meslek Lisesi bünyesinde yer alan uygulama sınıflarında görev yapan Okulöncesi Eğitimi öğretmenlerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Dr. Halil Rahman AÇAR
Bakan a.
Daire Başkanı

- EK :
1- Veri Toplama Aracı (1 Adet-7 Sayfa)
2- Okul Listesi (1 Adet-3 Sayfa)

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Nesibe YILMAZ

Doğum Yeri : KIRCAALI

Doğum Yılı : 1983

Medeni Hali : Bekar

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise (1998-2002) : Bergama Akif Ersezgin Anadolu Lisesi

Lisans (2003-2007) : Muğla Üniversitesi

Yabancı Dil : İngilizce

MESEKİ BİLGİLER

2007- : Uzunköprü Gazi Mahmut İlköğretim Okulu, Edirne