

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN EMPATİK
EĞİLİM DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alper DEMİR

Lefkoşa

Ağustos, 2015

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN EMPATİK
EĞİLİM DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alper DEMİR

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK
Dr. Könül MEMMEDOVA**

Lefkoşa

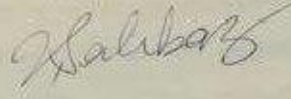
Ağustos, 2015

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ümit ŞAHBAZ, Ege Üniversitesi



Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ, Abant İzzet Baysal Üniversitesi



Üye: Yrd. Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK, Yakın Doğu Üniversitesi



Üye: Dr. Könül MEMMEDOVA, Yakın Doğu Üniversitesi

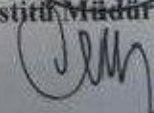


Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım

22/08/2015

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
1988
Prof. Dr. Orhan Çiftçi
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

İnsanoğlu doğar, büyür ve ölür. İşte tam da doğum ile ölüm arasında kalan sürece yaşam adını vermekteyiz. Sosyal bir varlık olan insan, duygu ve düşüncelerini, karşısındaki kişiye aktarmak amacıyla iletişim kurma yollarını aramış, bulmuş ve geliştirmiştir.

Günümüzde etkili iletişimi kurmanın en önemli yolu empati yapabilmekten geçmektedir. Yani iletişim halinde olduğumuz kişinin yerine kendimizi koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlayıp, olaylara onun penceresinden bakabilme, yorumlayabilme ve geri bildirim verebilme becerisine sahip olmak gerekmektedir. Buna bağlı olarak görevi bilgiyi aktarmak, öğretmek olan öğretmenlerin empatik becerilerinin yüksek olması gerekmektedir. Böylece sahip oldukları empatik eğilimsayesinde öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilecek ve sorunlara daha kolay çözüm bulabileceklerdir. Buradan yola çıkarak, bu araştırma ile özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren yalnızca bilimsel anlamda değil her konuda desteğini hissettiren ve aynı zamanda tez sürecinin tamamlanmasına kadar bilgi ve fikirlerini benimle paylaşan saygı değer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK ve Dr. Könül MEMMEDOVA hocalarıma çok teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca bana yardımcı olan değerli arkadaşlarım,Uz. Emrah SOYKAN, Uz. Meltem HAKSIZ, Uz. Meryem BEŞGÜL ve Uz. Başak BAĞLAMA' ya teşekkür ederim.

Son olarakta eğitim hayatım boyunca bana inanan, güvenen ve maddi-manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen annem Lutfiye DEMİR'e, babam Yusuf DEMİR' e ve kardeşlerime teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla
Alper DEMİR

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Alper DEMİR

Yakın Doğu Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Ağustos, 2015

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mukaddes Sakallı Demirok
Dr. Könül MEMMEDOVA

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında KKTC’ deki özel ve resmi okullarda görev yapan toplam 76 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada sayının azlığı nedeniyle evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmış bu nedenle örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ile Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) kullanılmıştır.

Verilerin analizinde “SPSS 20” istatistik programı kullanılmış ve (.05) anlamlılık düzeyi belirlenmiştir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyinin; cinsiyete, yaşa, medeni hale, engelli yakını olup olmamama, varsa engelli yakınının engel türüne, yakınlık derecesine, mezun olunan bölüme, mezuniyet düzeyine, meslekteki çalışma süresi, mesleğini isteyerek seçip seçmeme, sınıfındaki öğrenci sayısı, mesleğini sevip sevmeme, çalıştığı kurumun türü, mesleğinden elde ettiği gelir değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Buna göre yapılan analizlerin sonucunda, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi ile cinsiyete, yaşa, medeni hale, engelli yakını olup olmama, varsa

engelli yakınının engel türüne, yakınlık derecesine, mezun olunan bölüme, meslekteki çalışma süresi, mesleğini isteyerek seçip seçmeme, sınıfındaki öğrenci sayısı, mesleğini sevip sevmeme, çalıştığı kurumun türü, mesleğinden elde ettiği gelir değişkenleri arasında farklılıklar olmasına rağmen ($p < 0,50$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Buna rağmen yapılan analizlerin sonucunda, öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre bakıldığında kadınların empatik eğilimleri daha yüksektir. Yaş değişkenine baktığımızda gruplar arasında bariz bir fark olmamakla beraber (20-29) yaş aralığının empatik eğilimleri diğer yaş grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Medeni durumlarına baktığımızda ise çok fark olmamakla beraber evli olanların, bekar ve boşanmış olanlara göre empatik eğilimleri daha yüksek çıkmıştır. Engelli yakını olup olmama değişkenine göre engelli yakınlarının empatik eğilimleri daha yüksektir. Mezun olunan programa göre baktığımızda işitme engelliler öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri diğerlerinden yüksek çıkmıştır. Mesleki kıdeme göre baktığımızda grup içi eğilimin daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine evet diyenlerin empatik eğilimleri daha yüksek çıkmıştır. Çalışılan engel türü değişkenine göre, görme engellilerle çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri daha yüksek çıkmıştır. Diğer engel türü değişkenine göre baktığımızda da otizm-bedensel engellilerle çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri yüksek çıkmıştır. Sınıflardaki öğrenci sayısına göre fazla bir fark olamamakla beraber (4-7) kişilik sınıfların empatik eğilimi diğer mevcutlara göre daha yüksek çıkmıştır. Mesleği sevip sevmeme değişkenine göre sevenlerin empatik eğilimleri yüksek çıkmıştır. Çalışılan kuruma göre baktığımızda çok az bir farkla resmi kurumda çalışanların empatik eğilimleri daha yüksek çıkmıştır. Elde edilen gelire göre baktığımızda da çıkan sonuçların çok yakın olmakla beraber, gelirlerini az yeterli bulanların empatik eğilimleri daha yüksek çıkmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p = 0.22; p < .05$).

Yüksek lisans programından mezun olan kişilerin empatik eğilim düzeyinin ($p<.01$) lisans mezunu olanlarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yapılan analizlerin sonucunda özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin aritmetik ortalaması 3,2184 olarak hesaplanmıştır. 5' li likert ölçek olan Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) için bu değer 3. aralıkta yer alıp, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerin de “kararsız” olduklarını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim, Özel Eğitim Öğretmeni, Empati, Empatik Eğilim.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF EMPATHIC TENDENCY LEVELS OF TEACHERS WORKING IN SPECIAL EDUCATION AREA BASED ON SOME VARIABLES

Alper DEMİR

Near East University
Atatürk Faculty of Education
Department of Special Education

Master Thesis

August, 2015

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mukaddes Sakallı Demirok

Phd. Könül MEMMEDOVA

This research aims to investigate empathic tendency levels of teachers working in special education area based on some variables. A total number of 76 special education teachers working at public or private special education schools in TRNC during the academic year of 2014-2015 constituted the population of the research. Sampling method was not used in this study since the population is small and therefore all of the population was tried to be reached. Demographic information form and Empathic Tendency Scale (ETS) were used in the research.

In data analysis, “SPSS 20” Statistics Program was used and (.05) was determined as the significance level. This study examined if empathic tendency levels of teachers working in special education area differentiates or not based on variables such as gender, age, marital status, having a disabled relative or not, if they do; disability type of the relative and degree of kinship, department they graduated, graduation level, duration of their professional experience, type of disability that teachers work with, if they selected their profession willingly or not, number of students in their class, if they love their profession or not, type of the institution they

work and their income. According to the results of the analysis, although there are differences between teachers' emphatic tendency levels and gender, age, marital status, having a disabled relative or not, if they do; disability type of the relative and degree of kinship, department they graduated, graduation level, duration of their professional experience, if they selected their profession willingly or not, number of students in their class, if they love their profession or not, type of the institution they work and their income; no statistically significant difference was found at ($p < 0,50$) level.

In addition, the results also revealed that scores of women on emphatic tendency scale are higher. When we consider the age variable, although there are no distinct differences among groups; emphatic tendencies of teachers at the (20-29) age range were found to be higher when compared to other age group. When we consider marital status, although there are no distinct differences; emphatic tendencies of married participants are higher when compared to single and divorced participants. Emphatic tendencies of participants who have relatives with disability are higher based on the having a disabled relative or not variable. When we consider the program teachers graduated from, the results showed that emphatic tendencies of teachers of the hearing impaired were found to be higher. It was revealed that intragroup tendency is higher based on occupational seniority. Emphatic tendencies of the participants who answered yes to the question if they selected their profession willingly or not were higher. According to the type of disability that teachers work with, emphatic tendencies of teachers working with individuals with visual impairments were found to be higher. When we consider the other type of disability variable, emphatic tendencies of teachers working with individuals with autism-physical disability were high. In addition to the result that there are no distinct difference based on the number of students in teachers' class, emphatic tendencies of teachers working at classes with (4-7) students were found to be higher. Emphatic tendencies of teachers who love their profession were higher. When we consider the type of institution, emphatic tendencies of teachers working at public institutions were higher with a slight difference. Although the results were very similar, emphatic tendencies of teachers who perceive their income as little adequate were found to be higher.

According to the results of the study, the difference between ranking means of groups were found to be statistically significant based on the Kruskal Wallis-H Test which was applied to determine if emphatic tendency levels of teachers reveal a significant difference based on graduation level variable ($p = 0.22$; $p < .05$). It was figured out that emphatic tendency levels of teachers with a master degree ($p < .01$) were higher when compared to teachers with an undergraduate degree.

Based on the analysis, mean of teachers' empathic tendency levels was calculated as 3,2184. This value appears in the third range for Empathic Tendency Scale (ETS) which is a 5-Likert type scale and it reveals that teachers working in the special education area are "indecisive" about their empathic tendency levels.

Keywords: Special Education, Special Education Teacher, Empathy, Empathic Tendency.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar	xv
ŞEKİLLER	xvii
KISALTMALAR	xviii
 BÖLÜM I	 1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	7
1.3. Önem	8
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	9
 BÖLÜM II	 11
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Kavramsal Çerçeve	11

2.1.1. Özel Eğitim	11
2.1.1.1. Özel Eğitimin Tarihçesi	12
2.1.1.2. KKTC’de Özel Eğitim	13
2.1.1.3. Özel Eğitim Öğretmeni	15
2.1.1.4. Özel Eğitim Gerektiren Birey	17
2.1.1.5. Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Sınıflandırılması	17
2.1.1.6. Araştırmada Kullanılan Engel Grupları	19
2.1.2. İletişimin Tanımı ve Sınıflandırılması	22
2.1.2.1. İletişimin Eğitimdeki Yeri Nedir?	24
2.1.2.2. Sınıf İçi Etkileşim Türleri	25
2.1.2.3. İletişimde Empatinin Önemi	26
2.1.3. Empatinin Tanımı	27
2.1.3.1. Empatinin Tarihçesi	30
2.1.3.2. Empati İle Karıştırılan Bazı Kavramlar	32
2.1.3.3. Empatinin Bileşenleri	34
2.1.3.4. Empati İle İlgili Kuramlar	37
2.1.3.5. Aşamalı Empati Sınıflaması	39
2.1.3.6. Empati Basamakları	42
2.1.3.7. Empati Süreci	45
2.1.3.8. Empati ve Eğitim	45
2.1.3.9. Özel Eğitim Öğretmenliğinde Empatinin Önemi	47
2.1.3.10. Empatik Eğilim	49

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	52
2.2.1. Empati ile İlgili Türkiye Yapılan Araştırmalar	52
2.2.2. Empati ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	63
2.2.3. Empati İle İlgili KKTC’ de Yapılan Araştırmalar	66
BÖLÜM III	67
3. YÖNTEM	67
3.1. Araştırma Modeli	67
3.2 Evren ve Örneklem	67
3.2.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bulgularine Ait Bulgular	68
3.3. Veri Toplama Araçları	72
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	72
3.3.2. Empatik Eğilim Ölçeği	73
3.4. Verilerin Toplanması	74
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	75
BÖLÜM IV	77
4. BULGULAR VE YORUMLAR	77
4.1.1.Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerinin Empatik Eğilimlere Etkisi	77
4.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşlarının Empatik Eğilimlere Etkisi	78

4.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Medeni Durumlarının	
Empatik Eğilimlerine Etkisi	78
4.4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Engelli Yakını Olup	
Olmamasının Empatik Eğilimlerine Etkisi	79
4.5. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mezun Oldukları	
Programın Empatik Eğilimlerine Etkisi	79
4.6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyinin Empatik	
Eğilimlerine Etkisi	80
4.7. Özel Eğitimin Öğretmenlerinin Meslekteki Çalışma	
Süresinin Empatik Eğilimlerine Etkisi	81
4.8. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçip	
Seçmemesinin Empatik Eğilimlerine Etkisi	81
4.9. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Engel Türünün	
Empatik Eğilimlerine Etkisi	82
4.10. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Diğer Engel	
Türünün Empatik Eğilimlerine Etkisi	83
4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Sayısının Empatik	
Eğilimlerine Etkisi	83
4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleği Sevip Sevmemesinin	
Empatik Eğilimlerine Etkisi	84
4.13. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurum	
Türünün Empatik Eğilimlerine Etkisi	85

4.14. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleklerinden Elde Ettikleri Gelire Göre Empatik Eğilimlerine Etkisi	85
4.15. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Engelli Yakını Varsa Engel Türünün ve Yakınlık Derecesinin Empatik Eğilimlerine Etkisi. .	86
4.16. Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorum	87
BÖLÜM V	88
5. TARTIŞMA.....	88
5.1. Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyi Değişkenine Yönelik Tartışma	88
5.2. Empatik Eğilim Ölçeği ile Demografik Değişkenlere Göre Tartışma ..	88
5.3. Empatik Eğilim Ölçeği ile Çalışılan Engel Türüne Göre Tartışma	97
BÖLÜM VI	99
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	99
6.1. Sonuç	99
6.2. Araştırmanın Sonuçları Doğrultusunda Geliştirilen Öneriler.....	101
6.2.1. Öğretmenliğe Başlamadan Önce	101
5.2.2. Öğretmenlik Mesleğine Başladıktan Sonra	102
5.2.3. İleri Araştırmalara Yönelik	102

KAYNAKÇA	103
EKLER	119
Ek-1	120
Ek-2	121
Ek-3	122
Ek-4	124
Ek-5	126

TABLOLAR

	Sayfa No
Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular	68
Tablo 2. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	77
Tablo 3. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis- H Testi Sonuçları	78
Tablo 4. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	78
Tablo 5. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Engelli Yakını Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	79
Tablo 6. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Program Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	80
Tablo 7. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	80
Tablo 8. Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ONE WAY ANOVA) Testi.	81

Tablo 9.	Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	82
Tablo 10.	Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Çalışılan Engel Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	82
Tablo 11.	Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Çalışılan Diğer Engel Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	83
Tablo 12.	Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	84
Tablo 13.	Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Mesleği Sevip Sevmeme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	84
Tablo 14.	Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	85
Tablo 15.	Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Mesleklerinden Elde Ettikleri Gelire Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	86
Tablo 16.	Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri	87

ŞEKİLLER

		Sayfa No
Şekil 1.	Kişiler arası iletişim modeli	23
Şekil 2.	Eğitimde İletişim Süreci	24
Şekil 3.	Çatışmalı, Çatışmasız, Empatik İletişimde Bilgi Aktarımı ve Yalnızlık	27
Şekil 4.	Aşamalı Empati Sınıflaması	40

KISALTMALAR

TC :	Türkiye Cumhuriyeti
KKTC :	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB :	Milli Eğitim Bakanlığı
MEY:	Milli Eğitim Yasası
EEÖ :	Empatik Eğilim Ölçeği
SPSS :	Statistical Package for Social Sciences

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuş, araştırmada geçen bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Bir devletin ilerleyip, çağdaş medeniyetler seviyesine çıkması, eğitim alanında gösterdiği başarısına bağlıdır. Bunun için, eğitime büyük bir önem verilmekte ve bu alana büyük yatırımlar yapılmaktadır. En isabetli yatırımın, insana yapılan yatırım olduğu konusunda, yönetim biçimleri ne olursa olsun, bütün ülkeler bu fikirde birleşmektedirler (Koçak, 1992). Bilim ve teknoloji inanılmaz bir hızda ilerlemekte, bununla birlikte toplum yaşamı da değişmektedir. Bu nedenlerden dolayı insanların okullarda aldıkları eğitimin önemi de her geçen gün artmaktadır. Okul, tüm toplumlar için ailenin yanı sıra sosyalleşmeyi sağlayan en önemli öğeler arasındadır. Çocuğun psiko-sosyal gelişimindeki beklentilerine cevap veren bir eğitim kurumudur. Ayrıca resmi bir öğrenme kurumu olan okulun hedefi, çocukların bilgi ve kültürlerini yükseltmek ve onları sosyal düzenin devamlılığını sağlayan kişiler olarak yetişmelerini sağlamaktır (Öztürk, 2004).

Buradan yola çıkarak eğitim, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bireylerin düşüncelerinde, tutum ve davranışlarının yanı sıra yaşamlarında da belirli iyileştirme, geliştirme sağlamaya yarayan sistematik bir süreçtir (Barutçugil, 2002). Sistem kurulumu olan eğitim her şeyin ötesindedir. Bu sistemin ilerlemesi için öğretmenin yeterlilikleri büyük önem taşımaktadır. “Doğumla birlikte başlayan eğitim süreci, ilkokuldan itibaren sistemli ve planlı bir şekilde devam eder. İlk ve ortaokul, diğer eğitim sistemlerinin temeli olduğundan, bu dönemde öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumların alanında iyi yetişmiş öğretmenler tarafından verilmesi gerekmektedir” (Sadioğlu ve Oksal, 2008).

İnsan hakları açısından da bakıldığında her birey; eğitilme, eğitimden pay alma, eğitimde fırsat eşitliği temel haklarına sahiptir. Eğitim çağdaş toplumlarda sadece kişiler tarafından değil, yasalar ve kurumlar tarafından da koruma altına

alınmıştır (Çotuksöken, 2003). Türkiye Cumhuriyeti (TC) Anayasasının 42. Maddesi göre “Kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Bireysel farklılıkları nedeniyle uyarlamalar yapılmaksızın normal eğitim olanaklarından yararlanamayan bireyler de, tüm Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları gibi eğitim ve öğretim hürriyetine sahiptir. Ayrıca Anayasada, Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır” şeklindeki ifade ile özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim hakları güvence altına alınmış olundu. Buna rağmen bazı toplumlarda engelli çocuklar haklarını kullanamadıkları gibi günümüzde bazı toplumlarda engelli çocukların temel hakları inkâr edilerek sosyal bir dışlama yaşamaktadırlar (Kepenekci ve Baydık, 2009).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) Milli Eğitimi’ nin temel ilkelerine baktığımızda, eğitimde eşitlik söz konusudur. Yani her yurttaş ayırım yapılmaksızın eğitim ve öğrenim hakkına sahiptir. Özel eğitime gereksinimi olan bireyleri topluma yararlı bir birey olarak yetiştirerek; sağlıklı, dengeli ve güçlü bir kişilik kazandırılması milli eğitimin temel ilkeleri arasındadır (KKTC MEY, 1986). Böylece her bireyin eğitim hakkı olduğu gibi bu hak özel eğitime gereksinimi olan bireylerin de en temel haklarından birisidir. Aynı zamanda onlar da diğer bireyler gibi eğitim ile topluma faydalı birey olarak yetiştirilmelidir.

Akçamete’ye (1997) göre, ise özel eğitim, eğitim sisteminin bir parçası olmakla beraber normal eğitimin gerekçelerini yerini getiremeyen özel eğitime ihtiyacı olan bireylere uygun eğitim sunulmasıyla eğitimde fırsat eşitliğinin de sağlanmasıdır.

Eripek’e (2005) göre, özel eğitim, özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan, bireysel olarak planlanan, sistematik olarak uygulanan ve dikkatli bir biçimde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır.

Ataman (2009), özel eğitimi özel gereksinimli çocuklara sunulan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, üstün özellikleri olan bireylerin yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitim olarak tanımlamıştır.

Dünyanın her yerinde, kültür seviyesi ne olursa olsun, bir toplumun en değerli kurumları okulları, en değerli elemanları ise öğretmenleridir. Toplumun diğer bütün kurumlarının işleyişinde mutlaka öğretmenin ve okulun etkisi söz konusudur. Her bakımdan iyi yetiştirilmiş, yüksek yetenekli, kişiliği şekillendirmede sevgi ve saygının gücüne inanmış, fedakar öğretmenlere sahip olan milletler, şanslı milletlerdir ve böyle milletlerin geleceği mutlaka aydınlıktır (Korkmaz, 2008). Kuşkusuz, ilkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her aşaması önemlidir. Tüm aşamalarda eğitim faaliyetini yürüten eğitimcilerin etkili olmak gibi zorunlulukları vardır. Fakat temel bilgi ve becerilerin öğrenildiği, daha karmaşık öğrenmelerin alt yapısının olduğu ve her şeyden önce öğrenmeye karşı bir tutumun olduğu ilköğretim yılları daha bir önem kazanmaktadır. Pek çok araştırmacı bu yıllardaki yaşantının önemine, öğretmenin etkili veya etkisiz olmasının ne kadar ciddi sonuçlar doğurabileceğine dikkat çekmektedir (Tatar, 2004).

Okullarda, öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için bu sürecin aktörleri olan öğretmenlerin ve öğrencilerin arasında özel bir ilişkinin kurulması gerekir. Bir başka deyişle öğretmen öğrenci arasında bir tür özel bağ kurulmalıdır. Bu özel bağ ancak empati ile gerçekleştirilebilir. Empatik düşünce ve davranış da öğretmenin insancıl, içten ve öğrenciye önem veren bir kişi olarak görülmesini sağlayabilir (Aydın, 2009). Öğretmen öğrencisinin içinde bulunduğu durumu, kendisini öğrencisinin yerine koyarak anlayabilir. Öğrencisinin yüz ifadesine, konuşma tarzına, sözlerinin içeriğine, fiziksel görünüşüne ve vücut hareketlerine dikkat eden ve onun yerindeymişçesine onun ne hissettiğini ona aktaran öğretmen empatik davranabilmektedir (Ercoşkun, 2005). Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini onların yerine koyup onların neler hissettiklerini anlamaya çalıştığını fark ettiklerinde, kendilerini öğretmenlerine daha yakın hisseder, onlara güvenir, onları sever ve hatta onlardan etkilenirler. Basitçe ifade edilecek olursa, öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini anlamaya çalıştığını, onları sevdiğini fark edince hem öğretmenlerini daha çok sevmekte hem de okul başarılarında bir artış olması beklenmektedir (Kuzgun, 2006). Öğretmenlerin öğrencilere yardım etmesi gerektiği açık olduğundan öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerinde daha sağlıklı iletişim kurmak için empatik iletişimi bir tutum haline getirmesi gerekmektedir (Pala, 2008). Empatik anlayışın hâkim olduğu bir sınıfta dünyadaki görüşlerini öğrencilere

empoze etmeden her bir öğrenciyi olduğu gibi içtenlikle kabul etmesi beklenir (Murat, Özgan ve Arslantaş, 2005).

Öte yandan, insanlarla ilgili olarak çalışılan mesleklerde; duygusal süreçlerin yoğunluğu, sürekli insanlarla ilişki ve etkileşimin gerekliliği, kişilik özelliklerinin çalışmaları etkilemesi stresin daha yoğun yaşanmasına neden olmaktadır (Ergin, 1992). Öğretmenlik mesleği diğer bazı mesleklerle karşılaştırıldığında, daha fazla empatik duygunun gelişmiş olmasını gerektirmektedir. Çünkü öğretmenlerin önemli rollerinden en önemlisi, öğrencilerle ilgilenerken, empatik ilişkiler kurarak, onların kişisel dünyalarına girerek olumlu ve güvenli bir sınıf atmosferi oluşturmaktır. Ancak böyle bir ortamda öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı sağlanarak başarısının artması ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi beklenebilir. Öğrenciler öğretmenlerince duygularının önemsendiğini fark ettiklerinde, kendilerine değer verildiğini hissederek mutlu olurken; tersi durumlarda öğrenciler kendilerine değer verilmediğini hissine kapılmaktadırlar (Pala, 2008).

Özel eğitim öğretmeni, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personeldir (Sarı, 2003). Özel eğitim öğretmenin aynı zamanda birtakım özelliklere sahip olması beklenebilir. Çokluk'a (1999) göre, engelli çocukların, normal akranlarına göre bakım ve eğitiminin daha fazla sabır ve özveri gerektirdiği ve daha fazla zorlayıcı olabildiği bilinmektedir. Bu nedenden dolayı engelli çocukların eğitimi söz konusu olduğunda bu alanda görev yapan öğretmenlerin en az aileler kadar sabırlı ve özverili olmaları gerekmektedir. Özel eğitim gerektiren çocuklara eğitim verirken öğretmenin çocukla kurduğu iletişim de eğitimin niteliği açısından önemlidir.

Buradan yola çıkarak, eğitim bir iletişim sürecidir ve dolayısıyla iletişimde bulunmaksızın eğitim yapmanın imkansız olduğu söylenebilir (Küçükahmet, 2000). Bireyleri yeni yüzyıla hazırlamak, ancak onlara sağlanacak eğitim imkanları 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).

Böylece iletişim becerilerine sahip bir öğretmen, öğrencilerini daha iyi anlar, onları daha kolay kabul edebilir. Bu durumda öğrenciler de öğretmenlerine,

öğrenmeye ve akranlarına olumlu tutum ve davranışlar geliştirir (Jones ve Jones, 2001). İletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için, öğretmenlerin empati kurma yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenciler ile empatik bir iletişim örüntüsü oluşturan öğretmen, onların bireysel yeteneklerini tanıma şansı yakalar (Sarı ve ark. 2004). İyi bir iletişimin yolu ancak insanları anlamaktan, beklentilerini karşılayabilmekten ve empati kurmaktan geçmektedir (Kılıç, 2005). Bunun yanında öğretmenlerin de empatik yaklaşımlarını içeren davranışları ile öğrenciye bir model olması, onların bu iletişim biçimini öğrenmelerinin sağlayacağı gibi, öğrencilerin anlaşılmalarından kaynaklanan bir psikolojik sağlığa sahip olmalarına da katkıda bulunacaktır (Dilekmen, 1999).

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

Empati kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 2009). Empati bireyin iletişimde duyarlılığını ve verimini arttıran olumlu bir unsur olarak düşünülmektedir (Alver, 2003).

Güldağ'da (2007) empatik beceriye sahip olan bireyler çevresinde bulunan insanların duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlar ve paylaşırlar diye aktarmıştır. Empatik becerisi yüksek kişilerin sevecen, hoşgörülü, kendisini olduğu gibi kabul eden kişiler oldukları, olumlu ruhsal gelişime sahip oldukları, özsaygı düzeylerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Kalliopuska, 1992). Empati becerisi, bireylerin daha olumlu ve sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurmada kullanmaları gereken bir beceridir (Ersanlı, 1993). Bu sebeple empatik anlayış ve insan doğasına ilişkin olumlu görüş ve düşüncelerin öğretmen olacak bireylerde de bulunması gereken temel kişilik özellikleri arasındadır (Karahan, 1998).

Bunlardan dolayı empatik beceri, bilişsel ve duygusal alanları içermektedir. Empatik eğilim ise bireyin günlük yaşamda empati kurma potansiyelidir ve daha çok duygusal öğeleri içermektedir. Empatik eğilimi yüksek olan bireylerde duyguları anlama, duygusal yaşantılardan etkilenme ve yardım etme isteği diğer bireylere oranla daha yüksektir. (Stephan ve Finlay, 1999). Öğrenciler kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler (Dökmen, 2009).

Çakmak'a (2000) göre öğrencilerin düşüncelerine önem vermek, onların katılımlarını değerli saymak, bunları sınıfta paylaşmak ve onları anlamaya çalışmak öğrencilerle kurulan etkileşimi olumlu yönlendirir. İşte öğretmenler öğrencilerinin dünyalarına girerek onların rollerini iyi kavrayabilirlerse öğrencilerini daha iyi yetiştirebilirler. Toplumların geleceğini oluşturan çocukların sağlıklı kişilik yapılarına sahip olmalarında ebeveynlerin olduğu kadar öğretmenlerin de çocuklarla empati kurmaları, dolayısıyla çocuklarla sağlıklı iletişime girmeleri büyük önem taşımaktadır (Alçay, 2009).

Hayatımız boyunca kullanmamız gereken empatik eğilimler sadece sınıf iletişimini değil öğretmenin çevre ve diğer öğretmenlerle ilişkisini de etkilemektedir. Daha doyumlulu ve nitelikli sosyal ilişkilerin ise, gerek öğretmenlerin performansında ve doyumunda, gerekse bir eğitim kurumu olarak okulların işlevlerinin yerine getirilmesinde olumlu katkılar sağlar (Duru, 2002). Bu bağlamda okuldaki anne - baba olarak nitelendirilen özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çalıştıkları engel türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının bilinmesinin büyük önem taşıdığı düşünülmüştür.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri konusunda çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri hakkında yalnızca Yalçın (2011) ve Karkaç (2013) tarafından yapılmış araştırmalara rastlanılmıştır. Yalçın araştırmasında özel eğitim kuramlarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin empatik eğilim ve bazı değişkenler ile olan ilişkisini incelemiştir. Karkaç'da (2013) farklı engel türlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerini karşılaştırmıştır. KKTC'de ise benzer bir çalışma yapılmamıştır. Bu çalışma ile KKTC' de özel eğitim

alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi nasıldır?
2. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri;
 - i. Cinsiyetlerine,
 - ii. Yaşlarına,
 - iii. Medeni durumlarına,
 - iv. Engelli yakını olup olmama durumlarına,
 - v. Varsa engelli yakınının engel türüne,
 - vi. Varsa engelli yakınının yakınlık derecesine,
 - vii. Mezun oldukları bölümlerine,
 - viii. Mezuniyet düzeylerine,
 - ix. Meslekteki çalışma sürelerine,
 - x. Mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumlarına,
 - xi. Sınıflarındaki öğrenci sayılarına,
 - xii. Mesleğini sevip sevmemelerine,
 - xiii. Çalıştıkları kurumun türüne,
 - xiv. Mesleklerinden elde ettikleri gelir,

değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi çalıştıkları engel türüne göre anlamlı fark göstermekte midir?

1.3. Önem

Bireylerin birbirleri ile etkili iletişim kurmaları için empatik beceri, her bireyde bulunması gereken bir özelliktir. Buna bağlı olarak bu özelliğin öğretmenlerde bulunması daha da büyük bir önem taşır. Çünkü bu beceri, bireyin kendisinin uygulamasıyla başkalarına kazandırılabilir. Empati, bireyin sosyal yönünü geliştirici özelliklere sahiptir. Bu yüzden, bu davranışın bir toplumdaki tüm bireylere kazandırılması gerekir (Yavuzer, Y., Rezzan G. ve Hidayet A., 2003). Özel eğitim gerektiren bireylerde duyguları anlamlandırabilme, kendini karşısındakinin yerine koyabilme ve duygularını karşısındaki kişilerle paylaşabilme becerisi oldukça az görülmektedir. Bireylerin bu becerileri kazanabilmesinin en temel unsurlarından birinin de eğitim aldıkları öğretmenlerde bu davranışları gözlemleyebilmeleri olduğu söylenebilir. Bu nedenle özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ve bunu öğrencilerine aktarabilmeleri büyük önem taşımaktadır.

KKTC’de özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyecek bir çalışma daha önce yapılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmadan çıkacak sonuçlar ile özel eğitim öğretmenlerinin varolan empatik eğilim durumları saptanıp, ihtiyaçları belirlenecektir. Bunun sonucunda gerek özel eğitim öğretmeni adaylarına lisans dönemlerinde, gerekse iş hayatında çalışmakta olan özel eğitim öğretmenlerine meslek hayatları boyunca belirli zaman aralıkları ile sunulacak eğitim hizmetlerinin, buradan çıkarılacak sonuçlar ışığında belirlenmesi açısından ve benzer araştırmalara örnek olacağından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2014-2015 eğitim öğretim yılı,
2. KKTC’ de bulunan ilköğretim, ortaöğretim ve özel okullarda görev yapan özel eğitim alanında çalışan öğretmenler ile,
3. Kişisel Bilgi Formu ve Empati Eğilim Ölçeği ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bu araştırmada yer alan kavramlar aşağıda belirtilen anlamlarda kullanılmaktadır.

Özel Eğitim Okulu: Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı, yatılı ve gündüzlü resmi kurumlar (MEB, 2006).

Özel Eğitime Gereksinimli Birey: Çeşitli nedenlerle öğrenme ya da davranış problemleri gösteren bireyleri bedensel ya da duyuşal yetersizliği olan bireyleri olduğu kadar zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli bireyleri de içersine alan kapsamlı bir terimdir (Eripek, 2005).

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuk: Görme gücünün kısmen ya da tamamen yetersizliğinden dolayı, çocuğun eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB, 2006).

Otizm: Engel grupları içerisinde bulunan ve otizm spektrum bozukluğu şemsiye kavramı altında incelenen otizm; dil ve iletişimde bozukluk, sosyal etkileşim ve toplumsal ilişki geliştirmede sorunlar, basmakalıp ve yineleyici davranışlar ile ilgi alanlarındaki sınırlılık olarak genellikle üç alanda karakterize olan bir gelişimsel bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014).

İşitme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuk: İşitme kaybının, bir işitme cihazı ile ya da cihazsız, yalnız işitme yoluyla ana diline ilişkin bilgileri başarılı bir biçimde işlemlemesini önemli derecede engellediği bireydir (Aral, 2011).

Ortopedik yetersizliğinden Etkilenmiş Çocuk: Bedensel engel genellikle sinir sisteminin zedelenmesi, eklem veya kasların fonksiyonel özelliklerini tam olarak yerine getirememesi sonucunda oluşur. Bu nedenle bedensel engelli bireylerde en sık karşılaşılan sorun hareket kısıtlılığına sahip olmalarıdır (Özgür, 2011).

Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Çocuk: Zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı, çocuğun eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde, hafif-orta-ağır düzeyde etkilenmesi durumudur (MEB, 2006).

Empati: Kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış acısıyla bakabilmesi, duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması; hissetmesi ve bunu iletme sürecine denilmektedir (Dökmen, 2004).

Empatik Eğilim: Doğuştan getirdiği ve yaşantılar yoluyla bir miktar geliştirebildiği kabul edilen kişiliğin bir parçası olup; kişilerin günlük davranışları içerisinde empatik davranışta bulunma potansiyelidir (Çelik ve Çağdaş, 2010).

Empatik Beceri: Kişilerin çevrelerindeki insanların algılarını düşüncelerini, duygularını ve tutumlarını doğru olarak anlaması ve geri bildirim verebilmesidir (Mete ve Gerçek, 2005).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Özel Eğitim

Çağlar’a (1998) göre, özel eğitime gereksinim duyan çocukların içinde bulundukları durumun düzelmesi için, en fazla gereksinim duydukları şey özel eğitimidir. Özel eğitim, özel yetişmiş personel tarafından, özel olarak hazırlanmış programlara göre özel gereksinimi çocuğun engel ve özelliklerine uygun biçimde düzenlenmiş eğitim ortamında verilen eğitimidir. Özel eğitim; “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanır” (Cavkaytar ve Diken, 2007).

Diken’e (2010) göre, de özel eğitim; zihinsel, davranışsal, sosyal-duygusal, fiziksel ve duysal alanlarda yetersizlikleri ya da üstünlükleri olan bireylere öğretimin ve destek hizmetlerinin özel olarak hazırlanmış programlar dahilinde sunulmasıdır.

Türkiye’de 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2006) özel eğitim, “Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak ifade edilmektedir.

Gereksinimi olan çocuğun gereksinim duyduğu hizmet türüne göre özel eğitim en az kısıtlayıcı eğitim ortamında, farklı uzmanlık alanından yetişmiş personel ve ekip çalışmasıyla sunulmalıdır. Özel eğitim bir ekip çalışmasıdır. Bu ekip

çalışmasında özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, tıbbi personel, dil konuşma terapisti, fizik tedavi uzmanı, iş-uğraşı terapisti gibi uzmanların yanı sıra öğrencinin ailesi ve uygunsa öğrencinin kendisi de yer almaktadır (Gürsel, 2007). Ekip çalışması ile tarama, tanılama, yerleştirme ve özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine yönelik eğitsel programların hazırlanması ve gelişmelerinin izlenmesi süreci yürütülmektedir (MEB, 2006).

Özel eğitimin amacı özel eğitim gerektiren çocukların Türk Milli Eğitim Sistemini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda eğitimlerinin sağlanması, iş ve meslek sahibi olmaları, toplumda bütünleşmelerini amaçlamaktır (Harmandar, 1997).

2.1.1.1. Özel Eğitimin Tarihçesi

Türkiye’de özel eğitim çalışmalarının başlangıcı aslında çok eskilere dayanmaktadır. Hatta Osmanlı dönemindeki Enderun Mekteplerinin dünyada üstün zekâlı çocukların eğitimleri açısından en eski örnek olduğu söylenmektedir. 1889’da, ilk olarak Grati Efendi isminde bir kişi İstanbul Ticaret mektebi içerisinde bir bölümde işitme ve görme engelliler için bir sınıf açılmasını sağlamıştır. “Daha sonra bu sınıflar ayrı bir okula dönüşmüş ve bu okulda işitme ile görme engelli öğrencilere 1912 yılına kadar eğitim verilmiştir. 1912 yılında kapatılan bu okulun ardından 1921 yılına kadar özel eğitim alanında kaynaklarda bir gelişmeye rastlanmamıştır. 1921 yılında Kurtuluş Savaşı döneminde İzmir’de “Özel İzmir Sağır ve Körler Müessesesi” adıyla bir okulun açıldığını, İzmir’deki görme engelliler okulunu 1923’te yine İzmir’de işitme engelliler okulunun takip ettiğini görmekteyiz. Önceleri Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı olan okullar 1950’de çıkan bir yasa ile Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır”(Güven, 2003). Üstün zekalı ve üstün yetenekli kişilerin eğitimi konusunda ise Cumhuriyet Dönemi’nde, 1948 yılında, İdil Biret - Suna Kan Yasası adıyla bilinen yasa kabul edilmiş ve böylece üstünlerin eğitimi yasal olarak güvence altına alınmıştır (Ataman, 2009). 1950’den 1980 yılına kadar özel eğitim hizmetleri, İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde bir şube müdürlüğü tarafından yürütülmüştür.

1980 yılında Özel Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, 1983 yılında ise Genel Müdürlük Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı'na dönüştürülmüştür. 30.04.1992 tarihinde kabul edilen 3797 sayılı Kanunla “Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü” kurulmuş, 3 daire başkanlığı 23 şube müdürlüğü oluşturulmuştur. Özel eğitim hizmetlerinin Bakanlık merkez örgütünde bu genel müdürlük, taşra örgütü olarak illerde Milli Eğitim Müdürlüğü içinde bir müdür yardımcısı ile ona bağlı “Rehberlik Araştırma Merkezleri” yoluyla yönetimi sağlanmıştır. Ayrıca 06.06.1997 tarihli ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile engellilere ilişkin özel eğitim esasları belirlenmiştir (Akçamete, 1998).

Buna karşın Dünya'daki özel eğitime baktığımızda, Çağlar (1979) yazılı kaynaklardan edinilen bilgilere göre ilk olarak zihinsel engelli çocuklarla ilgili olarak İsviçre' de başlamıştır. Daha sonraları sağır okulu 1755 yılında Fransa'da açılmıştır. Özürlüler alanında ilk çalışmaların görme engelliler alanında ve görme özürlüler alanında olduğu bilinmektedir. İlk Fransa'da Fransa Dış İşleri Başkanlığı'nda çalışan Valantin Haüy adlı küçük bir memurun Diderot'un "Körler Hakkında Mektuplar" kitabından ve bazı ünlü körlerin başarılarından esinlenerek Paris'te önce kör bir dilenci çocuğu eğitmeye girişmiştir. Sağladığı başarıyı beğenen Fransız Fen Akademisi, körler için bir okul açılması konusunda onu desteklemiştir. Böylece ilk 1873 yılında Paris'te körler okulu açılmıştır. Kısa aralarla bu okulu Almanya, Avusturya, Rusya izlemiştir. 1830'larda bu akımı Dr. Samuel Howe Amerika'ya götürmüş en çok birer yıl ara ile Boston, New York ve Philadelphia' da körler okulu açılmıştır.

2.1.1.2. KKTC' de Özel Eğitim

KKTC'de özel eğitim yasası olmadığı gibi yönetmenlik de bulunmamaktadır. Avcioğlu (2012) KKTC'de yapmış olduğu araştırma ile engelli ailelerinin, özel eğitim yasası olmamasından kaynaklanan sorunlarını incelemiştir. Buna göre; aileler, özel eğitime gereksinimi olan çocuklarının, eğitsel gereksinimlerinin belirlenmesi, okulda akranlarından geri olmaları, çocuklarının ne tür özel eğitim ve destek hizmetlere gereksinimi olduğunun belirlenmesi gibi durumlarda çocuklarının incelenmesi için herhangi bir kuruma başvuramadıkları gibi talepte de bulunmadıklarını belirtmişlerdir.

Bu sebeple özel eğitime gereksinimi olan çocukların tanılama süreçlerinde ailenin ne yapması gerektiğini ve bu süreç içerisindeki yerine ilişkin bilgi bulunmamaktadır. Yasanın olmamasından dolayı ailelerin daha çok kendi durumlarına göre bağımsız bir şekilde hareket ettikleri düşünülmektedir (Avcıoğlu, 2012).

Kıbrıs Türk Milli Eğitim sisteminde özel eğitim şu şekilde tanımlanmaktadır:

1. “Beden ve zihnen özürlü olup özel bir eğitim ve öğrenime gereksinimi olan okul öncesi eğitim yaşına ulaşmış çocukların on sekiz yaşına kadar olan eğitimlerinin tümünü kapsar.
2. Özel eğitime gereksinen her öğrenci zorunlu eğitim çağında iken ilgi ve yeteneği oranında, zorunlu olarak özel eğitimden parasız veya parasız yatılı yararlanma hakkına sahiptir. Ancak, zorunlu eğitim yaşı dışında da özel eğitim görmek isteyenlere, gerekli eğitim olanağı devletçe sağlanır.”

Kıbrıs Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine göre özel eğitimin amaç ve görevleri şunlardır:

1. “Atatürk ilke, devrimleri ve Atatürk Milliyetçiliği ile belirlenenler doğrultusunda sosyal ve kültürel bütünleşmeyi sağlar.
2. Özel eğitim gereksiniminde olan her öğrenciye ilgi ve yeteneklerini azami derecede geliştirme fırsat ve olanağı vermek;
3. Bu öğrencileri, kendilerine ve topluma yararlı yurttaşlar olarak yetiştirmek; gerektiğinde mesleki rehabilitasyonlarını sağlamak. Özel eğitim kurumları özel programlar uygulayan ayrı okullar halinde kurulur veya diğer okul bünyelerindeki özel sınıflardan veya gruplardan oluşur.”

2.1.1.3. Özel Eğitim Öğretmeni

Özel eğitim alanının ihtiyacı çeşitli özel personelin yetiştirilmesi özel eğitim hizmetlerinin başlatılması ve istenilen düzeyde geliştirilmesinin temel koşuludur. Özel eğitim alanının nitelikli personel ihtiyacı diğer alanlardaki personel ihtiyacı ile kıyaslanamayacak kadar fazladır. Çünkü özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri birçok elemanın bir arada çalışmasını, çoklu disiplinler bir çalışmayı gerektiren bir hizmetler bütünüdür. Özel eğitim alanında görevli personelin nitelik ve nicelik olarak yeterli düzeye getirilmesi onlara verilen eğitimin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Eğitimin başarıya ulaşmasında eğitmenin ve diğer destek elemanlarının rolünün çok önemli olduğu bilinmektedir (Başbakanlık Özürlüler Dairesi Başkanlığı, 2000).

Özel eğitime gereksinim duyan bireylere en iyi eğitimi verebilmek için özel eğitimde çalışan özel olarak yetişmiş insan gücüne ihtiyaç vardır. Özel eğitimin uygulanması bir ekip yaklaşımının ürünüdür ve özel eğitim öğretmenin bu ekipte önemli bir rolü vardır. Özel Eğitim Öğretmeni, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personeldir (Sarı, 2003).

Özel eğitim öğretmeni güçlü bir alan bilgisine sahip, araştırmacı, gelişmelere açık, sabırlı, üretken, sadece öğreten değil öğrenen ve çevresindekileri de yönlendiren bir yapıya sahip olmalıdır (Tekneci, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012) özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimini sağlamaktan sorumlu olan “özel olarak yetiştirilmiş öğretmen” terimi özel eğitim öğretmenlerine karşılık gelmektedir.

Aynı yönetmelikte özel eğitim öğretmenin görev ve sorumlulukları şu şekilde sıralanmıştır:

- a) BEP'te alanıyla ilgili gelişim ölçekleri ile ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanıp uygulanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapmak,
- b) BEP'te alanıyla ilgili uygulama ve değerlendirme yapmak,

- c) Özürlü bireylerin eğitim performanslarını ve yetersizlik türünü dikkate alarak eğitimleri sırasında kullanılmak üzere alanıyla ilgili gerekli materyalleri hazırlamak,
- ç) Kurumdaki aile eğitimi ve danışmanlığı çalışmalarına katılmak, sınıfındaki bireylerin ailelerine yönelik aile eğitim çalışmalarını psikolog veya rehber öğretmenle birlikte planlamak ve yürütmek,
- d) Özürlü bireylere destek eğitim hizmeti sağlamak ve eğitim performansları doğrultusunda bireylerin uygun okul veya kuruma yönlendirilmesinde BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapmak,
- e) Kuruma devam eden özürlü bireylere diğer kurum veya kuruluşlarda hizmet veren uzman ve öğretmenlerle eşgüdüm içinde çalışmak,
- f) Özürlü bireylerin yetersizliklerinden dolayı kullandığı kişisel cihaz ve aletlerin bakımı ve kontrolüne ilişkin tedbirler almak,
- g) Özürlü bireylerin eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim yapmak,
- ğ) Görev tanımında belirtilen görevlere benzer diğer görevleri yapmak.

KKTC Milli Eğitim Yasası (1986) Öğretmenlik yasasına göre özel eğitim öğretmenlerinin görevlerine bakacak olursak;

1. Görev yaptığı okulda bulunan öğrencileri, gereksinme duydukları özel eğitim türüne uygun olarak eğitmek;
2. Öğrencilere, çevre ile ve toplumsal yaşamla uyum sağlamalarını kolaylaştıracak bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmak;
3. Öğrencilerde özel durumları nedeniyle var olan psikolojik olumsuzluklardan kurtulmalarını sağlamak ve onlara güven duygusu kazandırmak;
4. İlgi ve yeteneklerine göre öğrencilere beceri kazandırmak.

2.1.1.4. Özel Eğitim Gerektiren Birey

Eripek'e (2005) göre, Dünya üzerindeki her birey bedensel özellikleri ve öğrenme yetenekleri yönlerinden birbirinden farklılıklar gösterir. Ancak bireyler arasındaki farklılıklar çoğu zaman fazla büyük değildir. Dolayısıyla normal koşullarda genel eğitimden yararlanmada ciddi problemlerle karşılaşmazlar. Bununla birlikte özel gereksinimi olan bireyler olarak adlandırılan bazı bireylerin bedensel özellikleri, öğrenme yetenekleri, bu bireylerin eğitiminde bireyselleştirilmiş eğitim programlarını, yani özel bir eğitimi gerektirecek ölçüde normlardan farklıdır. Normlardan farklılık altta ya da üstte olabilir. Bu yönüyle özel gereksinimi olan bireyler terimi, öğrenme ya da davranış problemleri gösteren bireyleri bedensel ya da duysal yetersizliği olan bireyleri olduğu kadar zihinsel olarak üstün ya da özel yetenekli bireyleri de içerisine alan kapsamlı bir terimdir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesine göre ise, "bireysel farklılıkları nedeniyle uyarlamalar yapılmaksızın normal eğitim olanaklarından yararlanamayan bireyler de, tüm Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları gibi eğitim ve öğretim hürriyetine sahiptir." Ayrıca anayasa, "devlet, durumları sebebiyle- özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" ifadesi ile Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni özel eğitim hizmetlerinden sorumlu kılmıştır (Ersoy ve Avcı, 2001).

Milli Eğitim Bakanlığı 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede özel eğitim gerektiren birey, "çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi" ifade etmektedir. Özel eğitim gerektiren bireyler terimi, özürlü ya da engelli olarak nitelendirilen çocukların yanı sıra üstün zekalı ya da yetenekli olan çocukları da kapsamaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2005).

2.1.1.5. Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Sınıflandırılması

Özel eğitimin başarıya ulaşmasında en önemli unsurlardan birisi sınıflandırmadır. Nasıl ki bir hastalık doğru teşhis edilmediğinde tedavi edilemiyor hatta yanlış teşhiste hatalı tedavi uygulanabiliyor ise özel eğitimde de doğru sınıflandırmayapılmadan doğru eğitimin verilebilmesi mümkün değildir. Bireyin

gereksinimlerine uygun ve ona fayda sağlayabilecek bir eğitim alması her şeyden önce gereksinimlerinin doğru bir şekilde sınıflandırılmasına bağlıdır.

Özel gereksinimli bireylerin sınıflandırılmaları eğitim açısından zorunlu bir durumdur. Çünkü özel gereksinimli bireylere verilen eğitim hizmetlerinin en azkısıtlayıcı ortamda uygulanması esastır. Bunun için de öğrencilerin gereksinim gruplarına göre sınıflandırılmaları ve gereksinim gruplarına uygun ortamlarda eğitim hizmetlerinden faydalanmaları gerekir (Özgür, 2008). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, özel gereksinimli bireyin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olma şansı bulunduğu ve aynı anda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılandığı ortama yani evine en yakın okuldaki kaynaştırma sınıfıdır (Ersoy ve Avcı, 2001). Bunun yanında her gereksinim grubundaki bireyin öğrenme ve algılama özellikleri birbirinden farklıdır. Bu durum, özel gereksinimli bireylerin bazı sınıflara ayrılarak eğitim faaliyetlerine katılmalarını zorunlu hale getirmektedir (Kırcaali- İftar, 1998).

Özel eğitime gereksinimi olan bireyler farklı alanlarda farklı düzeylerde yetersizlikler göstermektedir. Bu bakımdan özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için yapılacak düzenlemeler ve eğitim hizmetlerinin planlanabilmesi için sınıflandırma yapılması gerekmektedir (Kola, 2012).

Türkiye'deki Özel Eğitim Yönetmeliğinde (MEB, 2006) özel eğitime gereksinimi olan bireyler şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Zihinsel yetersizliği olanlar (hafif, orta, ağır, çok ağır)
- İşitme Yetersizliği olanlar
- Görme Yetersizliği olanlar
- Ortopedik Yetersizliği olanlar
- Sinir Sisteminin Zedelenmesi ile Ortaya Çıkan Yetersizliği olanlar
- Dil ve Konuşma Güçlüğü olanlar
- Özel Öğrenme Güçlüğü olanlar
- Birden Fazla Alanda Yetersizliği olanlar

- Duygusal Uyum Güçlüğü olanlar
- Süreğen Hastalığı olanlar
- Otizm olanlar
- Sosyal Uyum Güçlüğü olanlar
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olanlar
- Üstün veya Özel Yeteneğe sahip olanlar.

2.1.1.6. Araştırmada Kullanılan Engel Grupları

Aşağıda araştırma kapsamında yer alan engel grupları ile sınıflandırmalarına yer verilmiştir.

a) İşitme Engelli Bireyler ve Genel Özellikleri: İşitme kaybının, bir işitme cihazı ile ya da cihazsız, yalnız işitme yoluyla ana diline ilişkin bilgileri başarılı bir biçimde işlemlemesini önemlilercede engellediği bireydir (Aral, 2011). İşitme engeli genellikle işitmeduyarlılığının bireyin gelişim, uyum ve iletişimdeki görevini yerine getirememesisonucunda ortaya çıkar. Eğer işitme engeli, kişi anadilini öğrenmeden ortaya çıkmış ise bu durum yaşam boyu dil ve konuşma becerisi kazanmayı olumsuz yönde etkiler (Özgür, 2008). İşitme engelli bireyler sınıflandırılırken duydukları sesin şiddeti yani desibel kullanılmaktadır (Aral, 2011).

Sınırlı bir çevrede büyüyen işitme engelli çocukların pek çoğunun sağlıklı iletişim kuramamaları nedeniyle normal işiten çocuklara göre kişiliklerinde düzensizlik ve uyumsuzluk ortaya çıkabilmektedir (Uğurlu, 1992).

Akranların ve öğretmenlerin engelli çocukla kolay ve etkili iletişime girmesi ile işitme engelli çocuk sosyal kuralları, konuşmada kullanılan kuralları, farklı durumlara uygun tepki vermeyi, kişilerle yakın ilişki kurmayı öğrenebilir (Akçamete, 2003).

b) Görme Engelli Bireyler ve Genel Özellikleri: Görme yetersizliği çok ağır derecede olup, mutlaka kabartma alfabeye (braille) ya da konuşan kitapların kullanılmasına gereksinim duyan kişidir. Az gören ise büyütücü araçlar vasıtasıyla ya da puntolu yazılı materyali okuyabilenlerdir (Özyürek,1989). Görme yetersizliği, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde “Görme gücünün kısmen ya da tamamen yetersizliğinden dolayı, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu” olarak tanımlanmaktadır.

Görme engelli bireylerin belli başlı özelliklerini sıralamak mümkündür. Bunlar; görme engelli bireylerin kavramsal gelişimlerinde ya da bilişsel yeteneklerinde gecikme gözlenebilir. Özellikle soyut düşünmeyi gerektiren becerilerde daha başarısız olabilirler. Alan kavramını öğrenmeleri güçtür. Alana ilişkin bilgileri daha çok dokunma duyumu aracılığıyla kazanmaktadırlar. Görme yetersizliğinden kaynaklanan eksiklikleri diğer duyu organlarını kullanarak telafi etmeye çalışırlar. Dikkat yoğunlaştırma, ince ayrıntıları fark etme yetenekleri gelişmiştir. Sosyal faaliyetlere ilgilidirler. Müzikle yakından ilgilenirler. Bedensel ve zihinsel gelişimlerinde farklılık yoktur. Bağımsız hareket edebilme becerileri sınırlıdır (İskenderov, 2007).

c) Zihinsel Engelli Bireyler ve Genel Özellikleri: Zihinsel engelli bireyler genel nüfus ve engel grupları içerisinde en sık karşılaşılan gruptur (İlhan, 2008). Amerikan Zeka Geriliği Birliği (AMMR) 2002 yılında zihinsel geriliği ‘ zihinsel işlevde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışlarda anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen ve 18 yaşından önce ortaya çıkan yetersizliktir’ şeklinde tanımlanmıştır (DeMatteo, Marczyk, Pich, 2007; Eripek,2005).

Zihinsel engelli bireyler, genellikle başkalarının duygu ve düşüncelerine aldırmamakta, sürekli ilgi çekmeye çalışmaktadırlar. Kızgın oldukları, kafaları karışık veya emin olmadıkları için ya da kendilerine zevk verdiği için zaman zaman zarar verici davranışlar göstermekte, kendilerinden istenilen her şeye karşı çıkmaktadırlar. Bu kişilerin benlik kavramları zayıftır, kendilerine güvenleri azdır, bencildirler, sosyal durumlara uymada güçlük yaşamaktadırlar. Ayrıca, dikkat

dağınıklığı, tembellik, yeme problemleri, saldırganlık ve aşırı inatçılık gibi özellikler de sıklıkla görülmektedir (Çiftçi, 2007). Zihin engelli bireylerde kullanılan kelimeleri anlamakta güçlük çekme, sözlü olarak fikirleri ifade edememe, kelime sayılarında sınırlılık olması, cümle kurarken kelime sıralamalarında hatalar yapabilme ve bazı telaffuz güçlüklerinin yaşanabilir (Karatepe, 1998).

Zihin engelli bireylerin belleği zayıf, akademik başarıları yavaştır. Kendilerini ifade etmede güçlük çekerler (Korkmaz, 2000). Zihinsel engelli bireylerin bu özellikleri göz önüne alındığında empati kurmada güçlük yaşadıkları düşünülebilir.

ç) Otizmlili Bireyler ve Genel Özellikleri: Sosyal yetersizlikler, olan çocuklarda görülen en önemli yetersizlik ve sınırlılıklardan birisidir. Otizmlili olan çocuklar, bebeklik dönemlerinden itibaren göz kontağı kurma, sese ve ismine tepkide bulunma, ilgilerini duygularını paylaşamama, sosyal etkileşim başlatamama, yüz ifadesinin ve sözel olmayan iletişimin olmaması ya da sosyal gülümseme gibi becerilerde sınırlılık gösterebilirler (Landa, 2007; APA, 2014). Başkasının işaret ettiği yere bakma ya da başkasının dikkatini belli bir yere çekme olarak tanımlanan ortak dikkat yetersizlikleri sergileyebilir ve başkasının bakış açısını anlamakta zorlanabilirler (Kırcaali-İftar, 2013; Ozonoff ve Miller, 1995).

Otizmlili olan çocukların en önemli özelliklerinden birisi dil gelişiminde gecikme olmasıdır. Bu gecikme ile birlikte, karşılıklı konuşma başlatma, sürdürme ve sonlandırmada güçlük, başka insanların kendilerine söylediklerini yinlemek, duyduklarını ya da okuduklarını bağlam dışında yinlemek, kendisinin uydurduğu sözcük ya da cümleleri yinlemek ve aşırı resmi ya da didaktik konuşmalar gözlenir (Kırcaali-İftar, 2013). Dil gelişiminde yaşanan bu sorunlar otizmlili olan çocukların günlük yaşamlarını önemli ölçüde olumsuz etkilemektedir.

Sözü edilen bu özelliklerin yanı sıra, otistik çocukların tüm insanlar gibi birbirlerinden doğuştan farklı oldukları da söylenebilir (Goin ve Myers, 2004). Her birinin güçlü ve zayıf yönleri vardır. Her birinin hoşlandığı ve hoşlanmadığı nesneler olabilir. Bununla birlikte, otistik çocukların hepsi, yoğunluğu, türü, derecesi farklılaşan ortak özellikler gösterebilirler. Bu özellikler, sosyal etkileşimde, iletişimde, algılamada, yeni beceri ve kavramların Öğreniminde güçlükler olarak belirebilir (Autism Training Source Book, 1997).

d) Fiziksel (Ortopedik) Engelli Bireyler: Amerikan Özürlü Bireylerin Eğitim Yasası'nda ortopedik yetersizliği, çocuğun eğitimsel performansını etkileyen doğuştan anomaliler, hastalıklar ve diğer faktörlerin neden olduğu yetersizlik şeklinde tanımlanmıştır (Sığırtmaç ve Gül, 2008).

Bedensel engel genellikle sinir sisteminin zedelenmesi, eklem veya kasların fonksiyonel özelliklerini tam olarak yerine getirememesi sonucunda oluşur. Bu nedenle bedensel engelli bireylerde en sık karşılaşılan sorun hareket kısıtlılığına sahip olmalarıdır (Özgür, 2011).

e) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler: Öğrenme güçlüğü genellikle doğuştan gelen veya yaşanan çevrenin etkileri sonucunda ortaya çıkan bir sorundur. Bununla birlikte öğrenme güçlüğüne neden olan sorunlar tam olarak bilinmemektedir (Özgür, 2008).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerde ortaya çıkan okuma ve öğrenme sorunları kişinin gelecekteki yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir (Sarıpınar, 2006).

2.1.2. İletişimin Tanımı ve Sınıflandırılması

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

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).

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



Şekil 1. Kişilerarası iletişim modeli (Dökmen, 2010).

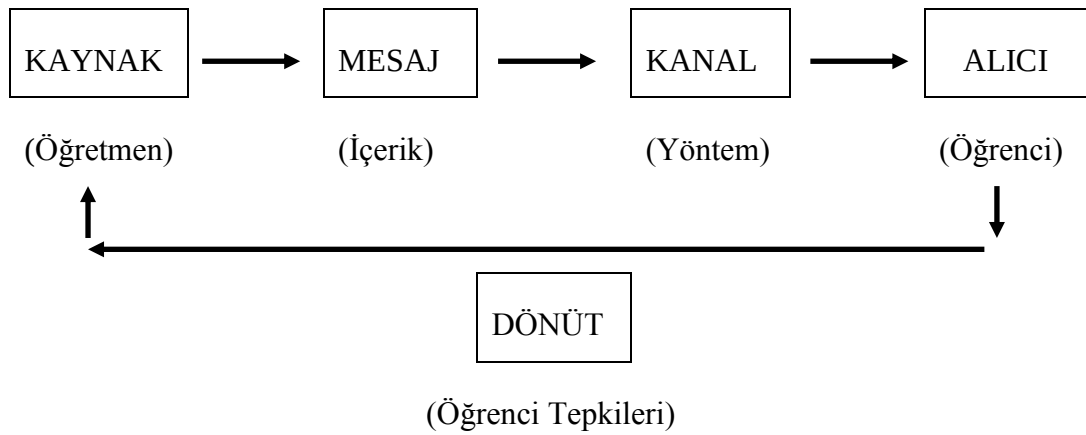
Bu sınıflamaya göre, dilin kullanımını ifade eden sözlü iletişim, dille iletişim ve dil-ötesi iletişim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bir iletişimde “ne” söylendiğidille iletişim kapsamına girerken, “nasıl” söylendiği dil-ötesi iletişimle ilgilidir. Sesin niteliğiyle ilgili her şey; ses tonu, sesin 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), 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. Buradan yola çıkarak sözel olmayan iletişim kurabilmek için de, empati kurabilmenin önemi anlaşılmaktadır.

2.1.2.1. İletişimin Eğitimdeki Yeri Nedir?

Eğitimin en önemli ögesi olan iletişim (communication); duygu, düşünce, fikir ve bilgilerin amaçlı olarak bireyden bireye aktarılması ve simgeler yoluyla anlamların geçiş sürecidir (Yavuzer, 1997; Taşar, 2008). Eğitimin bireyin sosyal bir varlık olmasında, potansiyellerini ortaya çıkarmasında önemli bir role sahiptir. Duygu düşünce, değerler, davranış kalıpları ve kültürel normların nesilden nesile aktarılmasını sağlar. Bu açıdan bakıldığında eğitim aslında bir iletişim etkinliğidir. Bu etkinliğin verimli şekilde gerçekleşmesi ise öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişimin niteliğine bağlıdır (Bolat, 1996).



Şekil 2. Eğitimde İletişim Süreci (Erdem, 2005).

Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde Şekil 2.2’de verilen beş temel öge yer alır. Bu süreçte kaynak öğretmen, alıcı öğrenci olarak kabul edilir. Mesaj, ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin sesi; kanal da öğretim süreçleri ya da süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleridir. Öğrenci tepkileri de dönütü yansıtmaktadır (Taşar, 2008).

Öğrenme iletişim işlemleri sonucunda meydana gelir. Yeni öğrenmeler yeni bilgi ve becerilerin edinilmesiyle gerçekleşir ve bu süreçte iletişim gerçekleşmedikçe öğrenme de gerçekleşmez (Ergin ve Birol, 2000). Etkili bir iletişim, iyi öğretmen-öğrenci ilişkisi oluşturma ve sürdürmede mesaj alma kadar mesaj göndermeyi de içerir. Öğretmenler öğrencilerini dinlerken, öğrencinin söylediklerine önyargısız

yaklaşmalı, anlamaya çalışmalı, dikkati sürekli tutmalıdır (Dilekmen, Başçı ve Bektaş, 2008). Çilenti'ye (1988) göre de öğrenme iletişimin sonucu alıcının davranışlarında bir değişikliğin oluşmasıdır. İyi bir öğrenme iyi bir iletişim ürünüdür. Yani öğrenme iletişimden ayrı düşünülemez. Bu durumda eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen iletişimin kalitesi empati kurabilme becerisiyle daha da artacak ve öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.2.2. Sınıf İçi Etkileşim Türleri

İletişim denilince kimilerinin aklına sadece sözlü iletişim, yani konuşulan dil aracılığıyla kurulan iletişim gelmesine karşın, iletişim sözsüz olarak da kurulabilir. Aynı ortamda birbirlerini algılayan kişiler hiç konuşmasalar bile bakışlarıyla, vücutlarının duruşuyla, aralarında bıraktıkları mesafe ile vb. birbirlerine mesajlar yollarlar, sözsüz bir iletişim kurarlar. İletişime giren öğretmen ve öğrencinin birbirlerini doğru olarak algılamaları için hem gönderilen sözlü mesajların içeriğine, hem de sözlü mesaja eşlik eden beden diline, yani kişinin yüz ifadesi, jest ve mimikleri gibi görsel ipuçlarına, dikkat etmeleri gerekmektedir (Erden, 1996).

Eğitim durumunda iletişim ile birlikte etkileşim iç içe olmalıdır. Sınıfta veya öğrenme ortamlarında etkileşim yöntemlerini kullanmak öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir fonksiyonu yerine getirir (Moore, 1989). Literatürde etkileşimin 4 türünden bahsedilir: öğrenci-içerik, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-arabirim etkileşimleri. Bunlardan ilk üçü okullardaki sınıf ortamları için kullanılırken, öğrenci-arabirim etkileşimi uzaktan eğitim için kullanılmaktadır (Thurmond ve Wambach, 2004). Moore (1996) bu etkileşim türlerinden ilk üçünü şöyle tanımlamaktadır:

Öğrenci-İçerik Etkileşimi: Öğrenme; öğrencilerin karşılaştıkları bilgi ve fikirler (içerik) hakkında kendi kendine söyleşide bulunması ve bildikleri ile örtüşmesi sonucu gerçekleşir.

Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi: Öğrenme; öğretmenin kendi bilgi ve deneyimlerini öğrenciye aktarmasıyla gerçekleşir.

Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi: Öğrenme; gerçek yaşam ortamlarında öğrencilerin fikirleri paylaşarak ve problemleri tartışarak birbirlerine yardım etmesi biçiminde gerçekleşir.

Etkili iletişimin her anında empati yapabilmenin önemi büyüktür. Bu çalışmada yukarıdaki etkileşim türlerinden öğretmen-öğrenci etkileşimleri üzerine odaklanılmıştır. Yapılan çalışmalar empati kurma becerisinin iletişim çatışmalarını engelleyerek daha olumlu ilişkilerin kurulmasını sağladığını, empatinin kendini açma, toplumsallaşma, sosyal duyarlılık, topluma uyum, yardımlaşma ve diğer prososyal davranışları artırdığını, bunun yanı sıra saldırganlığı ve diğer antisosyal davranışları azaltıcı bir rol oynadığını ve çocukların derslerindeki başarılarını arttırdığını göstermektedir (Ünal, 2000).

2.1.2.3. İletişimde Empatinin Önemi

Dökmen'e (2012) göre empatinin ne olduğunu anlayabilmek için öncelikle, empatiyi kullanan ve ona ihtiyaç duyan insanın yaşamındaki temel amaçlarının ne olduğunu tartışmamız gerekir.

Bu konuyla ilgili önermeler şunlardır:

1. İnsan yaşamını sürdürmek ister.
2. İnsanın yaşamını sürdürebilmek için iki şeye ihtiyacı vardır; "bilgi edinmek" ve "yalnız kalmamak".
3. Bilgi edinme ve yalnız kalmama isteği, kişilerarası iletişimlerin niteliğini belirler.
4. Üç tür iletişim vardır. Bunlar; (a) Çatışmalı iletişim, (b) Çatışmasız iletişim ve (c) Empatik iletişimdir.

Çatışmalı İletişim	Çatışmasız İletişim	Empatik İletişim
-Bilgi aktarımı yok.	-Bilgi aktarımı var.	-Bilgi aktarımı var.
-Yalnızlık var.	-Yalnızlık var.	-Yalnızlık yok.

Şekil 3. Çatışmalı, Çatışmasız, Empatik İletişimde Bilgi Aktarımı ve Yalnızlık (Dökmen, 2012).

Dökmen’e (2012) göre çatışmalı iletişim kurmaya çalışan taraflar hem yeterli bilgi edinemezler hem de yalnız kalırlar. Çatışmasız iletişimde taraflar birbirlerine yeteri kadar bilgi aktarabilirler, fakat yine de yalnızdırlar. Empatik iletişimde ise hem yeterli bilgi aktarımı olur hem de taraflar yalnız kalmamış olurlar (Dökmen, 2012).

Empatik iletişim becerileri bireyin kişilerarası ilişkilerinin daha sağlıklı olması ve iyi yönde gelişmesine katkı da bulunmaktadır. Özellikle eğitim, tıp, danışmanlık gibi insan ilişkilerinin önemli olduğu iş alanlarında empatik iletişim, işe girme ve kariyer gelişim kararlarında bireyin sahip olması gereken bir yetkinlik olarak görülmektedir (Yaylacı, 2006).

2.1.3. Empatinin Tanımı

Empati kavramını Titchener (1902) eski Yunanca’daki “*empathia*” kelimesinden yararlanarak “*einfühlung*” kelimesini İngilizce’ye “*empathy*” şeklinde tercüme etmiştir. Titchener, birinin davranışlarını bir diğeri ile karşılaştırarak anlamaya çalışmakla, o kişinin bilincinin anlaşılamayacağına inanmıştır. Bunun ancak içsel, derin duyumsal taklitle, yani zihinsel kaslarda gerçekleştirebileceğini belirtmiştir (Wiske, 1986).

ilk olarak Theodor Lipps (1909) tarafından Almanca “*einfühlung*” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmıştır. Lipps empatiyi, bir insanın kendisini karşısındaki bir nesneye yansıtmayı, kendisini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi içine alarak/özümseyerek anlaması süreci olarak tanımlamıştır.

Empati kavramı Yunancadaki “*em*” ve “*pathela*” kelimelerinin birleşimidir. Latince “*em*” iç, içine, içinde; “*pathela*” duygu, acı, algılama, telepati anlamlarına gelmektedir (Arkonaç, 1999). Türkçede “*anlayış, duygudaşlık yada eşduyum*”

kelimelerine denk gelen *empati* kendi duygularını başka nesnelere yansıtmak anlamında kullanılmaktadır (Türkçe Sözlük, 2005).

Ernest'e (1971), göre empati, diğer kişinin yerine kendini koymak ve diğer kişinin hissettiklerinin nasıl olduğunu kavramaktır.

Mehrabian ve Epstein (1972), empatiyi başkasının duygusal deneyimine karşılık verebilme diye tanımlamışlardır (Mehrabian ve Epstein,).

Ünal (1972), empati terimini insanları anlama deyiminin karşılığı olarak kullanmıştır.

Hoffman'a (1982) göre empati; kişinin kendi durumundan çok, karşısındaki bireyin durumuna uygun dolaylı duygusal tepkidir (Hoffman,).

Ivey (1987), empati tanımına farklı bir bakış açısı getirmiştir. Ona göre, her insan belli bir kültür içinde yaşamakta ve kültürden arınmış insan olmamaktadır. Bu nedenle karşıdaki kişi ile empati kurmak yeterli olmamaktadır. Karşıdaki kişinin içinde yaşadığı kültürü anlamak, bir anlamda bu kültürle de empati kurmaya çalışmak gerekmektedir.

Davis'e (1994) göre empati, dünyanın nasıl görüldüğü ve onun rolüne girerek anlaşılma çalışmasıdır.

Omdahl (1995), empatiyi iletişimde alıcının hedef olarak karşıdaki kişiyle aynı şeyi yaşaması, benzer şeyi hissetmesi olarak tanımlamıştır (Omdahl,).

Kasatura (1998) empatiyi, başkalarının duygularını anlayarak, kendimizi onun yerine koyabilme yeteneği şeklinde tanımlamıştır.

Alisinanoğlu ve Köksal'a (2000) göre empati, bir bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir.

Duan (2000) empatiyi, bilişsel ve duyuşsal mekanizmalarla üç şekilde kavramsallaştırmaktadır. Bunlar;

a) bilişsel ya da zihinsel bir süreç olarak empati,

b) duyuşsal ya da duygusal bir süreç olarak empati ve

c) hem bilişsel hem de duyuşsal unsurları içeren bir süreç olarak empatidir. Bilişsel empati, kişinin başkalarının içinde bulundukları durumu, koşulları, his ve düşüncelerini anlayabilme olarak tanımlanabilir. Duygusal empati ise kişinin başkalarının durumunu ya da duygularını kendisini onun yerine koyarak hissetmesi olarak tanımlanabilir (Staub, 1990).

Kabapınar’a göre, kişinin kendini karşısındakinin yerine koyup onun penceresinden durumu görme çabası olarak tanımlanabilecek empati; düşünme, değerlendirme, değer yargısı yükleme ve davranışta bulunma gibi farklılıkların anlaşılmasında etkin olabilecek bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır (Kabapınar, 2002).

Empati denildiğinde akla ilk olarak, Carl Rogers (1957) ve onun konuya ilişkin araştırmaları gelir. Psikoterapi alanında empatik iletişim kurma becerisiyle ünlenmiş Rogers, empati kavramıyla özdeş hale gelmiştir. Hümanist yaklaşımın öncüsü ve danışan–merkezli terapinin kurucusu olan Carl Rogers empatiyi, kendi terapisinin başarısında “merkez” olarak tanımlamıştır. Rogers empatinin, terapistler danışanlara “koşulsuz olumlu bakışla” baktıkları zaman, onları etkin biçimde dinleyip, bilişsel ve duygusal geri bildirimlerini doğru bir şekilde verdikleri zaman ortaya çıktığını ileri sürmüştür (Sezer, 2005). Empatinin oluşması bazı durumlara bağlıdır. Karşıdaki insana olumlu bakış açısıyla bakmak, etkin dinlemek ve geri bildirimde bulunmak empatinin oluşumu açısından önemlidir.

Rogers’in 1970’li yıllarda ulaştığı empati tanımı bugün çoğunluğun üzerinde uzlaştığı bir tanım olmuştur. Rogers’e göre bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine empati adı verilir. Bu tanıma göre, Rogers’in empati tanımı üç temel ögeden oluşmaktadır (Dökmen, 2012).

a. Empati kuracak kişi kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Başka bir deyişle empati kurmak isteyen kişinin karşısındaki kişinin fenomenolojik alanına girmesi gerekir. Fenomenolojik alan ile her insanın bir fenomenolojik alanının var olduğu ve

her insanın gerek kendisinin gerekse çevresini kendine özgü biçimde algıladığı kastedilmektedir. Kişinin bu algısal yaşantısı tamamen kendisine özgü olmaktadır.

b. Empatinin kurulmuş sayılabilmesi için, bir kişinin karşısındaki insanın duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamış olması gerekmektedir. Empatiyi tanımlarken bu noktada vurgulandığında, empatinin iki bileşeninden söz edilmiş olunmaktadır. Bunlar empatinin bilişsel ve duyuşsal bileşenleridir. Karşısındaki insanın rolüne girerek onun ne düşündüğünün anlaşılması bilişsel nitelikli bir etkinlik, karşısındaki insanın hissettiklerinin aynısını hissetmek ise duygusal bir etkinlik olmaktadır. Bilişsel olarak anlama, duygusal olarak anlamamanın ön şartıdır.

c. Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşısındaki kişiye iletilmesi davranışıdır. Karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri tam olarak anlaşılabilirse bile, eğer anlaşıldığı ona ifade edilmezse empati kurma süreci tamamlanmış sayılmamaktadır.

Görüldüğü gibi, empati günümüze kadar araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. 21.yy. da da, Rogers (1957) tarafından yapılan tanımın yaygın olarak kabul edildiği söylenebilir.

2.1.3.1.Empatinin Tarihçesi

Empati kavramının temeli, felsefe ve estetiğe dayanmaktadır. Bugün kullanmakta olduğumuz empati teriminin iki atası vardır. Bunlar Almancadaki “*empfindung*” ve Eski Yunancadaki “*empathia*” terimleridir. Alman Psikolog Theodor Lipps (1909), dışarıdaki bir objeyi, örneğin bir sanat eserini bütün halinde kendine maletme, absorbe etme sürecine “*empfindung*” adını vermiştir. Titchener (1902) ise bu Almanca kelimeyi İngilizce’ye “*empathy*” olarak tercüme etmiştir (Barrett, 1981). O yıllarda empati, daha çok fenomenolojistler tarafından, bir objeye ya da olaya, onun içine girerek bakmak, onu algılamak anlamında kullanılmıştır. Bu noktadan itibaren empati, psikoloji içinde başlıca üç safhadan geçmiştir (Baston, Fultz ve Schoenrade, 1987). Bunlar:

1. Yirminci yüzyılın başlarından 1950'lerin sonlarına kadar empati, bilişsel nitelikli bir kavram olarak ele alınmıştır. Özellikle 1950'li yıllarda empati, bir insanın, karşısındaki insan tanınması, kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanılmıştır.

2. 1960'lı yıllarda ise empatinin bilişsel boyutunun yanı sıra duygusal yönü vurgulanmış, ancak bilişsel yönünün gerekli ama empati için yeterli olmadığı belirtilmiştir. Empatide asıl olanın karşısındaki gibi hissetmek olduğu üzerinde durulmuştur.

3. 1970'li yıllar ise empati, 1960'lı yıllara oranla daha dar anlamda kullanılmıştır. Bu dönemde empati, birinin belirli bir duygusunu anlama ve bu duyguya uygun bir karşılık verme olarak alınmıştır. Empati kuran kişi dikkatini karşısındaki kişiye vererek konuya "O ne hissediyor?" şeklinde yaklaşmıştır.

21.yy.'da ise geçerli olan empati anlayışı, 1970'lerde Rogers'in ortaya atmış olduğu empati anlayışıdır. Hala yeni tanımlar da yapılmaktadır. Bu tanımlardan birisini yapan Ivey (1987) konuya yeni sayılabilecek bir boyut getirmiştir. Ivey'e göre her insan bir kültür içinde yaşamakta, kültürden arınmış insan olmamaktadır. Bu yüzden terapistin sadece hastasıyla\danışanıyla empati kurması yeterli olmamakta; terapist hastanın mensup olduğu kültürü anlamaya, bir anlamda o kültürle de empati kurmaya çalışmalıdır. Ancak bu yolla hastayı tam olarak anlayabilmektedir (Ivey, 1987). Ayrıca bu kavram, sosyal ve davranışsal bilimler, etik, sanat ve klasik eserler üzerine olan çalışmalar, çok kültürcülük çalışmaları, eğitim, sağlık, hukuk başta olmak üzere birçok disiplin için önem arz eden açıklayıcı bir kavram haline gelmiştir (Keskin, 2007). Günümüzde hala 1970'lerin empati tanımı kullanılıyor olsa bile, konu henüz kapanmamış gözükmemekte, yeni tanımlar ortaya çıkmaya devam etmektedir (Alçay, 2009).

Empati karşılıklı insan ilişkilerinde önemli bir yer tutar. Özellikle insanlarla birebir çalışma gerektiren mesleklerde empatinin önemi kaçınılmazdır. Engelli bireyler söz konusu olduğunda empatik davranışlar çok daha büyük önem taşımaktadır. Engelli bireyler de diğer insanlar gibi anlaşıldığını hissettiklerinde daha mutlu olurlar.

2.1.3.2. Empati İle Karıştırılan Bazı Kavramlar

Empati kavramı sempati, özdeşim, içtenlik ve sezgisel tanı kavramları ile karıştırılmaktadır. Aşağıda bu kavramların empatiden farklılıklarına değinilmiştir.

a) Empati ve Sempati

Wyschogrod, sempatiyi “ortak duygu“ (fellow feeling) olarak tarif etmektedir (Wyschogrod, 1981). Eski Yunanca’daki “sympatheia” sözcüğünden syn ile pathos acı çekme anlamına gelmektedir. İngilizce’ye “sympathy” olarak aktarılan terimin kelime anlamı “birisiyle birlikte acı çekme” anlamına gelmektedir (Dökmen, 2012).

Empatide, karşıdaki kişinin duygusal yaşantısına katılmakla beraber o kişiyi anlamak ve onun yaşantısındaki çarpıcı bazı noktaları algılamak yer alır. Sempati ise, yalnızca karşıdaki kişinin duygularına katılma olduğu için empatiye göre daha sınırlı bir yaşantıdır, sempatide sempati duyan kişinin yaşantıları da yer almaktadır. Örneğin, bir kişi diğerinin acısını paylaşabilir, çünkü bu acı onun kendi yaşantısında üzüntü duyduğu olayları hatırlatabilir. Empatide ise, empati duyan kişi kendi istek, duygu ve yönelimlerinden uzakta kalarak kendini tam olarak o kişiye vermeye çalışır (Akkoyun, 1982).

Dökmen’e (2012) göre de bir insana sempati duymak demek, o insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak demektir. Karşımızdaki kişiye sempati duyuyorsak, onunla birlikte acı çekeriz ya da seviniriz. Empati kurduğumuzda ise karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırız. Kendimizi sempati duyduğumuz kişinin yerine koymamız ve onu anlamamız şart değildir; sempatide “yandaş” olmak esastır. Empati duyduğumuzda ise karşımızdaki kişiyle aynı duyguları ve düşünceleri paylaşmamız gerekmez; sadece onun duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışırız. Bir insanı “anlamak” başka şeydir, ona “hak vermek” başka şey. Empatide anlamak, sempatide ise anlamış olalım ya da

olmayalım, karşımızdakine hak vermek söz konusudur. Kişi karşısındaki kişiye sempati duyuyorsa onunla aynı duyguları hisseder, karşısındaki kişi üzgünse onunla birlikte üzülr, karşısındaki kişi mutluyorsa onunla birlikte mutlu olur, ona “yandaş” olur.

b) Empati ve Özdeşleşme

Özdeşleşme, bir kişinin, başka bir kişi gibi olma ve onun gibi davranma eylemidir. Kişi, kendi benliği yerine başka bir kişinin benliğini yerleştirmektedir. Özdeşleşmede iki kişi aynı benliği paylaşıırken, empatide iki ayrı benlik birlikte var olmaktadır. Özdeşim, bilinç dışı çalışan ve kişinin kendisini başka birine göre biçimlediği zihni bir mekanizmadır. Bu anlamda özdeşim empati değil, diğer kişi ile güçlü bir duygusal bağ oluşturmak için diğeri gibi olma isteğidir. Ayrıca bu iki süreç arasında yoğunluk, derinlik ve kalıcılık temellerine dayanan farklılıklar bulunmaktadır (Akkoyun, 1982).

Karşımızdaki kişi ile kendimizi özdeşleştirerek, onu model alır, onun duygu ve davranışlarını kendimize yansıtırız. Böylece, karşımızdaki kişinin bakış açısını kaybederek özdeşimlerimiz çerçevesinde değerlendirmeler yaparız ki, bu da yanlı bir yaklaşım tarzıdır. Böyle bir durumda özdeşim kurmak empatiyi zedelemektedir (Dökmen, 2012).

ç) Empati ve İçtenlik

Empati ile içtenlik kavramları bir bakıma iç içe yer almaktadır. Empatik anlayış kişinin karşısındakinin iç dünyasına girerek bunu kendi içinde yaşaması; içtenlik ise bunu yaparken aynı zamanda kendi yaşantısını da algılayabilmesi için çaba içerisinde olmasıdır. İçtenlik ve empati birbirini dışlamamakta, hatta tamamlamaktadır (Akkoyun, 1982).

İçtenlik, saydam ve açık olmayı içermektedir. Danışanın kendi içsel yaşantılarını algılayabilmesini ve bunları danışma ilişkisi içinde yaşayabilmesini içermektedir. İçtenlik, empatinin sadece ön şartlarından biridir. İçtenlik için üç önemli adım bulunmaktadır (Alçay, 2009; Katman, 2010):

- 1.Karşınızdakini tüm kalbiniz ile dinleyebilmek,

2.Kafanızdaki düşünceleri susturup, karşınızdaki insanı tüm benliğiniz ile algılayabilmek,

3. Karşınızdakinin çıkarı için kendi kişisel çıkarlarınızdan vazgeçebilmek.

d) Empati ve Sezgisel Tanı

Empati ve sezgisel tanı kavramları birbirlerinin karştı gibidirler. Sezgisel tanı, bir kimsenin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümleme ve düzenleme yeteneği ile ilgilidir. Burada bir diğer kimsenin yaşantısına bilinçli olarak katılma yer almamaktadır. Bir yaşantıyı gözleme ve gözleneni yorumlama söz konusudur. Empatide ise, her türlü değerlendirmeden kaçınılmaktadır (Akkoyun, 1982).

Sezgi, daha çok zihinsel etkinliklerin hızlı biçimde kullanılmasıdır. Empati ve sezgi, çabuk ve derin bir anlayışa ulaşmayı sağlamaktadır. Benlik işlevleri açısından ele alındığında, empati deneyimleyen, sezgi ise gözlemleyen benliğin bir işlevi olarak kabul edilmektedir. Bunlardan biri bazen ötekine dönüşmektedir. Empati, yalnızca benlik işlevleri açısından değil aynı zamanda nesne ilişkileri açısından da kontrollü ve geriye dönüşlü regresyon (Geriye dönüş, gerileme) kapasitesini gerektirmektedir. Sezgi her ne kadar regresif bir durumsa da temel olarak bir düşünce işlemi olmaktadır (Buie, 1981). Sezgi, empati olmadan yanıltıcı olabilir ve güvenilir olmayabilir (Gülseren, 2001).

2.1.3.3. Empatinin Bileşenleri

Empati kavramının tanımı gibi empatinin bileşenleri konusunda da farklı görüşler yer almaktadır. Aynı durum empatinin bileşenleri ve empatik iletişimin öğeleri içinde geçerlidir. Dökmen'e (2012) göre, empatide temel iki öge vardır. Bunlar bilişsel ve duygusal öğelerdir. "Empati onu anlamaktır." Denildiğinde empatinin bilişsel yönü; "Empati onun gibi hissetmektir denildiğinde ise duygusal yönü vurgulanmaktadır.

Kurdek ve Rodgan (1975) empatinin bileşenlerini, algısal perspektif alma, bilişsel perspektik alma ve duygusal perspektif alma şeklinde üçe ayırmıştır. Hoffman (1979) empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel olmak üzere üç bileşeni

olduğundan söz etmektedir (Eroğlu, 1995).

Feshbach ve Feshbach'a (1982) göre empatinin üç bileşeni vardır. Bunlar; a) algı ve ayırt etme, bilgiyi yerinde kullanma, duyguyu adlandırabilmek amacıyla fark edebilmek, tanımlayabilmek b) bir başkasının bakış açısını tahmin etme ve denemek olan algılama ve rol alma c) başkasının duygularını paylaşabilmek olan duygusal duyarlılıktır (Akt: Kaukiainen, 2000). Feshbach'e göre empatinin zihinsel olan bir ve ikinci bileşeni ilke duygusal olan üçüncü bileşeni birbirine girişken bir yapı izlemektedir.

Goldstein ve Michaels (1985) empatinin bileşenlerini dört ana başlık altında incelemişlerdir. Bunlar;

- a. Empatinin bilişsel bileşeni
- b. Empatinin duygusal bileşeni
- c. Empatinin algısal (fiziksel) bileşeni
- d. Empatinin bildirişimsel bileşenidir.

a. Empatinin Bilişsel Bileşeni

Empati; bilişsel açıdan, başkalarının düşüncelerini, niyetlerini, ihtiyaçlarını, duygularını vb. anlamaktan oluşan bilişsel bir süreçtir. Bilişsel empatide, diğerinin duygularını yaşamak yerine bu duyguların bilişsel olarak anlaşılması söz konusudur. Bilişsel empati bireyin karşısındaki kişiyle aynı duyguları yaşamadan onun duygularını anlayabilmesidir. Empatinin bu bileşeni dikkatli gözlemi ve düşünmeyi gerektirmektedir. Karşısındaki kişinin duygularını, düşüncelerini hem sözel hem de sözel olmayan ipuçları yoluyla anlama becerisini içermektedir (Goldstein ve Michaels, 1985).

b. Empatinin Duygusal Bileşeni

Empatinin yaygın olarak kullanılan tanımına baktığımız zaman duygusal yönü en önemli bileşenleri arasında yer almaktadır.

Kuramcılar, empatinin duygusal yönünü, diğer kişinin duygularına duyarlı olma, diğer kişinin duygularını paylaşma becerisi olarak tanımlamışlardır. Duygusal yön, empatik yaşantının çok önemli bir parçası olarak görülmüştür (Goldstein ve Michaels, 1985). Goldstein ve Michaels'e (1985) göre empatinin duygusal bileşeni, ben (öz)'in diğerinin duygusuna karşı duygusal yanıtını olarak tarif edilmektedir. Empatinin duygusal bileşeni, kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak o kişinin iç dünyasını, düşüncelerini algılaması ve bunun sonucunda o kişiden aldığı elektriklenme ile paylaşmanın ortaya çıkması biçiminde işleyen bir süreçtir.

c. Empatinin Algısal (Fiziksel) Bileşeni

Algısal empatinin, bilişsel ve duyuşsal empati kapasitelerinin gelişimi için gerekli bir unsur olduğu kabul edilmektedir (Goldstein ve Michaels, 1985, Aktaran: Ünal, 2003). Empatinin algısal bileşeni, bireyin bir başkasının duygularıyla ilgili deneyimde ilk adımdır. Empati kuracak kişi ilk önce diğerinin ifade ettiği hareketlere, jest ve mimiklere, yüze, sözlere, ses tonuna, içeriğe, zamanlamaya ilişkin tüm bilgileri algılamakta, sonrada bunlar üzerinde empatinin duygusal ve bilişsel süreçlerini yaşamakta ve bildirişim aşamasına geçmektedir (Goldstein ve Michaels, 1985).

Bu bağlamda, Kalliopuska (1991) iki farklı empati eğitim programının, çocukların empatik becerilerine ve prososyal davranışlarına etkisini araştırmıştır. Birinci gruptaki çocuklara müzik, fiziksel egzersiz ve resim çizmeyi içeren bir empati programı uygulanmıştır. Bu grupta çocukların dinlediği müzik, hastalanan ayı ve küçük kuş arasındaki arkadaşlığı anlatan bir çocuk şarkısıdır. Çocuklar bu şarkıyı dinlerken, şarkının sözlerine uygun şekilde canlandırmalar yapmışlardır. Resim çizmede de yine dinlenen şarkının içeriğine uygun çizimler yapmışlardır. İkinci gruptaki çocuklara verilen eğitimde ise rol oynama ve hikayelerden yararlanılmıştır. Örneğin okulda bir hayvanın ilk günü hakkında anlatılan bir hikayede çocukların öğretmen veya öğrenci olarak rol oynamaları sağlanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklarla (üçüncü ve dördüncü grup) bir etkinlik yapılmamıştır.

d. Empatinin Bildirişimsel Bileşeni

Empatinin bilişsel ve duyuşsal bileşenleri sürecindeki yaşantıların karşısındaki kişiye iletilmesidir. Empati bir başka kişinin algılamalarını ve duygularını kavrama ve anlama bu anlayışı doğru iletme yeteneğidir (Goldstein ve Michaels, 1985, Aktaran: Alver, 2003). Bildirişim bileşeninin gerçekleşmesi için iki yol vardır. Bunlardan birincisi beden dilimizi kullanarak karşımızdaki kişiyi anladığımızı ifade etmek, İkincisi ise sözlü ifade şeklinde karşımızdaki kişiyi anladığımızı belirtmektir. Bu ikisi birlikte kullanmak empatik tepki vermenin en etkili yolunu oluşturur (Dökmen, 2009).

Empatinin bileşenlerini kısaca özetleyecek olursak: Empatinin bilişsel bileşeni karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlama; duygusal bileşeni karşımızdaki kişi gibi hissetmek; bildirişimsel bileşen, duygusal ve bilişsel süreçteki yaşantıların karşımızdaki kişiye iletilmesi; algısal bileşen ise empati kurulan kişinin hareketlerini, jest ve mimiklerini, ses tonunu ve içeriğe ilişkin tüm bilgileri algılamaktır.

2.1.3.4. Empati İle İlgili Kuramlar

Empati kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için bu kavramla ilgili olarak ortaya atılan temel yaklaşımların bilinmesi gerekmektedir. Ünal, “İnsanları Anlama Kabiliyeti” adlı makalesinde, insanları anlama kabiliyetinin karşılığı olarak “empati” terimini kullanmış ve empatiyi açıklayan üç temel yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Bunlar (Ünal, 1972):

a. Çıkarsama (Inference) Kuramı: Bir insanı anlamanın, onun ortaya koyduğu fiziki ifade tarzlarının yorumlanmasıyla mümkün olmaktadır. Fiziki ifadeler, kişinin iç durumlarının bir işareti olarak yorumlanıp, anlam kazanmaktadır. Buna dayanarak bir başka insanda da aynı fiziki ifadeler görüldüğünde, kendi yaşantısından hareketle, o bireyde de aynı içsel yaşantılar olmaktadır. Bu noktada çıkarsama kuramı empatiyi aynı zamanda yansıtma olarak da ele almaktadır. Yansıtma buradaki anlamıyla kişinin kendi duygularını ve düşüncelerini başkalarına hissettirmesi olarak tanımlanabilmektedir.

Allport (1937) empatiyi çıkarsama (inference) yönünden incelemiştir. Ona göre, sübjektif tecrübeye ilk başlamış olan, kinestetik ipuçları taklitte tekrar canlanmakta, ilk tecrübeyi yeniden meydana getirmektedir. Empati ise, kinestetik bir çıkarsama haline gelmektedir.

b. Rol Oynama Kuramı: George H. Mead (1934) tarafından geliştirilen rol alma kuramı, çevredeki insanları taklit etmek veya kendini onların yerine koymak suretiyle başkalarının görüş açılarını kavramak, onların davranışları ile ilgili bekleyişler geliştirmek olanağı olarak açıklanmaktadır. Bu görüş fiziki davranışların gözlenebileceğini kabul etmekte ve bunların nasıl anlam kazanıp yorumlandığını araştırmaktadır. Rol oynama yaklaşımında, empatik kabiliyetin gelişmesi çocuğun gelişimiyle ilişkili olarak açıklanmaktadır. Çocuk, taklit kabiliyetine sahip olup, çevredeki insanların davranışlarını taklit etmektedir. Doğduktan sonra henüz bir benlik kavramı oluşmamış olan çocuk, ilk önce annesinin ve çevresinde bulunan kişilerin davranışlarını taklit etmekte; daha sonra, kendisini başkalarının yerine koyarak kendisini, başkalarının gözüyle değerlendirmektedir. Çocuğun bu rol almaları fiziki olup, çocuk olgunlaştıkça zihni rol oynamaya başlamaktadır. Rol davranışları karmaşılaşınca, genelleştirmeler yaparak, başkalarının kendisini nasıl gördüğüne, kendisine nasıl davrandığına ilişkin kavramlar oluşturmaktadır.

c. Heyecan Yayılması Olarak Empati: Bu görüş Harry Stack Sullivan (1947) tarafından ortaya atılmıştır. Bu görüşe göre, çocuk ile ona bakan kişi arasında heyecansal bir bağ bulunmaktadır. Sullivan (1947) buna empati demektedir. Bu anlamda empati, çocuk ile ona bakan yetişkin arasında bir bildirişim sağlamaktadır. Empatinin en çok önem taşıdığı devre, çocuğun 6-27 ay arasındaki devredir. Krech ve Crutchfield (1958) heyecan yayılması olarak empatiyi, bir başka insanın heyecanın dış belirtilerinin algılanması, aynı heyecanın içimizde uyanması şeklinde açıklamışlardır. Burada heyecan geçişinden bahsetmişlerdir. Başkasının heyecanının yakalanıp, kendinde ifade edildiğinde, onunla empatize olunduğunu belirtmişlerdir (Ünal, 1972).

Freud (1921) ise çıkarsama ve taklit görüşünü benimsemiştir. Ona göre empati, kişinin benliğine yabancı olan bir şeyi anlamasında rol oynayan bir faaliyettir. Birey için hiçbir heyecansal önemi olmayan kişilerin anlaşılmasını sağlamaktadır. Birey için heyecansal önemi olan kişiler empati sayesinde,

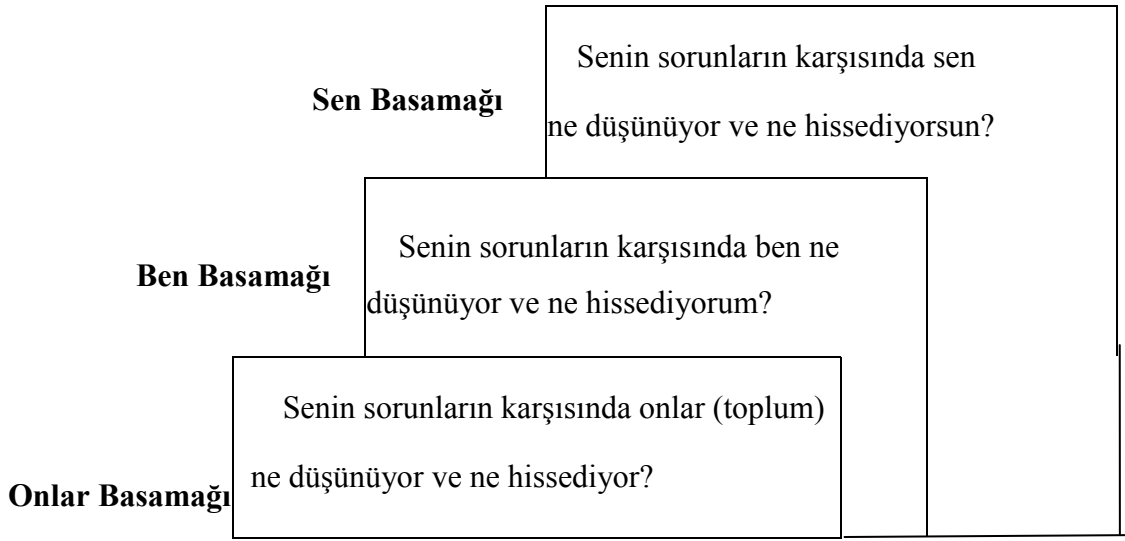
özellikle özdeşleşme denen bir yol ile anlaşılmaktadır. Freud, empatinin derhal kavranılmayan faaliyetleri taklit ve çıkarsama ile anlayan zihni bir gayret olduğunu; özdeşleşmenin ise, heyecansal olup bilinçsiz ve kendine özgü hiçbir taklitçilik gerektirmediğini ifade etmiştir (Freud, 1921, Aktaran: Ünal, 1972).

Berlo çıkarsama ve rol oynama kuramlarını karşılaştırmış, rol oynamak suretiyle benlik kavramının teşekkül ettiğini, buna dayanarak da çıkarsamada bulunduğumuzu söyleyerek bu iki görüşün, birbirinin tamamlayıcısı olduğunu ifade etmiştir. Ona göre çıkarsamanın yetersiz olduğu durumlarda tekrar rol oynama faaliyetine geçilmektedir veya gerçeğin bozulması söz konusu olmaktadır (Berlo, 1960).

2.1.3.5. Aşamalı Empati Sınıflaması

Üstün Dökmen 1988 yılında yapmış olduğu çalışmasında “Aşamalı Empati Sınıflaması’nı ortaya koyarak empatik tepkileri üç basamakta ele almıştır. Bu basamaklar, Onlar Basamağı, Ben Basamağı ve Sen Basamağı’dır. Bu basamakların her birisi de kendi içerisinde “düşüne” ve “duygu” olmak üzere iki alt basamaktan oluşur (Dökmen, 2012).

Aşamalı Empati Sınıflaması



Şekil 4. Aşamalı Empati Sınıflaması (Dökmen, 2012)

1. Onlar Basamağı: Bu basamakta tepki veren kişi karşısındaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmez; sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez; bu soruna ilişkin kendi düşünce ve duygularından da söz etmez. Sorunu dinleyen kişi, sorun sahibine öyle bir geri bildirim verir ki, bu geri bildirim, o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların (toplumun) görüşlerini dile getirmektedir. Bu basamakta tepki veren kişi, birtakım genellemeler yapar, atasözleri kullanır. Örneğin parasını israf ettiği için yakınan bir kişiye “Ayağını yorganına göre uzat” demektedir. Bu basamağı duygu düzeyinde kişi dinlediği problem karşısında toplumun duygusunun ne olabileceğini söylemektedir.

2. Ben basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, ben-merkezcidir. Kendisine sorununu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilmek yerine, sorun sahibini eleştirmekte, ona akıl vermektedir. Bazen de kişiyi kendi sorunuyla baş başa bırakıp kendinden söz etmeye başlamaktadır. Örneğin ben basamağına uygun empatik tepki veren bir kişi, dinlediği sorun karşısında “üzüldüm, aynı sorun bende de var” demekte ve böylece sorun sahibini sorunuyla yüz yüze bırakıp kendi sorunlarını anlatmaya başlamaktadır. Ben basamağında empatik tepki veren kişi, karşısındaki insanı bir ölçüde rahatlatabilmektedir. Bu yüzden ben basamağındaki

tepkiler onlar basamağındaki tepkilerden daha kaliteli sayılmaktadır. Ancak ben basamağında empatik tepki veren kişiler, bilişsel ve duygusal açıdan karşılarındaki kişinin rolünü alamadıkları için, yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmamaktadırlar.

3. Sen basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girmekte, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakmaktadır. Yani kendisine iletilen sorun karşısında, toplumun ya da kendisinin düşüncelerini dile getirmemekte, doğrudan doğruya karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri üzerine odaklanarak, o kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışmaktadır.

Dökmen tarafından yukarıda sıralanan üç temel empati basamağını kapsayacak şekilde on altı basamaktan oluşturulmuştur. Söz konusu on basamak, en kalitesiz tepkiden en kaliteliye doğru olmak üzere aşağıda görüldüğü şekilde sıralanmıştır (Dökmen, 2012):

1. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür, ne hisseder: Bu basamakta empati kurmaya çalışan kişi, bir takım genellemeler yapmakta, felsefi görüşlere, atasözlerine başvurabilmekte, dinlediği soruna ilişkin olarak genelde toplumun neler hissedebileceğini dile getirmektedir. Sorununu anlatan kişiyi genelde toplumun değer yargıları açısından eleştirmektedir.

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

3. Akıl verme: Karşıdakine akıl vermekte, ona ne yapması gerektiğini söylemektedir.

4. Teşhis: Kendisine anlatılan sorunu ya da sorununu anlatan kişiye teşhis koymakta “Bu durumun sebebi toplumsal baskılar” ya da “Sen bunu kendine fazla dert ediyorsun” demektedir.

5. Bende de var: Kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de bulunduğunu söylemekte; “Aynı dert benim de başımda” demekte ve kendi derdini anlatmaya başlamaktadır.

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

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

8. Soruna eğilme: Kendisine anlatılan soruna eğilmekte, sorunu irdelemekte, soruna ilişkin sorular sormaktadır.

9. Tekrarlama: Kendisine iletilen mesajı (sorunu), gerektiğinde mesaj sahibinin kullandığı bazı kelimelere de yer vererek özetlemekte, yani dinlediği mesajı kaynağına yansıtmış olmaktadır. Bu arada dinlediği kişinin yüzeysel duygularını da yakalayarak yansıttığı bu mesaja eklemektedir.

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

Yukarıda verilen basamaklardan 1. Basamak Onlar Basamağı’na, 2., 3., 4., 5. ve 6. basamaklar Ben Basamağı’na, 7., 8., 9. ve 10. basamaklar ise Sen Basamağı’na ilişkindir. Söz konusu on basamaktan birincisinin kalitesi en düşük empatik tepki, sonuncusunun ise kalitesi en yüksek empatik tepki olduğu ileri sürülmektedir. Ancak, gerçek anlamda empati yalnızca son dört basamakta, yani Sen Basamağı’na ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır (Dökmen, 2012).

Empatik tepkilerin bu şekilde ardışık basamaklar olarak tanımlanmasının, empatik tepkinin değerlendirilmesi ve empati eğitimi verilmesi ile verilen eğitimin değerlendirilmesi açısından yararlı olmaktadır (Dökmen, 2012).

2.1.3.6. Empati Basamakları

Kişiler farklı zaman ve farklı ortamlarda farklı empatik tepkilerde bulunabilirler. Araştırmacılar çeşitli durumlarda verilebilecek empatik tepkileri etkisizden etkiliye başka bir ifadeyle en zayıftan en güçlüye doğru sıralamaya çalışmışlardır. Empatik tepki basamaklarının oluşturulmasındaki amaç; kişilerin empatik becerilerinin ve eğilimlerinin ölçülmesidir. Bu basamaklar ile kişiler arası

empatik etkileşimlerin daha kolay gözlenmesi ve yorumlanması sağlanır (Dökmen, 1988; Dökmen, 2009).

Empatik tepki düzeyleri, Truax ve Carkhuff'ın (1967) ortaya attığı dokuz empati basamağına dayanmaktadır. Bunlar:

1.Basamak: Terapist danışanın karşısında ilgisiz ve sıkılmış gözükür, danışanın duygularından habersizdir.

2.Basamak: Terapist danışanın duygularını yanlış anlar, danışanın sözünü keser ya da onu yanlış yönlendirir.

3.Basamak: Terapist danışanın açıkça ifade ettiği duyguları anlar, derin duygularına da ilgi gösterir; fakat yeterince kavrayamaz.

4.Basamak: Terapist danışanına doğru teşhis koyabilir, onun yüzeysel duygularını doğru anlayabilir; fakat yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmaz, çünkü henüz danışan ile birlikte değildir.

5.Basamak: Terapist danışanı eksik anlamaktadır, fakat bu durum aralarındaki ilişkiyi bozmaz.

6.Basamak: Terapist danışanın gerek mevcut duygularını gerekse açıkça görülmeyen maskelenmiş duygularını fark eder; fakat maskelenmiş duyguları zaman zaman yanlış yorumlar, bu yüzden de hastanın duygu durumunu tam kavrayamaz.

7.Basamak: Terapist danışanın duygularının tam olarak farkındadır; fakat danışana verdiği geri bildirimler danışanın kendisi hakkında bildiği şeylere fazla bir şey eklemes.

8.Basamak: Terapist danışanın hâlihazırdaki duygularını doğru yorumlar, danışanı anlar, hatta onun pek farkında olmadığı duygularını da yakalar olur; ama terapist bunu hemen düzeltir.

9.Basamak: Terapist danışanın derin duygularını da dâhil olmak üzere tüm duygularını ve duyguları arasındaki nüansları şüpheye yer bırakmayacak şekilde anlar ve bu durumu danışana etkili bir şekilde iletir (Dökmen, 1988).

Hammond, Hepworth ve Smith, (1979) Truax'a ait empati basamaklarından esinlenerek beşi temel, ikisi de ara basamak olmak üzere toplam yedi basamak tanımlamışlardır. Bu basamaklar:

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

1.5: Terapist, danışanı yanlış anlar, onu bloke eder.

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

2.5: Terapist, danışanın sözlerini aynen tekrarlar; bunu yaparken danışanın duygularını bir miktar dikkate almaktadır.

3.0: Terapist, danışanın görünürdeki duygularını doğru olarak anlar ve bu durumu bir geri bildirimle danışana iletir. Terapist bu basamakta henüz, danışanın derin duygularının farkında değildir.

4.0: Terapist, danışanın görünürdeki duygularını tam olarak anlamının yanı sıra, danışanın sözlerinin gerisindeki derin duyguları da anlar ve ona iletir.

5.0: Terapist, danışanın yaşadığı duyguları kendi içinde aynen hisseder ve ona ilettiği geribildirimde sözel kapsamına bu duyguları da ekler. Örneğin yüz ifadesiyle, ses tonuyla... Terapist, danışana hem sözlerin kapsamını, hem tüm duygularını, hem de geleceğe ilişkin amaçlarını sezinleyerek yansıtır (Aktaran: Dökmen, 1988).

Bazı araştırmacılar (Egan, 1975) empatik tepki düzeylerini iki, bazıları da (Truax ve Carkhuff, 1967) dokuz düzeyde belirlemişlerdir. Ancak hepsi, empatik tepkide bulunabilmek için en az üçüncü düzeyde tepki vermek gerektiği konusunda birleşmektedirler (Ünal, 2003).

2.1.3.7. Empati Süreci

Davis (1982), fizyoterapistlerle yapmış olduğu bir araştırma sonucunda, empati süreciyle ilgili şu üç aşamaya ulaşmıştır:

1. Karşıdaki kişiyi anlamak için bilişsel bir çaba ve bir çeşit dinleme ya da yer değiştirme.
2. Duygusal bir derinleşme, bir tür ‘köprü kurma’ veya diğer kişiyle karışıp bir olma, ancak bu daha çok özdeşim kurmaya benzemektedir.
3. Karşıdaki kişi ile güçlü bir duygu birlikteliği ve onunla aynı şeyi hissetmedir.

Empati süreci karşıdaki kişiyi etkin bir şekilde dinlemekle başlayıp onunla aynı şeyi hissetmeyle sonuçlanmaktadır.

2.1.3.8. Empati ve Eğitim

Eğitim en genel anlamda “ beklenen davranış meydana getirme veya beklenen davranış değiştirme süreci” olarak açıklanır ve toplumun ahlak standartlarının, süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, bilgi ve beceri deneyimlerinin yeni nesillere iletilmesi ile bağlantılıdır. Bu anlamda eğitim, “kişiyi, beklenen özellikte kültürlenme süreci’dir (Senemoğlu, 2001).

Eğitim ortamlarında empati, gerek eğitimciler ve öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasında ve eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasında bir araç; gerekse ileride eğitim sektöründe çalışmayı planlayan kişilere kazandırılması gereken bir özellik olması bakımından da ayrı bir önem taşımaktadır (Uğur, 2007).

Empatinin ilk ve üçüncü aşamaları -yer değiştirme ve sempati- başkalarına öğretilbilir ve onlarda gelişmesi sağlanabilir, çünkü insan bunu bilişsel olarak yaratır. Öte yandan, empatinin ikinci aşamasının -köprü kurma- gerçekleşmesi için;

1. Bireyin kendinden emin olması, kendi dışından gelen yaşantılara açık olması,
2. Piaget’nin (1972) tanımladığı şekilde ön ergenlik süresince görülen bilişsel gelişimin somut işlemler ve soyut düşünce basamağında (başka birinin yerinde olma yaşantısında olduğu gibi) bulunması gerekmektedir.

Davis (1968) empatinin oluşmasına yardım edilebilirken, davranışın kendisinin bir yetenek olarak doğrudan öğretilemeyeceğini savunmuştur. Öğretmenler öğrencilerin kendi kendilerinin farkında olmalarını arttırarak, dinleme becerileri kazandırarak, insanların çeşitli topluluklardan oluştuğunun farkına vardırarak, bu farklılıklara saygı ve hoşgörü gösterme ile ilgili yaşantılar sunarak onlarda empati davranışının gelişimine yardımcı olabilirler (Sezer, 2005). Empati bir kişilik özelliği olabildiği gibi çeşitli eğitimler verilerek de bireye kazandırılabilir.

Empati-iletişim eğitiminin herkese yararlı olacağı ancak bazı meslek grupları için daha önemli olduğu ifade edilmiştir. Bunlar; tıp öğrencileri, ticaret sektöründe çalışanlar, öğretmenler, sosyal çalışmacılar, psikologlar, psikiyatristler gibi meslek gruplarıdır (Dökmen, 2010). Bu meslek gruplarında kişilerarası iletişim daha önemli olduğundan çalışanların empati konusunda eğitim alması insanlarla kurulan iletişimin kalitesini artırmak açısından önemlidir.

Empati eğitiminde teknikler dört grupta toplanmıştır. Bunlar: Didaktik Eğitim Tekniği, Yaşantısal Eğitim Tekniği, Rol Oynama Tekniği, Modelden Öğrenme Tekniği (Köksal, 1997).

a. Didaktik Eğitim Tekniğinde, bir uzman tarafından kişilere iletişim ve empati konusunda kuramsal bilgiler verilir.

b. Yaşantısal Eğitim Tekniğinde, kişilere bir başkasının gerçekleştirdiği iletişim, banttan, videodan veya gözlem odasından izletilerek geribildirim verilir.

c. Rol Oynama Tekniğinde, kişi duruma göre kendisi olarak ya da karşısındaki kişinin rolüne girerek iletişim kurar. Rol oynama tekniği, psiko-drama içinde çok sıklıkla kullanılmakta, iletişim becerisini özellikle empatik duyarlılığı artırmada etkili olmaktadır. Rol oynama tekniğinde kişi, karşısındaki kişinin rolüne girerek, olaylara onun bakış açısından bakmaya ve onun hissettiklerini hissetmeye çalışır. Empati karşımızdaki kişinin bakış açısından bakma, "rolünü alma" olarak tanımlandığında empati eğitiminde rol oynama tekniğinin etkili bir yaklaşım olduğunu söyleyebiliriz.

d. Modelden Öğrenme Tekniği; birey, uzmanların danışanlarla gerçekleştirdiği danışma oturumlarını gözlem odasından, banttan veya videodan izleyerek öğrenir.

Burada, uzman model olarak alınır. Empati eğitim programlarında bu dört teknikten yalnızca bir tanesi değerlendirilebileceği gibi, birden fazla teknik de bir arada değerlendirilebilir.

Bonner ve Bonner (1984), öğrencinin empatik anlayışı ile notları arasında önemli bir bağlantı olduğunu saptamışlardır. Bundan dolayı, ailede ve okullarda empati eğitiminin verilmesinde fayda görülmektedir (Pala, 2008).

Cottle (1987) da empati eğitim teknikleri ile ilgili araştırmasında didaktik anlatım, model alma ve pratik yapmanın bir arada kullanıldığı programların bunlardan sadece birinin kullanıldığı programlara kıyasla daha etkili olduğunu saptamıştır (Yüksel, 2004).

Cooper'e (2002) göre empati sağlayamayan öğretmenler, öğrencilerin duygularını ihmal ederek önemli ölçüde tüm gruba, konuya ve programa yoğunlaşarak onların konsantrasyonlarının yitirilmesine sebep olmaktadır.

Eğitim ortamlarında empati, özel eğitim öğretmenleri ve öğrencileri arasında sağlıklı bir iletişim kurulmasında, eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasında bir araçtır. ilerde eğitim sektöründe çalışmayı planlayan kişilere kazandırılması gereken bir özellik olması bakımından da ayrı bir önem taşımaktadır (Akyol ve Çiftçi, 2005).

2.1.3.9. Özel Eğitim Öğretmenliğinde Empatinin Önemi

Empatik eğilimi yüksek olan öğretmenleri diğerlerinden ayıran bilginin ötesinde ses tonu ve beden dillerini iyi kullanmalarıdır. Öğrencilerden bekledikleri olumlu istedik davranışları onlara karşı gösterirler. Çünkü çocuğun benlik kavramı, kendisi için önem taşıyan büyüklerinin ona gösterdiği tutumlarının bir yansımasıdır. Empatik dinleyen özel eğitim öğretmeni çocuğun benlik kavramının gelişmesine katkıda bulunur (Celep, 2004).

Öğretmen-öğrenci ilişkisinin özelliği, öğrenmeyi etkileyen ana etkidir. Öğrenme kolaylığı, öğrenmeyi eğlenceli duruma getirme ve azami randımanı oluşturma öğreticinin yani öğretmenin etkili iletişim becerilerine sahip olmasını gerektirmektedir (Vural, 2004). Öğrenci kendi kendini doğru anlayıp, ifade etmesi

için empatik anlayışın gösterildiği empatik sınıf atmosferine gereksinim duyar (Babadoğan, 1991).

Etkili öğretmenler destekleyici, işbirliğine bağlı bir sınıf iklimi oluştururlar. Öğrencileri dinleyerek interaktif bir öğretim yapılır ve öğrencilerle güven ve saygıya dayalı bir ilişki meydana getirirler. Pozitif davranışlar gösterirler. İstekli, enerjik ve şefkatlidirler; yüz ifadelerinde, ses tonlarında, jest ve mimiklerinde, sözcük seçimlerinde tehditkar bir tarz benimsemezler, iyi birer iletişimcidirler; açık, somut bir dil ve öğrencilerin düzeyine uygun sözcükler kullanırlar, göz iletişimi sağlarlar ve destekleyici tepkilerde bulunurlar. Öğrencileri utandırmamaya dikkat ederler. Öğrencilerin öğrenebileceğine, kendilerinin de bir farklılık oluşturabileceklerine inanırlar (Tatar, 2004).

Eğitimde gerçekleşen farklılaşmaların odağında öğretmen olduğuna göre, eğitimsel reformlar da er geç öğretmen desteği ile gerçekleşmek mecburiyetindedir. Bu sebeple, öğretmenler bilgi ve yeteneklerini devamlı güncellemek, öğrenmeye ve gelişmeye açık olmak zorundadırlar (Kılbaş, 2000). Öğretmenin kişiliğini meydana getiren özellikler öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Küçükahmet, 2000).

Özel eğitim öğretmenin etkiliğini yükselten etkenlerden bir başkası da sözel iletişimde ben dilini kullanma yeteneğidir. Sen dili kullanmak yerine ben dili kullanıldığında ise, öğrenciyi negatif bir şekilde yargılayan mesajlar yerine, öğretmenin problem karşısındaki duyguları dile getirilir. Böylelikle öğrenci, direkt olarak kendi kişiliğine yönelik negatif bir yargıyla karşı karşıya bulunmadığı için, öğrenciyle öğretmen arasındaki iletişim zarar görmez. İpşir (2002)'e göre ben dilinin kullanıldığı mesajların etkili olabilmesi için üç temel faktörü kapsamalı gerekmektedir. Bu faktörler:

- Problem olan davranışın net bir tanımı yapılmalı,
- Problem olan davranışın, öğretmen üzerindeki etkileri ifade edilmeli,
- O davranışa yönelik duygular belirtilmelidir.

Öğretmenin net, yargılayıcı olmayan davranışı, öğrencilerin de net olarak, direkt olarak kendilerini açıklamalarını basitleştirir. Ben dili ve etkin dinleme tekniklerinin birlikte değerlendirilmesiyle, sınıf içerisinde probleme sebep olan eylemler daha hızlı ve doğru tespit edilerek, gerekli tedbirler sağlanabilir (İpşir, 2002).

Yapılan tanımlardan da yola çıkarak öğrenimin daha iyi olmasını sağlayabilmek için empatik sınıf ortamının oluşabilmesi gerekmektedir. Bu da ancak empati becerisine sahip özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleşebilir. Öğrenciler zamanlarının büyük bir bölümünü özel eğitim öğretmenleri ile geçirmektedir. Empatik sınıf ortamına sahip öğrenciler, okulunu daha çok sever ve bağlanır. Bu durum aynı zaman da öğrencinin akademik başarısını da artıran bir özelliktir. Empati becerisi kazanan öğrenci, insanları seven, saygılı, hoşgörülü, özgüveni gelişmiş, paylaşımcı, içten ve yaşamdan keyif alan mutlu bir birey olacaktır. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin empatik becerilere sahip olması gerekmektedir. Böylece kendisini ifade etmekte zorlanmakta olan özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerini daha iyi anlayıp, onlarla daha etkili iletişim kurabileceklerdir.

2.1.3.10. Empatik Eğilim

20. yüzyılın ikinci yarısında teknolojik, ekonomik ve sosyal alanda meydana gelen hızlı değişimler toplumların yapısını değiştirmiştir. Bu değişimlere, özellikle teknolojik alanda yaşanan değişimlere, ayak uyduran toplumlar varlıklarını sürdürmekte, ayak uyduramayan toplumlar yok olmaktadır. Böylesi var olma ilişkilerinin yaşandığı bir toplumsal yapı içerisinde eğitime önem verilmeye başlanmıştır. Eğitim ile düşünen, sorgulayan, üreten, araştıran, tartışan bireyler yetiştirilmektedir. Bu süreçte etkili bir iletişimin kurulması çok önemlidir. Etkili iletişimin kurulmasında ise empati çok önemli bir yere sahiptir. Günlük yaşamın hemen her kesiminde empatik anlayış insanları birbirine yaklaştırmakta, iletişimi kolaylaştırmaktadır (Öztürk, 2004).

İnsanlar kendileriyle empati kurulduğunda anlaşıldıklarını ve kendilerine değer verildiğini hissetmektedirler. Diğer insanlar tarafından anlaşılmak ve önem verilmek ise bireyi rahatlatmakta ve kendisini iyi hissetmesini sağlamaktadır. Empati, sadece kendisiyle empati kurulana yararı olan bir etkinlik değildir; empati,

empatiyi kuran kişi için de önemli olmaktadır. Empatik becerileri yüksek olan kişilerin çevreleri tarafından sevilme olasılıkları yüksektir (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000).

Dökmen empatiyi; empatik eğilim ve empatik beceri olmak üzere iki yönüyle ele almıştır. Empatik eğilim; empatinin duygusal boyutunu oluşturmakta ve bireyin empati kurma potansiyelini göstermektedir. Empatik beceri ise; bireyin empati kurabilme durumunu göstermektedir. Duygu ve düşünceleri iyi ifade etmede, toplumla uyumlu ve sosyal duyarlılığı yüksek kişilerin yetişmesinde empati kurma becerisi büyük bir öneme sahip olmaktadır (Dökmen, 2010).

Günlük yaşamda empati kurma potansiyeli olan empatik eğilim, sorunu olan bireylerin duygularını anlayabilme ve bu bireylerin duygusal yaşantılarından etkilenme yeteneği ile yardım etmedeki isteği içermektedir. Empatik eğilim, yardım etme düzeyini belirleyicidir ve çoğu zaman kazanılması uzun zaman almaktadır (Dökmen 2010). Dökmen empatik eğilim ile yardım etme davranışı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ve empatik eğilimi yüksek insanların yardım davranışını daha fazla gösterdiklerini belirtmektedir. Rogers ise empatik eğilimi, sosyal duyarlılık olarak tanımlamıştır. Sosyal duyarlılığın bir kişilik özelliği olduğunu ve her insanda bulunmadığını, sosyal duyarlılığa sahip bireylerin daha fazla empatik olabileceklerini ve empatiyi kolayca öğrenebileceklerini belirtmiştir (Rogers, 1983). Kemp ve arkadaşları (2007), ergenlerin empatik düzeyleri ile aile desteği ve antisosyal davranış arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonucunda yeterli aile desteği almayan ergenlerin empatik düzeylerinin düşük olduğu ve daha fazla saldırgan davranışlar sergiledikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Empati, toplumların duygularını rahatlıkla ifade etmelerine ve dışa vurmalarına yardımcı olmaktadır (Stebnicki, 2000). Empatik becerisi gelişmiş olan toplumlarda şu özellikler görülmektedir (Dökmen, 2004):

1. Ana-baba, yetişkin ve çocuk rolleri, birbirleriyle kaynaşmış halde, yetişkinin koordinatörlüğü altında sergilenmektedir.
2. Doğallık bastırılmamıştır.
3. Kişinin aklına önem verilmektedir.

4. Yaratıcılık teşvik edilmektedir.
5. Deneye ve gözleme önem verilmekte, hazır bilgiler test edilmeden kullanılmamakta, sınama-yanılma yoluyla öğrenme tercih edilmektedir.
6. Kişilerin bizzat düşünmeleri, akıl yürütmeleri önemli olmakta; kendi aklına güvenen kişi gerektiğinde bir uzmana başvurmakta, uzmanın önerilerini ise yine aklıyla irdelemektedir.
7. Topluma ve kişinin özerkliğine verilen önem dengeli bir şekilde verilmektedir.
8. Bireyselleşme esastır.
9. İş ilişkilerinde önemli olan hiyerarşi, özel yaşamda gözetilmemektedir.
10. Üst düzeyde empati kurulabilmekte, derin duygular paylaşılabilmektedir.
11. Kişiler, sahip oldukları özellikler arasında ayırım yapmaktadırlar.
12. Yaşamda grilerin varlığı kabul edilmektedir.
13. Her insanın iyi ve kötü yanları bulunabilmektedir.
14. Kapsam biçimden önemli olmaktadır.
15. Doğallık esastır; gereksiz süsün anlamı örtmesine izin verilmemektedir.
16. Açık iletişim, doğrudan söyleme önemlidir.
17. Sosyal gerçek bütün bütüne reddedilmemekte; ancak bu ikisi çeliştiğinde fiziksel gerçek tercih edilmektedir.
18. İş ilişkilerinde, işin kendisi önemlidir; hiyerarşi, işin iyi yapılması için bir araçtır.
19. Annelerin ve babaların görevi, çocuklara rehberlik etmektir.
20. Rol uyumu bulunmaktadır.
21. Çevreyle bütünleşmek, empati kurmak, bitkiler ve hayvanlara zarar vermemektir.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Empati karşılıklı insan ilişkilerinde önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle insanlarla birebir çalışma gerektiren mesleklerde empatinin önemi kaçınılmazdır. Literatüre bakıldığında, çeşitli meslek gruplarında çalışanların empatik düzeylerini karşılaştıran çalışmalar bulunmaktadır.

2.2.1. Empati ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Yıldırım (1992), psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencileri ile psikoloji programı öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulardan, kadınların empatik beceri düzeylerinin erkeklere, bekârların empatik beceri düzeylerinin evlilere psikolojik danışma ve rehberlik mezunlarının empatik beceri düzeylerinin diğer programlardan mezunlara, mesleğe isteyerek girenlerin empatik beceri düzeylerinin, mesleğe isteyerek girmeyenlere oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Bayam, Şimşek ve Dilbaz (1995), araştırmalarında üç farklı meslek grubunun empatik beceri düzeylerini karşılaştırmışlardır. Sonuç olarak tiyatro sanatçıları, doktorlar ve mühendislerden oluşan üç grubun arasında yaş, cinsiyet, medeni durum değişkenleri açısından empatik beceri düzeyleri açısından anlamlı bir fark gözlenememiştir. Doktorlarla tiyatro sanatçıları ve mühendisler arasında anlamlı bir fark yokken, tiyatro sanatçıları ile mühendisler arasındaki ilişki tiyatro sanatçıları lehine anlamlı bulunmuştur.

Kumanlı (1997), da ortopedik özürllülerde empatik eğilim ve çatışma eğilimini incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan; empatik eğilim düzeyinin yaş, medeni durum, kendi gelir düzeyini algılamaları, meslek durumuna göre farklılaştığı; cinsiyet, eğitim durumu, eşin fiziksel durumu, eşin mesleği, annenin ve babanın eğitim durumu, özür tipi ve derecesi, kaç yaşında sakat kaldığı, sakatlık sebebi, sosyal faaliyetlere katılım değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığı anlaşılmıştır.

Önemlitürk (1997), lise yöneticilerinin kendini gerçekleştirme ve empati düzeyleri başlıklı araştırmasında, Kocaeli’ndeki orta öğretim okulu yöneticilerinin

empatik beceri ve kendini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesini amaçlanmıştır. Araştırmada 28 okuldan 180 yöneticiye “Empatik Beceri Ölçeği” ve “Kendini Gerçekleştirme Envanteri” uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, empatik beceri ve kendini gerçekleştirme davranışında kadın ve erkek yöneticilere göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Branşları farklı olan (fen, sosyal, meslek dersleri) yöneticilerin branşları arasında ve okullara göre anlamlı bir ilişki gözlenememiştir. Lise yöneticilerinin kıdemleri arttıkça empatik beceri ve kendini gerçekleştirme düzeyinin arttığı, yöneticilerin yaşları ilerledikçe empatik beceri düzeylerinin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ünal (1997), ise psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik eğilimlerinde gözlenen değişimleri incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, bütün sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasında kız öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla önemli ölçüde yüksek olduğunu; genel lise mezunu öğrencilerin empatik eğilimlerinin diğer gruplardan daha olumlu düzeyde bulunduğu; bölümü benimseyememiş ve bölüm değiştirmeyi çok isteyen öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin ise düşük olduğunu ortaya koymuştur. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim dalı öğrencilerinin bu bölümde öğrenim görmeye başladıkları ilk yıl içinde empatik eğilim düzeylerinin en düşük seviyede olduğu gözlenmiştir. Buna karşılık aynı Öğrencilerin empatik eğilimlerinin her geçen yıl daha olumlu olduğu görülmüştür.

Çimer (1998), çeşitli meslek gruplarında çalışan kişilerin empatik eğilimlerini incelediği araştırmasında bayanların empatik eğilimlerinin erkeklerden daha yüksek olduğu, yaşın, meslekteki kıdemin empatik eğilim düzeyinde etkili olmadığı, doğrudan insan ile ilgili mesleklere eleman yetiştiren yükseköğrenim programından mezun olanların, doğrudan insanlarla ilgili olmayan mesleklere göre empatik eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Günaydın (1999), ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Samsun il merkezindeki liselerde çalışan 199 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Empatik Eğilim Ölçeği” ve “Çatışma Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı bir

değişme gösterdiği, yaş, hizmet yılları, branşlarına göre anlamlı bir değişimin olmadığı anlaşılmıştır

Açıkalın (2000), ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma tarama modelindedir. Veri toplamak amacıyla ilköğretim okul yöneticilerine “Çoklu Faktör Liderlik Anketi” ve “Empatik Beceri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara iline bağlı; Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Gölbaşı merkez ilçelerinde bulunan 205 ilköğretim okulu oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme küme örnekleme yolu ile oluşturulmuştur. Araştırmada 193 okul müdürü ve 291 müdür yardımcısına “Empatik Beceri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgulardan; okul müdürlerinin kıdem açısından empati becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, okul müdürlerinin empati becerilerinde yaşlarına göre (40 yaş ve altı, 41–50 yaşlar arası, 51 yaş ve üzeri) anlamlı bir fark olmadığı, okul müdürlerinin empati becerileri ile eğitim enstitüsü, yüksekokul mezunları ve üniversite mezunları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır.

Duru (2002), bazı psikososyal değişkenlere bağlı olarak empatik eğilim puanları açısından gruplar arasında farkın olup olmadığını belirlediği araştırmasının bulgularına göre, kız öğretmen adaylarının empatik eğilim puan ortalamalarının, erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

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

Erçoban (2003), ilköğretim II. kademesindeki branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmanın örneklemini, Bursa'nın İnegöl ilçesindeki ilköğretim okullarının II. kademesinde bulunan 200 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, kadın öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin, erkek öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinden yüksek olduğu, öğretmenlerin medeni durumlarına göre empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinde hizmet yıllarına göre anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin branşlara göre anlamlı bir fark göstermediği, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı bir fark olmadığı, mesleğini isteyerek seçenlerin empatik eğilim düzeyi puanlarının mesleğini isteyerek seçmeyenlere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bir diğer çalışmada ise Barut (2004), öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilim düzeylerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasının 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.

Akyol ve Çiftçi (2005), okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerinin belirlemeye çalıştıkları araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının empatik becerilerinin bulundukları sınıflara göre anlamlı düzeyde farklı olduğu ve sınıf düzeyinin ilerlemesiyle birlikte öğretmen adaylarının empatik becerilerinin arttığı belirlenmiştir.

Gerçek ve Mete (2005), PDÖ yöntemiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerini incelemiştir. Araştırmaya 2003–2004 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda öğrenim gören toplam 192 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyo demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Tanıtıcı Bilgi Formu, empatik eğilim ve becerilerini değerlendirmek için Dökmen (1994), tarafından geliştirilen Empatik Eğilim (EE) ve Empatik Beceri (EB) ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sınıflara göre empatik eğilim puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerinin sınıflara göre empatik beceri puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Tüm sınıflarda empatik beceri puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Kılıç (2005), İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. İlişkisel tarama modeli uygulanan araştırmanın örneklemini rastlantısal olarak seçilen 100'ü devlet okulunda, 100'ü özel okulda çalışan 200 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada "Demografik Veri Formu" ve "Empatik Beceri Ölçeği-B Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler yüzde, frekans, Anova ile değerlendirilmiştir. İstatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular, empatik beceri puanının yaş değişkenine göre farklılaştığını; yaş arttıkça empatik beceri düzeyinin düştüğünü ortaya koymuştur. Eğitim arttıkça empatik beceri düzeyinin de arttığını gözlenmiştir. Empatik becerinin çocuk sahibi değişkenine göre farklılaşmadığı, çalışılan okul türü ile ilgili olmadığı görülmüştür.

Yıldırım (2005) ise, İlköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının bulgularına göre, yöneticilerin kendi değerlendirmelerine göre empatik eğilimleri genel ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Yöneticilerin kendi değerlendirmelerine göre empatik beceri puanlarının, öğretmenlerin değerlendirmelerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak her iki grubun değerlendirmelerine göre yöneticilerin empatik beceri puanları genel ortalamanın altındadır. İlköğretim okulu yöneticilerinin hem kendilerinin hem de öğretmenlerin algılarına göre empatik beceri düzeyleri düşük seviyede bulunmuştur.

Ek olarak, Murat, Özgan ve Arslantaş (2005), öğretmen adaylarının kendilerine ders veren öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile başarıları arasında, hem genel olarak hem de bölümlerini tercih etme nedenleri ve bölümlerini tercih etme sıraları bağımsız değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Diğer bir araştırmada ise, Çiçek (2006), sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerinin değerlendirilmesi isimli araştırmasında; uzman ve pratisyen hekim, hemşire ve ebelerin empatik eğilim düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma bulguları; sağlık çalışanlarının empatik eğilim düzeylerinde çalışma yılı, yaş, eğitim durumu, çalıştıkları kurum, çocuk sayısı ve çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmadığını; kadınların empatik eğilim düzeylerinin erkeklerden yüksek olduğunu, mesleği isteyerek seçenlerin empatik eğilimlerinin mesleği istemeyerek seçenlere göre yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Alper (2007) cinsiyet farklılıklarını incelemek amacıyla, yaptığı araştırma sonucunda, duygusal empatide bayanlar daha yüksek puanlar almalarına rağmen, bilişsel empati ölçümlerinde, anlamlı cinsiyet farklılıkları bulunamamıştır.

Rehber (2007) araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarında fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışları empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem empatik eğilim düzeylerinin hem de problem çözme davranış düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Topçu (2007), çalışma hayatında empati, konu başlıklı bir araştırma yapmıştır. Bu uygulama özel bir eğitim kurumunda işveren, öğretmen ve diğer personel arasında yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda aylık gelir, cinsiyet, yaş, çalışma yaşamında geçirilen süreler ve empati arasında bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin empatik eğilim ortalamaları işverenlerden ve diğer personelden daha yüksek çıkmıştır. İş tatmini ve işe karşı motivasyonunu yüksek olarak niteleyenlerin empatik eğilimleri, iş tatmini ve işe karşı motivasyonunu düşük olarak niteleyenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Akyel ve Yılmaz (2008), beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2006–2007 öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor

Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünden 196 öğrenci oluşturmuştur. Betimsel nitelikteki araştırmada veri toplama aracı olarak Dökmen (1988), tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, ikili verilere ilişkin karşılaştırmalarda t testi ve çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim puanlarının iyi düzeyde olduğu ve incelenen değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf, yaş, sporla uğraşma düzeyi) farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Atlı (2008), araştırmasında çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan personelin empatik eğilim düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu Güneydoğu Anadolu Bölgesinden Diyarbakır, Adıyaman, Gaziantep ve Şanlıurfa; Doğu Anadolu Bölgesinden Van, Elazığ, Bingöl ve Malatya illerinde bulunan 11 çocuk yuvası ve 8 yetiştirme yurdunda çalışan 243 personelden oluşmuştur. Araştırmada çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan personelin empatik eğilim düzeyi Dökmen (1988), tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” ile çeşitli kişisel niteliklerine ilişkin bilgiler ise “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan personelin cinsiyet, eğitim düzeyi, kendini algılama biçimi ve aldıkları ücrete göre empatik eğilim düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan personelin çalıştıkları kurum, yaş, medeni durum ve çocuk sahibi olup-olmamalarına göre empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

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.

Genç ve Kalafat (2008), öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerini değerlendirdiği araştırmasında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin İlköğretim Bölümü (Sınıf Öğretmenliği ABD ve Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD), Yabancı Diller Bölümü (İngilizce Öğretmenliği ABD) ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 360 öğretmen adayı örneklem grubuna alınmıştır. Veri toplamak için Gözütok (1995) tarafından

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

Pala’da (2008), öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma grubunu Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği lisans programlarındaki 1. ve 4. sınıf öğrencisi olan toplam 464 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 20 maddelik likert tipi Empatik Eğilim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılarak aritmetik ortalama, standart sapma, ranj, maksimum ve minimum puanların hesaplanması, t testi ve ANOVA gibi istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırma sonunda, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının empati kurma düzeylerinin ortalaması 3.5 bulunmuştur. Bu düzeyin, öğrencilerin ekonomik durumu, lisans programı ve kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Alçay (2009), farklı okul türlerindeki yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. İstanbul ili Kartal İlçesinde bulunan ilköğretim ve liselerde görev yapan 77 yönetici ve 325 öğretmen toplam 402 eğitimci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla; yönetici ve öğretmenlere yönelik bilgileri içeren Kişisel Bilgi Formu, yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B Formu) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri ile çalıştıkları okul, mesleki kıdem, yaş, çocuk sahibi olma durumu, ailede kaçınıcı çocuk olma durumu ve çocukluğun geçtiği yer durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin çalışılan kurum,

çalışılan lise, görev, yönetici kıdem, yönetim alanında lisansüstü eğitim yapma, cinsiyet, mezuniyet durumu, fakülte türü, mesleğini isteyerek seçme, branş, okulda çalışma yılı, unvan, çalışılan farklı kurum sayısı, iş memnuniyeti, medeni durum, eş çalışma durumu, eşin çalıştığı yer, eş eğitim durumu, çocuk sayısı, kişisel gelişim eğitimi, iletişim eğitimi, huzur, internet kullanma, yanlışları söyleme, eleştiriye açık olma, güzel sanatlarla ilgilenme, müzikle ilgilenme, kişilerin sorunlarını dinleme, annenin annelik davranışı, babanın babalık davranışı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Ekinci'de (2009) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye empatik eğilimleri ile okudukları program, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey değişkenleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program, cinsiyet, sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim düzeyleri, baba eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Empatik eğilim ile araştırmadaki bütün bağımsız değişkenler arasındaki fark ise anlamlıdır.

Akbulut (2010), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu Düzce ilinde görev yapan 307 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ile Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın sınıf öğretmenlerin empatik eğilim puan ortalaması, erkek sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Medeni durum, eğitim düzeyi, mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, öğrenci sayısı, çalıştıkları yerleşim yeri, mesleği isteyerek seçip seçmeme, mesleklerinden memnun olup olmama durumu, okuttukları sınıf düzeyleri ile empatik eğilim puan ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Dev (2010), araştırmasında ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve okul yöneticilerin empatik beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. İstanbul ili Kartal İlçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 61 yönetici ve 199 öğretmen toplam 260 eğitimci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yönetici ve öğretmenlere yönelik bilgileri içeren Kişisel Bilgi Formu, yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B Formu) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretimde görevli yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri ile cinsiyet, çalışılan kurum sayısı, yaş, eş çalışma durumu, eş eğitim kurumu, çocuk sahibi olma durumu, kişisel gelişim eğitimi alma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin çalışılan kurum, görev, mesleki kıdem, yönetici kıdem, yönetim alanında lisansüstü eğitim yapma, mezuniyet durumu, fakülte türü, mesleğini isteyerek seçme, okulda çalışma yılı, unvan, iş memnuniyeti, medeni durum, çocuk sayısı, iletişim eğitimi, internet kullanma, eleştiriye açık olma, güzel sanatlarla ilgilenme, müzikle ilgilenme, çocukluğun geçtiği yer, çocukluğun geçtiği aile, annenin annelik davranışı, babanın babalık davranışı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerinin, kişisel ve demografik özelliklere göre değişebileceğini göstermektedir.

Maden ve Durukan (2011), Türkçe öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeylerini cinsiyet, sınıf ve not ortalaması değişkenlerine göre değerlendirmişlerdir. Araştırmanın verileri, Dökmen tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği ve araştırmacılarca hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde okuyan 138 (64 erkek, 74 kız) öğrenciden oluşmaktadır. Veriler SPSS 11,5 programıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda; Türkçe öğretmen adaylarının ortalamanın üstünde (X:3,40) empatik eğilime sahip olduğu, cinsiyet ve not ortalamasının anlamlı farklılık oluşturmadığı, sınıf düzeyinin ise empatik eğilim üzerinde anlamlı bir değişken olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Oğuz ve Altun (2011), yaratıcı drama eğitimi alan öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmanın örneklemini yaratıcı drama eğitimi alan 96 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan veriler tarama yoluyla elde edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği (Okvuran, 2000), ile Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen, 1988) uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler dikkate alındığında öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2012), araştırmasında öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin tarihsel empatiye ilişkin algı, görüş ve deneyimlerini incelemiştir. Nitel araştırma tasarımı kullanılarak yürütülen çalışma sonucunda, katılımcıların tarihsel empati algılarının oldukça zayıf olduğu, tarihsel empatiyi sempati veya diğer tarihsel düşünme becerileri ile karıştırdıkları ve kavram yanılgısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet ve lisans eğitim türlerinin tarihsel empati algıları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Tarihsel empatiye ilişkin kavramsal algı düzeyleri düşük olan öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarının da tarihsel empatinin doğası ve karakteristik özellikleriyle uyuşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin tarihsel empatiye karşı tutumlarının olumlu olması ve tarihsel empatinin tarih öğretiminde kullanılması gerektiğine inanmaları araştırmada elde edilen olumlu bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Tarihsel empatinin uygulanmasında öğretmenler tarafından karşılaşılan sorunlar da araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

Karataş (2012), araştırmasında, eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet, devam edilen program ve sınıf düzeyleri açısından empatik beceri ve benlik saygısı puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden 174 kız (% 52.4), 158 erkek (% 47.6) toplam 332 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin empatik becerilerini belirlemek için Empatik Beceri Ölçeği B Formu, benlik saygı düzeylerini belirlemek için Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde gruplar arasında farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü ANOVA, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptamak için Tukey HSD testi kullanılmıştır. Bulgular; öğrencilerin cinsiyeti

açısından benlik saygısı puanlarının, devam edilen program açısından empatik beceri ve benlik saygısı puanlarının, sınıf düzeyi açısından empatik beceri puanlarının farklılaştığını göstermiştir.

Karkaç' da (2013), araştırmasında özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında; cinsiyete göre bayanlarda, mesleği isteyerek seçip/seçmemeye göre mesleği isteyerek seçenlerde, mezun olunan bölüme göre okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunlarında, çalışılan engel türüne göre diğer engel türlerinde çalışanlarda, sınıftaki öğrenci sayısına göre 1-6 kişilik sınıflarda çalışanlarda ve mesleği sevip/sevmeme değişkenlerine göre mesleği sevenlerde empatik eğilim puanları yüksek çıkmıştır; yaş, medeni durum, engelli yakını olup olmama, engelli yakının engel türü, engellinin yakınlık derecesi, mezuniyet düzeyi ve meslekte çalışma süresi değişkenlerine göre empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

2.2.2. Empati ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kalliopuska (1983), araştırmasında empati ve ahlaki yargı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya dokuz-on iki yaş grubunda bulunan 342 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda, empati ile ahlaki yargı arasında olumlu yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kızların empati puanlarının erkeklerinkinden önemli oranda yüksek olduğu ve empatinin yaşın ilerlemesi ile geliştiği saptanmıştır

Davis (1991), özbilinçlilik (self-consciousness) ve empatide meydana gelen değişimleri ve durağanlığı konulu araştırmasında 103 erkek ve 102 kız lise öğrencisi birbirini izleyen üç yıl içerisinde yılda bir kez olmak üzere gözlenmiştir. Araştırma sonucunda ergenlik döneminde yaşla birlikte özbilinçlilik düzeyinde anlamlı bir artma ya da azalmanın olmadığı fakat empatik ilgi ve görüş açısı alma gibi empatik eğilimlerde artma olurken bireysel strese azalma olduğu saptanmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha yüksek empati puanlarına sahip olduğu bulunmuştur.

Eisenberg ve Me Wolly (1993), annelerin ve ergenlerin empati ile ilgili özellikleri ve sosyalleşme durumlarını gönenek amacıyla yaptıkları araştırmada, 16 kız ve 16 erkek ergenin sempati, kişisel üzüntü ve bilişsel görüş açısı ile annelerinin

çocuk yetiştirme uygulamaları arasındaki ilişki sekiz yıllık süre içinde incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre empati düzeyine göre cinsiyetler arası fark görülmemiştir.

Roberts ve Strayer (1996), empatisi yüksek ve düşük olan çocukları karşılaştırdıkları bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, empatik becerisi yüksek olan çocukların, empatik becerisi düşük olan çocuklara göre işbirliği ve yardım etme davranışlarını göstermeye daha eğilimli oldukları, arkadaşları tarafından daha çok kabul edildikleri belirlenmiştir. Araştırmacılar bu bulgularına dayanarak empatinin, arkadaş ilişkilerinin düzenlenmesinde etkili bir role sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Alexander (2000), ergenlerin yaşlıları ve aileleri ile ilişkilerinde kullandıkları çatışma çözümü davranışları ve empati arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde edilen bulgulardan kızların puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Akran kabulü konusunda, Offinowski (2000), empatik eğilimin akran kabulündeki etkisini araştırmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerini uyguladığı araştırmasında, öğrencilerden sosyometrik bir formatla hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları arkadaşlarının ismini yazmaları istenmiştir. Sosyometri uygulaması sonucu tercih edilmeyen öğrencilere empati eğitimi verilmiştir. Eğitimde, çocuklara karşılarındaki kişinin hangi duygu durumunda olduğunu nasıl anlayacaklarına ilişkin uygulamalar yaptırılmıştır. Empatik tepki verme öğretilmiştir. Empati eğitiminden sonra çocukların ölçülen empati düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur.

Myyry ve Helkema (2001), Sosyal Bilimler, İşletme ve Teknoloji Bölümlerine okuyan öğrencilere yaptığı araştırmasında, empati konusunda işletme öğrencilerinin teknoloji öğrencilerinden, sosyal bilimler öğrencilerinin de işletme öğrencilerinden daha başarılı olduklarını, genel olarak erkeklerde değer önceliklerinin kadımlardakinden daha önemli olduğunu ve evrensellik ve yardımlaşma değerlerinin empatiyi belirlemede önemli bir etkisi bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

(Hojat, M., Gonnella, S. 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.

Duyuşsal empati ile ilgili olarak, Jönsson ve Svensson (2003), yapmış oldukları araştırmada; duygusal empatinin yüz ifadelerine göre farklı seviyelerde gösterildiğini konu alan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın amacı, karşıdaki kişi ile yüz yüze yapmış olduğu iletişimde mimiklerin empatideki rolünü araştırmaktır. Araştırmada yüksek ve düşük duygusal empati seviyesine sahip olan bireyler arasındaki mimikleri kullanma sıklığı araştırılmıştır. Farklı empati düzeyine (düşük ve yüksek) sahip 61 katılımcıya farklı zamanlarda üç farklı duygusal yüz ifadesi olan resim gösterilmiştir. Araştırma sonucunda daha yüksek empati düzeyine sahip olan bireylerin resimlere anında tepkiler verdiği, daha düşük empati seviyesine sahip olanların ise anlık tepki vermediği ortaya çıkmıştır. Düşük empati seviyesine sahip katılımcıların kızgın surat resmine tepki olarak gülümsediği ifade edilmiştir.

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.

Jolliffe (2006), duygusal ve bilişsel yönü ile empatiyi incelediği araştırma sonucunda; hem duygusal ifade hem de bilişsel empatide kızların erkeklerden daha yüksek puanlar elde ettikleri belirlenmiştir. Kızlarda, empatik zeka, dışa dönüklük, duygusal empati, erkeklerde ise kabul edilirlilik, bilinçlilik ve açıklıkla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Empati ile ebeveyn gözetimi ve sosyo-ekonomik statü arasında olumlu yönde bağlantı olduğu belirlenmiştir.

Barr (2007), ergenlerin okul içinde empatik davranışları ve yardım etme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapmış olduğu araştırmaya 63 erkek ve 95 kız öğrenci katılmıştır. Yapılan çalışmada öğrencilerin okul içindeki davranışları 10 hafta boyunca incelenmiş ve elde edilen veriler yorumlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; kız öğrencilerin yardım etme eğilimlerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür.

Turnage, Hong, Stevenson ve Edwards (2012), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışma kız öğrencilerin empati düzeylerinin daha yüksek olduğunu, benlik saygısı ve empatinin diğerlerini affetmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Williams ve Stickley (2010), çalışmalarında empati yapmanın, hastanın durumuna uygun hemşirelik girişimini planlamada yararlı olduğunu, hastadaki olumlu gelişmeler açısından hemşirelere de mesleki doyum sağladığını bulmuşlardır.

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.

2.2.3. Empati İle İlgili KKTC’ de Yapılan Araştırmalar

Yapılan alanyazın taramasında KKTC’de bu konu ile ilgili yapılmış bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu ile veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu araştırmayla varolan bir durum betimlenmeye ve buna bağlı olarak değişkenlerin birbiriyle ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmiştir. Araştırma, tarama modellerinden karşılaştırma yolu ile ilişkisel tarama modeline uygundur. O nedenle, bu araştırma da; karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkisel tarama yönteminde betimsel bir çalışmadır.

Karasar'ın (2009) belirttiği gibi, ilişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değer verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak şeklinde yapılmak zorundadır. İlişkisel çözümleme iki şekilde yapılır. Bunlar, korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu KKTC' deki resmi ve özel özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim, Ortaöğretim Dairesine bağlı ve özel özel eğitim okullarında 2014-2015 öğretim yılında görev yapan toplam 83 özel eğitim öğretmeni bulunmaktadır. Çalışmada sayının azlığı nedeniyle evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmış bu nedenle örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Veri toplama çalışmasında resmi okullardaki 38 özel eğitim öğretmeninden, özel okullardan ise 38 özel eğitim öğretmeninden geri dönüt alınmıştır. Dolayısıyla araştırmaya 76 özel

eğitim öğretmeni katılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin 43'ü kadın, 33'ü erkektir. Bazı öğretmenlerin çalışmaya katılmayı kabul etmemesi, bazılarında sağlık problemleri gibi nedenlerle 7 özel eğitim öğretmenine ulaşılammıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin yaşları 21 ile 40 yaş üzeri arasında değişmektedir. Aşağıda başlıklar altında özel eğitim öğretmenlerine ilişkin bilgiler frekanslarla ve yüzdelerle verilmiştir.

3.2.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, engelli yakını olup olmama, varsa engelli yakınının engel türü, yakınlık derecesi, mezun olunan bölüm, mezuniyet düzeyi, meslekteki çalışma süresi, mesleğini isteyerek seçip seçmeme, çalışılan engel türü, sınıfındaki öğrenci sayısı, mesleğini sevip sevmeme, çalıştığı kurumun türü, mesleğinden elde ettiği gelir gibi kişisel bulguları tablo 1'de incelenmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

	F	%
Cinsiyet		
Kadın	43	56,6
Erkek	33	43,4
Yaş		
30 ve 39 yaş arası	39	51,3
20 ve 29 yaş arası	26	34,2
40 yaş üzeri	11	14,5
Medeni Durum		
Evli	37	48,7
Bekar	34	44,7
Boşanmış	5	6,6
Engelli Yakını Olup Olmama		
Hayır	55	72,4
Evet	21	27,6

Engelli Yakınının Engel Türü

Yok	55	72,4
Bedensel Engelli	6	7,9
Zihinsel Engelli	5	6,6
Otizm	5	6,6
Down Sendromlu	2	2,6
İşitme Engelli	2	2,6
Görme Engelli	1	1,3

Engelli Yakınının Yakınlık Derecesi

Yok	55	72,4
Akraba	21	27,6

Mezun Olunan Program

Zihin Engelliler Öğretmenliği	26	34,2
Sınıf Öğretmenliği	14	18,4
Diğer	11	14,5
İşitme Engelliler Öğretmenliği	8	10,5
PDR	8	10,5
Psikoloji	6	7,9
Okul Öncesi Öğretmenliği	3	3,9

Mezuniyet Düzeyi

Lisans	47	61,8
Yüksek lisans	29	38,2

Mesleki kıdem

6 ve 10 yıl arası	25	32,9
1 ve 5 yıl arası	19	25,0
11 ve 15 yıl arası	16	21,1
16 yıl ve üzeri	16	21,1

Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme

Evet	66	86,8
Hayır	10	13,2

Çalışılan Engel Türü

Diğer	33	43,1
Zihin Engelliler	32	42,5
İşitme Engelliler	6	7,9
Görme Engelliler	3	3,9
Otizmli Çocuklar	2	2,6

Çalışılan Diğer Engel Türleri		
Hepsi	16	21,1
Otizm - Zihin Engelliler	8	10,5
Otizm - İşitme Engelliler	6	7,9
Otizm - Özel Öğrenme Güçlükleri	2	2,6
Otizm - Bedensel Engelliler	1	1,3
Sınıftaki Öğrenci Sayısı		
4 - 7 Öğrenci	43	56,6
8 - 12 Öğrenci	22	28,6
1 - 3 Öğrenci	9	11,8
13 ve üzeri öğrenci	2	2,6
Mesleği Sevip Sevmeme		
Evet	72	94,7
Hayır	4	5,3
Çalışılan Kurum		
Resmi	38	50,0
Özel	38	50,0
Elde Edilen Gelir		
Yeterli	36	47,4
Az yeterli	31	40,8
Yetersiz	9	11,8

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin %56,6' sının (43 kişi) kadın, %43,4' ünün (33 kişi) erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin %34,2'sinin (26 kişi) 20 ile 29, %51,3'ünün (39 kişi) 30 ile 39, %14,5'inin (11 kişi) 40 ve üzeri yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, özel eğitim öğretmenlerinin her yaş grubundan öğretmeni temsil ettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin % 48,7'sinin (37 kişi) evli iken, % 44,7'si (34 kişi) bekar, ve % 6,6 sı (5 kişi) boşanmıştır. Bu bulgulara göre, araştırma kapsamına alınan özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğunu evliler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin %27,6' sının (21 kişi) engelli yakını olduğunu görülmektedir.

Araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin yakınlarının engel türleri dağılım sonuçlarına bakıldığında en fazla engelli türünün %7,9' ile (6 kişi) bedensel engelli, %6,6 ile (5 kişi) zihinsel engelli veya otizmli, %2,6' ile down sendromlu veya işitme engelli olduğu, en az sayıda da %1,3' ile görme engelli yakınların varolduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin %27,6' sının (21 kişi) engelli yakını olduğu ve bunlarında tümünün akraba olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin %34,2 ile (26 kişi) en fazla sayıda zihin engelliler öğretmenliği bölümünden, daha sonra sırasıyla % 18,4 (14 kişi) ile sınıf öğretmenliği, % 14,5 (11 kişi) ile diğer meslek grupları, daha sonra aynı %10,5 lik (8 kişi) değerleriyle işitme engelliler öğretmenliği ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) öğretmenliği, %7,9 ile (6 kişi) psikoloji bölümü, en düşük oranda da % 3,9 ile okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olmuşlardır.

Araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin %61,8'i (47 kişi) lisans mezunu, %38,2'si yüksek lisans düzeyine sahiptir.

Araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin hizmet yıllarına bakıldığında; %25,0' inin (19 kişi) 1 ile 5 yıl, %32,9' unun (25 kişi) 6 ile 10 yıl, %21,1' inin (16 kişi) 11 ile 15 yıl, ve %21,1' inin (16 kişi) ile 16 yıl ve üzeri hizmet süresinde çalıştıkları görülmektedir. Bu durumda en fazla frekans değeri olan hizmet süresi 6 ve 10 yıl arası olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin özel eğitim veren okullarda çalışmayı isteyerek seçip seçmeme durumlarına baktığımızda. %86,8' i (66 kişi) mesleği isteyerek seçtiğini, %13,2' sinin (10 kişi) ise bu mesleği isteyerek seçmediği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin %42,5' i (32 kişi) zihin engellilerle, % 7,9' u (6 kişi) işitme engellilerle, %3,9' u (3 kişi) görme engellilerle, %2,6' sı (2 kişi) otizmli çocuklarla ve geriye kalan %43,1'i (33 kişi) de diğer engel türleri ile çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin %10,5' i (8 kişi) otizm - zihin engelliler, % 7,9' u (6 kişi) otizm - işitme engelliler, %1,3' ü (1 kişi) otizm - bedensel engelliler, %2,6' sı (2 kişi) otizm - özel öğrenme güçlükleri ve geriye kalan %21,1'i (16 kişi) de hepsi ile çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin sınıflarındaki öğrenci sayısına bakıldığında; %11,8' inin (9 kişi) 1 - 3 öğrenci, %56,6' sının (43 kişi) 4 – 7 öğrenci, %28,9' unun (22 kişi) 8 - 12 öğrenci ve %2,6' sının (2 kişi) 13 ve üzeri öğrenci sayısı olduğu görülmektedir. Bu durumda sınıflardaki öğrenci sayısına baktığımızda en yüksek frekans değerine sahip olan 4 - 7 öğrenci sayısı olduğunu görmekteyiz.

Araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin %94,7' sinin (72 kişi) yaptıkları mesleği sevdikleri ve geriye kalan %5,3' ünün (4 kişi) ise bu mesleği sevmedikleri tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin %50,0' si (38 kişi) resmi, %50,0' si (38 kişi) özel kurumlarda çalışmaktadır. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin eşit oranda resmi ve özel kurumlarda görev aldıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan 76 özel eğitim öğretmeninin işlerinden elde ettikleri geliri %47,4'ü (36 kişi) yeterli, %40,8'i (31 kişi) az yeterli, % 11,8 'i (9 kişi) yetersiz bulmaktadır. Çıkan sonuca göre çoğunluk % 47,4 ile elde ettiği geliri yeterli bulmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılara ait demografik bilgileri elde etmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır (Ek-3). Kişisel Bilgi Formunda, cinsiyet, yaş, medeni hal, engelli yakını olup-olmama, varsa engelli yakınının engel türü, engelli yakınının yakınlık derecesi, mezun olunan bölüm, mezuniyet düzeyi, mesleki kıdem, mesleğini isteyerek seçip seçmeme, çalıştıkları engel türü, sınıfındaki öğrenci sayısı, mesleğini sevip sevmeme, çalıştıkları kurum türü, işinden elde ettiği gelirin yeterli olup olmaması değişkenlerine yer verilmiştir.

3.3.2. Empatik Eğilim Ölçeği

Empatik eğilimleri ölçmek için Dökmen (1988) tarafından geliştirilen “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır (Ek-4).

Dökmen (1998) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ), kişilerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanışında empatik duyarlılığı olan kişilerin kişilik özellikleri dikkate alınmış ve kendisinin Aşamalı Empati Sıralaması Modelinin temelinden yola çıkarak geliştirmiştir.

Likert türü bir ölçek olarak hazırlanan EEÖ, 20 maddeden oluşmaktadır. 5’li derecelendirme sisteminde hazırlanmıştır. EEÖ’nin maddelerinin yaklaşık yarısı, kişilerin evet deme eğilimlerini dengelemek için olumsuz yazılmıştır. Kişilerden her bir maddenin yanındaki 1’den 5’e kadar olan sayılardan birini işaretleyerek o maddedeki görüşe ne ölçüde katıldıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu sayılar “Tamamen Aykırı: (1), Oldukça Aykırı: (2), Kararsızım: (3), Oldukça Uygun: (4) ve Tamamen Uygun: (5)” şeklindeki ifadeler karşılık gelmektedir. Kişilerin her bir madde için işaretlediği sayı, kişinin o maddeye ilişkin puanını oluşturmaktadır.

Ölçekte olumlu cümlelerden oluşan 1,2,4,5,9,10,14,16,17,18,19 ve 20. maddeler “Tamamen Uygun: (5), Oldukça Uygun: (4), Kararsızım: (3), Oldukça Aykırı: (2), Tamamen Aykırı: (1)” şekilde puanlanmıştır.

Ölçekte 8 madde olumsuz yazılmıştır. Bu maddeler 3,6,7,8,11,12,13 ve 15. Maddeler tersten “Tamamen Uygun: (1), Oldukça Uygun: (2), Kararsızım: (3), Oldukça Aykırı: (4), Tamamen Aykırı: (5)” şekilde puanlanmıştır.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 20’dir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması empatik eğilimin yüksek olduğunu, alınan puanların düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğunu göstermektedir.

Empatik Eğilim Ölçeğinin Güvenirliği; Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin tekrarı yöntemiyle üç hafta arayla iki defa uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen ölçeğin güvenirliliği .82’dir. Deneklerin ölçeğin tek ve çift maddelerinden aldıkları puanlar arasındaki ölçeği yarılama güvenirliliği .86 olarak

bulunmuştur. Ölçeğin araştırma grubu için Cronbach Alfa ile hesaplanan güvenirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur.

Empatik Eğilim Ölçeğinin Geçerliliği; Empatik Eğilim Ölçeğinin geçerlik çalışması yine Dökmen (1988) tarafından yapılmıştır. 24 kişilik bir denek grubunun EEÖ ve Edwars Kişisel Tercih Envanterinin “Duyguları Anlama” bölümünden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin geçerliği .68 olarak bulunmuştur. “Duyguları Anlama” bölümünde, kişinin kendisini başkasının yerine koyma ve onların duygularını anlama ihtiyacına ne ölçüde sahip olduğunu ölçmeye çalışmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma 2014 - 2015 eğitim öğretim yılında uygulanmıştır. Dökmen (1988) tarafından geliştirilen ‘‘Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)’’ ve kişisel bilgi formunu uygulamak üzere KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Dairesi müdürlüğünden veri toplama araçlarını okullarda uygulamak amacıyla gerekli izinler (Ek-1 ve Ek-2) alınmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanacağı okul yöneticileriyle konuşulmuştur. Görüşmelerde uygulamanın detayları hakkında bilgi verilmiş ve uygulama için izin istenerek, uygulamayı gerçekleştirmek üzere her okul için farklı günler belirlenmiştir.

Uygulamayı gerçekleştirmek üzere her okul için farklı günler belirlenmiştir. Uygulama için belirlenen günlerde ilgili okula gidilerek veri toplama araçları rehber öğretmenlere uygulanmıştır. Ayrıca her uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın konusu ve amacı anlatılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen verilerin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı, cevapların gizli kalacağı, uygulayıcı tarafından kimsenin incelemeyeceği ve kimseyle paylaşamayacağı belirtilmiştir. Uygulama sırasında anketleri içten bir şekilde yanıtlamanın, araştırmanın amacına ulaşılmasında önemli olduğu ifade edilmiştir. Veri toplama aracı ile ilgili bilgi verilmiş ve soruları içtenlikle yanıtlamalarının önemi açıklanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmadan elde edilen veriler, istatistik uzmanlarının görüşleri doğrultusunda uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca analiz edilen veriler, çizelgeler oluşturularak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada ‘‘Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)’’ nden elde edilen veriler ” SPSS 20 “ programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeğinden aldıkları puanların çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için normal dağılım özelliği gösteren gruplar için parametrik teknikler, normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler kullanılmıştır.

Dağılımı normal olan iki ilişkisiz grubun empatik eğilim ölçeği puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t testi kullanılmıştır. Dağılımı normal olan üç ve üzeri ilişkisiz grubun empatik eğilim ölçeği puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farkın anlamlı bulunduğu durumlarda ise farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiş ve Scheffe testi uygulanmıştır. Bütün analizlerde $p < .05$ anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Araştırma sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

Dağılımı normal olmayan üç ve üzeri ilişkisiz grubun empatik eğilim ölçeği puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Farkın anlamlı bulunduğu durumlarda ise farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Empatik eğilim Ölçeği puanlarının cinsiyet, medeni durum ve çalışılan kurum türü değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t testi,
- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin eğilim ölçeği puanlarının mesleki kıdem (çalışma yılları) değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek

amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ONE WAY ANOVA),

- Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Empatik eğilim ölçeği puanlarının yaş, mezun olunan bölüm, çalışılan engel türü, diğer çalışılan engel türü, sınıftaki öğrenci sayısı, işinden elde ettiği gelir değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi,
- Mann Whitney U Testi en az aralık ölçeği düzeyinde elde edilen verilere ait puanlarda, iki bağımsız grubun ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme imkanı veren parametrik olmayan bir testtir (Balcı, 2010; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2010). Bu amaçla örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeği puanlarının mezuniyet düzeyi, engelli yakını olup olmama, mesleği isteyerek seçme, mesleği sevip sevmeme, değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyete, yaşa, medeni hale, engelli yakını olup olmamama, varsa engelli yakınının engel türüne, yakınlık derecesine, mezun olunan bölüme, mezuniyet düzeyine, meslekteki çalışma süresine, mesleğini isteyerek seçip seçmemesine, sınıfındaki öğrenci sayısına, mesleğini sevip sevmemesine, çalıştığı kurum türüne, işinden elde ettiği gelir değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır.

4.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

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

Tablo 2: Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	P
Empatik Eğilim	Kadın	43	3,2337	,26720	74	,603	,127
	Erkek	33	3,1985	,23200			

Tablo 2’de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = .603$; $p > .05$).

4.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yaşlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Özel eğitim öğretmenlerinin yaş değişkeni ile empatik eğilim puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi testi yapılmıştır.

Tablo 3: Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Empatik Eğilim	20 - 29	26	40,48	2	,368	,832
	30 - 39	39	37,83			
	40 +	11	36,18			

Tablo 3'te görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = .368$; $p > .05$).

4.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Medeni Durumlarının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Özel eğitim öğretmenlerinin medeni durumları ile empatik eğilim puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Grup t Testi yapılmıştır.

Tablo 4: Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Empatik Eğilim	Evli	37	3,2189	,23960	69	,603	,124
	Bekar	34	3,2162	,25870			
	Boşanmış	5	0,7349	,06804			

Tablo 4’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=.603$; $p>.05$).

4.4. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Engelli Yakını Olup Olmamasının Empatik Eğilimlerine Etkisi

Özel eğitim öğretmenlerinin engelli yakını olup olmama durumları ile empatik eğilim puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 5: Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Engelli Yakını Olup Olmama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Empatik Eğilim	Evet	21	39,69	833,50	552,500	,771
	Hayır	55	38,05	2092,50		

Tablo 5’te görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının engelli yakınının olup olmaması değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=552.500$; $p>.05$).

4.5. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programın Empatik Eğilimlerine Etkisi

Özel eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları program ile empatik eğilim puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi testi yapılmıştır.

Tablo 6: Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Program Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Empatik Eğilim	Zihin Engelliler Öğr.	26	31,46	6	6,123 ,410
	Okul Öncesi Öğr.	3	43,17		
	Psikoloji	6	41,00		
	İşitme Engelliler Öğr.	8	47,50		
	Sınıf Öğretmenliği	14	38,96		
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	8	35,75		
	Diğer	11	47,36		

Tablo 6’da görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının mezun oldukları program değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi = 6.123$; $p > .05$).

4.6. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Özel eğitim öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile empatik eğilim puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 7: Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>p</i>
Empatik Eğilim	Lisans	47	33,97	1596,50	468,500	,022
	Yüksek Lisans	29	45,84	1329,50		

Tablo 7’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak yüksek lisans mezunu olan özel eğitim öğretmenleri lehine anlamlı bulunmuştur ($p < .01$).

4.7. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Meslekteki Çalışma Süresinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Özel eğitim öğretmenlerinin meslekteki çalışma süresi ile empatik eğilim puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ONE WAY ANOVA) Testi yapılmıştır.

Tablo 8: Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Meslekteki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ONE WAY ANOVA) Testi

		Kare Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p	Anlamlılık
Empatik Eğilim	Between Groups	0,16	3	,005	,081	,970	P<0,50
	Within Groups	4,728	73	,066			

Tablo 8’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının meslekteki çalışma sürelerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($f = .081$; $p > .05$).

4.8. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemesinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçip seçmeme durumları ile empatik eğilim puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 9: Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Empatik Eğilim	Evet	66	40,18	2652,00	219,000	,087
	Hayır	10	27,40	274,00		

Tabloda 9’da görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=219.000$; $p>.05$).

4.9. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Engel Türünün Empatik Eğilimlerine Etkisi

Özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları engel türü ile empatik eğilim puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi testi yapılmıştır.

Tablo 10: Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Çalışılan Engel Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar		N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Empatik Eğilim	Zihin Engelliler	32	21,92	3	3,238	,356
	İşitme Engelliler	6	24,08			
	Görme Engelliler	3	27,83			
	Otizmlı Çocuklar	2	8,25			

Tabloda 10’da görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının çalıştıkları engel türüne göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3.238$; $p>.05$).

4.10. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Diğer Engel Türünün Empatik Eğilimlerine Etkisi

Özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları diğer engel türü ile empatik eğilim puanları ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi testi yapılmıştır.

Tablo 11: Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Çalışılan Diğer Engel Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Empatik Eğilim	Otizm - Zihin Engelliler	8	17,31	4	6,075 ,194
	Otizm - İşitme Engelliler	6	14,33		
	Otizm – Bedensel Engelliler	1	30,00		
	Otizm - Özel Öğrenme Güçlükleri	2	29,50		
	Hepsi	16	15,47		

Tablo 11’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının çalıştıkları engel türüne göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6.075$; $p>.05$).

4.11. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısının Empatik Eğilimlerine Etkisi

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

Tablo 12: Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Sınıftaki Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Empatik Eğilim	1 - 3	9	33,83	3	3,551	,314
	4 - 7	43	42,60			
	8 - 12	22	32,48			
	13 +	2	37,50			

Tablo 12’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3,551$; $p>.05$).

4.12. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleği Sevip Sevmemesinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleğini sevip sevmemesi ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 13: Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Mesleği Sevip Sevmeme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Empatik Eğilim	Evet	72	38,93	2803,00	113,000	,469
	Hayır	4	30,75	123,00		

Tablo 13’e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının mesleğini sevip sevmemesine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=113.000$; $p>0.05$).

4.13. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurum Türünün Empatik Eğilimlerine Etkisi

Özel eğitim öğretmenlerinin çalışılan kurum türü ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Grup t Testi yapılmıştır.

Tablo 14: Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Gruplar		N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Empatik Eğilim	Resmi	38	3,2211	,25138	74	,091	,394
	Özel	38	3,2158	,25498			

Tablo 14’ te görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının çalıştıkları kurum türüne göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0.91$; $p>.05$).

4.14. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleklerinden Elde Ettikleri Gelire Göre Empatik Eğilimlerine Etkisi

Özel eğitim öğretmenlerinin işlerinden elde ettikleri gelir ile empatik eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi yapılmıştır.

Tablo 15: Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Mesleklerinden Elde Ettikleri Gelire Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Empatik Eğilim	Yeterli	36	40,15			
	Az Yeterli	31	40,39	2	3,624	,163
	Yetersiz	9	25,39			

Tablo 15’te görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının işlerinden elde ettikleri gelir göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2 = 3.624$; $p > .05$).

4.15. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Engelli Yakını Varsa Engel Türünün ve Yakınlık Derecesinin Empatik Eğilimlerine Etkisi

Yapılan araştırmaya katılan katılımcılardan, 21 özel eğitim öğretmenin engelli yakını bulunmaktadır. “Engelli yakınınız varsa yakınlık derecesi nedir?” Sorusuna tüm katılımcılar akraba olarak cevap vermişlerdir. Kişisel bilgilerin tablolar halinde incelendiği tabloda bu cevap (Bknz. Tablo 1) “kuzen ve kardeş” olarak gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre engelli yakını olan 21 kişinin hepsinin cevabı “kuzen” olmuştur. Buna bağlı olarak verilerde tek değişken olduğu için herhangi bir kıyaslama yaparak empatik eğilimlerine etkisi ölçülemez.

Ayrıca engelli yakını var olan özel eğitim öğretmenlerinin engelli yakınlarının engel türleri verilerinin çok düşük olmasından dolayı veriler analiz edilememiştir, anlamlı bir farklılık görülmemiştir ve gerekli açıklamalar orada yapılmıştır (Bknz. Tablo 1).

4.16. Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci amaç sorusunu oluşturan özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	Sh,
Empatik Eğilim	76	3,2184	25,151	.02885

Tablo 16’da görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x = 3.2184$, standart sapması $ss = 25.151$, standart hatası $Sh_x = .02885$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer 3. aralıkta yer alıp, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerin de “kararsız” olduklarını göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmada, KKTC’de özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimleri cinsiyete, yaşa, medeni hale, engelli yakını olup olmamama, varsa engelli yakınının engel türüne, yakınlık derecesine, mezun olunan bölüme, mezuniyet düzeyine, meslekteki çalışma süresi, mesleğini isteyerek seçip seçmeme, sınıfındaki öğrenci sayısı, mesleğini sevip sevmeme, çalıştığı kurumun türü, mesleğinden elde ettiği gelir değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışma grubunu özel ve resmi özel eğitim okullarında görev yapan toplam 83 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır ve tüm evrene ulaşılmıştır. Ancak özel eğitim öğretmeni sayısının az olması nedeniyle, yapılan istatistiksel incelemelerde elde edilen sonuçlar genel olarak düşük çıktığı düşünülmektedir.

5.1. Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyi Değişkenine Yönelik Tartışma

Araştırma sonucunda çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $x = 3.2184$, standart sapması $ss = 25.151$, standart hatası $Sh_x = .02885$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer 3. aralıkta yer alıp, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerin de “kararsız” olduklarını göstermektedir.

5.2 Empatik Eğilim Ölçeği ile Demografik Değişkenlere Göre Tartışma

Araştırma sonuçları incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = .603$; $p > .05$). Araştırma bulguları göreceli olarak karşılaştırıldığında, kadınlarla erkeklerin puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu ve her iki grubun empatik eğilimlerinin

düşük olduğu görülmektedir. Kadınların ($\bar{X}=3.2337$), erkeklere ($\bar{X}=3.1985$) göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında empatik eğilimin cinsiyete göre değişip değişmediğini inceleyen pek çok araştırma vardır. Araştırmaların bazıları empatik eğilim ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğu (Duru, 2002; Barut, 2004; Rehber, 2007; Çelik, 2008; Ekinci, 2009; Dev, 2010; Akbulut, 2010; Yılmaz, 2012; Karkaç, 2013) sonucuna ulaşmıştır. Adı geçen araştırmaların bulgularına göre, empatik eğilim ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık vardır. Ayrıca Turnage, Hong, Stevenson ve Edwards (2012) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışma da kız öğrencilerin empati düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Adı geçen araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonucunun birbirine zıt olduğu görülmektedir.

Empatik eğilimin cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalar da (Bayam, Şimşek ve Dilbaz, 1995; Akyel ve Yılmaz, 2008; Genç ve Kalafat, 2008; Baştuğ, 2009; Erken, 2009; Maden ve Durukan, 2011) bulunmaktadır. Bu sonuçlar araştırma bulgusunu desteklemektedir. Günümüzde eğitim kademelerinde, iletişimin önemi ve iletişimin gelişmesine yönelik yapılan eğitim çalışmaları, ayrıca insan hakları, kadın hakları, hasta hakları, çocuk hakları gibi kavramlar konusunda kitle iletişim araçlarıyla yapılan yayınlar sonucunda, bireyin çevresine karşı duyarlı hale gelmiş olmaları, ayrıca geleneksel yapıya göre günümüzde kadın erkek rollerinin değişmesi nedeniyle, empatik düzey açısından cinsiyetler arasındaki farklılığın azaldığı söylenebilir (Çelik, 2008).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=.368$; $p>.05$). Yapılan literatür taraması sonucunda, araştırma bulguları (Günaydın, 1999; Erçoban, 2003; Barut, 2004; Çelik, 2008; Dev, 2010; Karkaç, 2013) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu araştırma da çıkan sonuçların birbirine yakın olmasından yola çıkarak empatik eğilim düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık göstermemesinin nedenleri arasında; genç öğretmenlerin idealist olması, üniversitelerde etkili iletişim konularına yer verilmiş olması; ileriki yaşta öğretmenlerin ise, tecrübelerinin etkisinin olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Buna bağlı olarak Rogers, empatik

becerinin deneyimle geliştiğini ve herhangi bir kişinin öğretici ya da danışmanlarla bilişsel ya da yaşantısal eğitimle bu becerilerin öğrenilebilir olduğunu belirtmiştir (Barak, 1990).

Yaş düzeyinin empatik beceri düzeyini etkilediğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Önemli Türk (1997), lise yöneticilerinin kendini gerçekleştirme ve empati düzeyleri başlıklı araştırmasında, yöneticilerin yaşları ilerledikçe empatik beceri düzeylerinin de arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Kılıç (2005) ise, okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, yaş arttıkça empatik beceri düzeyinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=.603$; $p>.05$). Evli olan öğretmenlerle bekar öğretmenlerin benzer empatik eğilimler gösterdiği, boşanmış olanların ise empatik eğilimleri daha düşük tespit edilmiştir. Bunun nedeni de araştırma grubundan sadece 5 öğretmenin boşanmış olduğunu görüyoruz. Sayının az olmasına bağlı olarakta boşanmış özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimleri çok düşük bulunmuştur. Yani araştırmaya göre medeni durum değişkeninin empatik eğilim üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucu ile örtüşen çalışmalar mevcuttur (Erçoban, 2003; Çelik, 2008; Akbulut, 2010; Karkaç, 2013). Çelik (2008), okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında bu durumu, evli ve bekâr öğretmenlerin aynı ortamlarda çalışmaları, benzer yaşantılara sahip olmaları, her iki grubun da eğitimden ve yayınlardan aynı düzeyde faydalanmaları nedeniyle empatik eğilim düzeylerinde benzerlik olduğu şeklinde açıklamışlardır. Medeni duruma göre öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmaması, öğretmenlerin empatik eğilimlerinde bekar ya da evli olmalarının önemli bir farklılık yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın sonuçları ile bağdaşmayan araştırmalar da bulunmaktadır. Yıldırım (1992) psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencilerinin empatik eğilim ve beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda, bekarların empatik eğilim düzeylerinin evlilere oranla daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının engelli yakınının olup olmaması değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=552,500$; $p>.05$). Ayrıca engelli yakını olan öğretmenlerin, engelli yakınının engel türü ve engelli yakınının yakınlık derecesi değişkenlerine göre de anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Davis'e (1990) göre de empati bir varoluş tarzıdır. Davis in (1990) görüşünü güçlendiren temel referansları Alman Felsefeci Edith Stein (1970) ve Cari Rogers (1951; 1975) olmuştur. Her iki yazar da empatinin bir varoluş tarzı olduğu görüşünü benimsemiştir. Edith Stein (Stein, E. 1970, Aktaran: Davis, 1990), empatiyi oldukça karmaşık bir süreç olarak görmüş ve açıklamıştır. Ona göre empati sonradan farkına varma niteliğiyle eşsiz bir deneyim olarak ele almıştır. Buradan yola çıkarak empatinin sonradan kazanılamayacağını ya da yaşanan süreçlerle, yani kişinin engelli yakını olmasına bağlı olarak empatik eğilimlerinde artma yada doğrudan ilişkili olamayacağını düşündürmektedir. Yapılan literatür taraması sonucunda, engelli yakınının olup olmaması, engelli yakınının engel türü ve engelli yakınının yakınlık derecesi değişkenlerinin empatik eğilime etkisini inceleyen çok fazla araştırma bulgularına ulaşılamamıştır. Karkaç'ında (2013) elde ettiği sonuçlar da bu çalışma ile paraleldir. Bu durum empatik eğilim düzeyinin daha çok kişilik yapısı ile alakalı olmasıyla açıklanabilir. Empatik eğilim bir beceri ya da bilişsel gelişimden çok tutum gelişimi ve kişilik değişimi gerektirmektedir. Bu Özelliklerden dolayı değiştirilmesi güçtür ve bunun için daha uzun süreli eğitime ihtiyaç vardır (Mete ve Gerçek, 2005). Bununla birlikte; empatinin geliştirilmesi ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bazıları empatinin doğuştan gelen bir yetenek olduğunu, öğretilemeyeceğini ileri sürerken, bazıları empati kurmanın sonradan öğrenilebileceğini ifade etmiştir (Lennon ve Eisenberg, 1990).

Yapılan araştırmaya katılan katılımcılardan, 21 özel eğitim öğretmeninin engelli yakını bulunmaktadır. “Engelli yakınız varsa yakınlık derecesi nedir?” Sorusuna tüm katılımcılar akraba olarak cevap vermişlerdir. Kişisel bilgilerin tablolar halinde incelendiği tabloda bu cevap (Bknz. Tablo 5) “kuzen ve kardeş” olarak gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre engelli yakını olan 21 kişinin hepsinin cevabı “kuzen” olmuştur. Buna bağlı olarak verilerde tek değişken olduğu için herhangi bir kıyaslama yaparak empatik eğilimlerine etkisi ölçülememiştir.

Ayrıca engelli yakını var olan özel eğitim öğretmenlerinin engelli yakınlarının engel türleri verilerinin çok düşük olmasından dolayı veriler analiz edilememiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının mezun oldukları program değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x=6.123$; $p>.05$). Başka bir deyişle, özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim puan ortalamaları mezun oldukları bölüme göre değişmemektedir. Bu durum, başka fakültelerden mezun olup özel eğitim öğretmeni olarak çalışmaya devam eden öğretmenlerin işlerine uyum göstermeleriyle açıklanabilir. Barut (2004), ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Karkaç (2013) özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerini incelemiştir. Her ikisinde araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgu, bu araştırmanın sonucunu desteklememektedir. Başka bir çalışmada ise, Akbulut (2010) sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini incelemiştir. Yapılan araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu, yapılan bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Empatik eğilim ölçeği puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak lisans mezunlarının empatik eğilim düzeyleri ($\bar{X}= 33.97$), yüksek lisans mezunlarının ise ($\bar{X}= 45.84$) dir. Elde edilen sonuca göre özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimleri, yüksek lisans mezunu özel eğitim öğretmenlerinin lehine anlamlı bulunmuştur ($p<.01$). Bu çalışmadan çıkan sonuca paralel olarak Dev (2010) çalışmasında ilköğretim okullarında görevli öğretmen ile okul yöneticilerinin empatik beceri düzeylerini karşılaştırmıştır ve yüksek lisans programından mezun olan kişilerin empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Eğitim düzeyinin empatik eğilimi etkilediğini ortaya koyan başka çalışmalarda bulunmaktadır (Akyol ve Çiftçi, 2005; Kılıç, 2005).

Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak sonuçlanan araştırmalarda vardır. (Erçoban, 2003; Yıldırım, 2005; Genç ve Kalafat, 2008; Akbulut, 2010; Karkaç, 2013). Yapılan bu araştırmalarda anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Çelik (2008) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Bulgulardan, öğretmenlerin ‘‘EEÖ’’ puan ortalamaları arasında eğitim düzeyine göre önemli bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının meslekteki çalışma sürelerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($f=.081$; $p>.05$). Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulguyla paralellik gösteren araştırmalar mevcuttur (Çimer, 1998; Günaydın, 1999; Erçoban, 2003; Barut, 2004; Yıldırım, 2005; Çelik, 2008; Akbulut, 2010; Dev, 2010; Karkaç, 2013). Bu bağlamda elde edilen empatik beceriler ile öğretmenlerin mesleki çalışma yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmaması alan yazınla tutarlılık göstermektedir. Bu durumun, lisans programlarından henüz mezun olmuş öğretmenlerin, mesleki çalışma başlangıçlarında daha idealist olmaları ve özellikle lisans programlarında alman sınıf yönetimi, etkili iletişim, aile eğitimi derslerinde iletişim becerileri ve empati gibi kavramların kazanılmış olması ile ortaya çıktığı düşünülmektedir. Benzer olarak mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin ise; mesleğe yönelik tecrübelerinin görece fazla olması, yapılan hizmetiçi eğitim kurslarına katılmaları ve günümüzde özellikle iletişim organlarında empati kavramı ile sıklıkla karşılaşılıyor olması sonucunda genç öğretmenlerle mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler arasında empatik eğilim düzeyleri arasında farklılık bulunmadığı kanısına varılmıştır. Barut (2004) öğretmenlerin hizmet yıllarına göre empatik eğilim düzeylerinin değişme göstermemesini öğretmenlerin kendilerinin aldıkları eğitimleri, kişisel özellik ve yeterliklerinin üst düzeyde olduğunu bunun yeni ve eski öğretmenlerde aynı olduğu ifadesini kullanmıştır. Ancak, Önemli Türk (1997) lise yöneticilerinin kendini gerçekleştirme ve empati düzeyleri başlıklı araştırmasında, mesleki kıdem arttıkça empatik beceri düzeyinin de arttığı sonucuna varmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

($U=219.000$; $p>.05$). Literatüre baktığımızda yapılan çalışmayı destekleyecek şekilde mesleği isteyerek seçip-seçmeme değişkenine göre empatik eğilim puanlarının değişmediğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Akbulut, 2010; Dev, 2010). Hatta, Akbulut (2010) çalışmasının sonucunu şaşırtıcı bulmuş ve sınıf öğretmenlerinin mesleği isteyerek seçip seçmemesinin empatik eğilimlerini pozitif yönde etki edeceğini beklediklerini belirtmiştir. Bu sonuçların tam aksine mesleğini isteyerek seçmenin empatik eğilimi etkilediği bulgularını destekleyen araştırmalar mevcuttur (Yıldırım, 1993; Erçoban, 2003; Erçoşkun, 2005; Çelik, 2008). Dökmen'e (2010) göre kişilerin ilgi duydukları alanlara yönelmeleri, hem bu alanda başarı göstermelerini hem de empatik olabilmelerini sağlar. Mesleği isteyerek seçme; mesleğe ilgi duymayı ve mesleği kabullenmeyi sağlamaktadır. Buna bağlı olarak mesleğin gerektirdiği beceri ve tutumları da göstermeyi kolaylaştırdığı ve empatik olmayı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmadan çıkan sonuca göre ekonomik yönden, mezuniyet sonrası iş bulma ihtimalinin yüksek olması, çevresel ve ailesel etkenlerden ötürü mesleğini istemeden seçmek zorunda kalan kişilerinde, üniversiteye başladıkları zaman yapılan gözlem ve stajlar sonrasında mesleğin içine girip, doğru tanıdıktan sonra mesleği benimseyip, sevmiş olabilirler diye yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının sınıftaki öğrenci sayısına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3.551$; $p>.05$). Bu araştırma sonucu ile paralellik gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Çelik, 2008; Dev, 2010; Akbulut, 2010). Çelik (2008) öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenci sayısı değişkeni ile empatik eğilimleri arasında bir farklılaşma bulunmadığını belirtmektedirler. Bu durumu, yıl içerisinde öğrenci sayısının sınıflarda zaman zaman değişmesi, uzun zaman aynı sayıda öğrenciyle çalışma olanağının bulunmaması, sınıflardaki öğrenci sayılarının çok kalabalık olması ve öğretmenlerin çoğunluğunun sınıflarındaki öğrenci sayılarının birbirine yakın olması şeklinde açıklamıştır. Ayrıca Öğrenci sayısının öğretmenlerin empatik eğilimlerini etkileyebilecek, değiştirebilecek bir etkiye sahip olmadığını belirtmiştir. Bulgulardan, öğretmenlerin empatik eğilimlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Araştırmaların sonuçları, bu araştırmadan elde edilen bulguyu desteklemektedir. Bu sonucun aksine Karkaç (2013) yaptığı araştırmada anlamlı fark bulmuştur. Bunu da

sınıflardaki öğrenci sayısının az olma durumunun öğrencilerle olan iletişimi olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmektedir. Sınıf mevcudunun az olması öğretmene ek zaman kullanımı, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme ve etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatları verir (Celep, 2004).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının mesleğini sevip sevmemesine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U=113.000$; $p>0.05$). Aynı sonuçları bulan çalışmalara örnek olarak (Akbulut, 2010; Alçay, 2009) verilebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçları incelediğimizde mesleği sevenlerin ortalaması ($\bar{X}=38.93$), sevmeyenlerin ($\bar{X}=30.75$) ortalamasından yüksek çıkmıştır. Buradan yola çıkarak Çelik (2008), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Bulgular, mesleğini seven öğretmenlerin empatik eğilim puanlarının, mesleğini sevmeyen öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Yapılan araştırmalarda görülmektedir ki mesleğini seven öğretmen, sınıfta öğrenciler tarafından da sevilmeaktadır. Öğrencilerin sevdiği öğretmen, okulu ve sınıfı öğrencilerine hoşlanacakları yer haline getirmektedir. Öğretmenini seven çocuk okula ve derslere karşı olumlu tutum gerçekleştirmektedir (Kılıç, 2005).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının çalıştıkları kurum türüne göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0.91$; $p>.05$). Elde edilen sonuçla paralel olan çalışmalara örnek olarak Çiçek (2006) sağlık çalışanlarının empatik eğilim ve becerilerinin değerlendirilmesi isimli araştırmasında; uzman ve pratisyen hekim, hemşire ve ebelerin empatik eğilim düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma bulguları; sağlık çalışanlarının empatik eğilim düzeylerinde çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinden resmi kurumda çalışanların empatik eğilim puanı ($\bar{X}=3.2211$), Özel kurumda çalışanların empatik eğilim puanı ($\bar{X}=3.2158$)'dir.

Bulgulara bakıldığında, resmi kurumda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim puanı ortalaması, özel kurumda çalışanların puan ortalamasından aşırı bir fark olmamasına rağmen yüksek olduğu görülmektedir. farkın nedeni özel kurumlarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin iş garantileri olmaması, haklarının resmi kurumlarda çalışanlardan daha az olması gibi sebeplerden dolayı geleceğe dönük kaygı, endişe ve strese bağlı olarak empatik eğilimleri daha düşük çıkmış olabilmektedir. Bu sonucu anlamlı fark olarak bulan araştırmalara örnek olarak (Atlı, 2008; Alçay, 2009) verilebilir. Alçay (2009) farklı okul türlerindeki yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. İstanbul ili Kartal İlçesinde bulunan ilköğretim ve liselerde görev yapan 77 yönetici ve 325 öğretmen toplam 402 eğitimci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin empatik beceri düzeyleri ile çalıştıkları okul türünü, resmi okullar yönünde olumlu bulmuştur.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının işlerinden elde ettikleri gelire göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\bar{X}=3.624$; $p>.05$). Özel eğitim öğretmenlerinin işlerinden elde ettikleri geliri yeterli bulanların empatik eğilim puanı ($\bar{X}=40.15$) az yeterli bulanların empatik eğilim puanı ($\bar{X}=40.39$) Yetersiz bulanların empatik eğilim puanı ($\bar{X}= 25.39$)' dur. Bulgulara bakıldığında, özel eğitim öğretmenlerinin işlerinden elde ettikleri geliri yeterli ve az yeterli bulanların puan ortalamasında aşırı bir fark olmamasına karşın az yeterli diyenlerin empatik eğilim puanının yüksek olduğu görülmektedir. Buradan da anlaşılabileceği üzere geliri yeterli yada yeterliye yakın olan kesim gelir konusunda tatmin olduğu için yaşam kaygısı ve stresi daha az olup kendisini daha rahat hissedebilmektedir. Buna bağlı olarak işine daha konsantre olup, öğrencilerine karşı empatik eğilimi daha yüksek olmaktadır sonucunu çıkarabiliriz. Yapılan araştırmaya Atlı (2008) araştırmasında çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan personelin empatik eğilim düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan personelin aldıkları ücrete göre empatik eğilim düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklememektedir. Yapılan araştırmanın sonucuna paralel olarak (Kumanlı, 1997; Topçu, 2007)'nin yaptıkları araştırmalar örnek gösterilebilir.

5.3. Empatik Eğilim Ölçeği ile Çalışılan Engel Türüne Göre Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeği puanlarının çalıştıkları engel türüne göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3.238$; $p>.05$).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredat programlarının benzer özellik göstermesi; programlarda ağırlıklı olarak alana ilişkin konuların bulunması, empati yada empatik eğilimi destekleyen konuların sınırlı olması ve zamanın da kısıtlı olması nedeniyle, özel eğitimin farklı alanlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinde fark bulunmadığı görülmektedir. Çıkan sonuçları incelediğimizde görme engellilerle çalışan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeğinden aldığı puan ($\bar{X}=27.83$); işitme engelliler ($\bar{X}=24.08$) ve zihinsel engelliler ($\bar{X}=21.92$) dir. Bunun yanında otizmli bireylerle çalışan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeğinden aldıkları puan ($\bar{X}=8.25$) düşük çıkmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak, görme engellilerle çalışanların empati puanlarının yüksek olması, görme engelli kişilerle daha kolay empati kurulabilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Kısa bir süreliğine gözlerimizi bağlayıp görme engellilerin yaşamış olduğu sorunların farkına varabilme imkanımızın olması, yani görme engellilerin ne yaşadığını deneyimleme fırsatımızın olması bu düşüncüyü güçlendirmektedir. Ayrıca kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine bağlı olarak bu alanda çalışan öğretmenlerle karşılıklı iletişimi kolaylaştıracağı düşünülebilir. Yine bu mantıktan yola çıkarak otizmli bireylerle çalışan öğretmenlerin en az puanı almalarının sebebi olarak, otizmli bireylerin genel özellikleri bakımından iletişim kurmayı sevmemelerini ve daha çok kendi özel ilgi alanlarıyla ilgilenip çevreleriyle, öğretmenleriyle fazla paylaşımda bulunmadıklarını düşünülebilir.

Empatinin karşılıklı bir süreç olduğu düşünüldüğünde (Dökmen, 2002) Ayrıca başka bir açıdan ele alındığında, empatinin sonradan kazanılamayacağı, doğuştan getirilen bir özellik olduğu (Davis, 1990) dikkate alındığında öğretmenlerin çalıştıkları engel türüne göre değil de, kişilik özelliklerine göre empatik eğilim düzeylerinin değişebileceği söylenebilir. Dolayısıyla çalışılan engel türü değişkenine göre birtakım farklılıklar örneklemenin özellikleriyle ilişkili olabilir.

Katılımcıların çalıştıkları engel türü sorusunda çoklu işaretlemelerde bulunmuşlardır yada ilgili soruda bulunan “ Diğer” bölümüne farklı engel türleri yazılmış yada “hepsi” yazılarak geniş bir öğrenci profilleri oldukları anlaşılmıştır. Bu nedenlerden dolayı alınan verileri daha sağlıklı incelemek amacıyla empatik eğilim ölçeği puanlarının çalışılan diğer engel türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla ayrı olarak tablo 11’de incelenmiştir. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları engel türlerinde çıkan sonuca paralel olarak burada da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Araştırmadan elde edinilen bulgular doğrultusunda, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Araştırmanın birinci amacı özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerini belirlemektir. Yapılan analizlerin sonucunda özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin aritmetik ortalaması 3,2184 olarak hesaplanmıştır. 5’ li likert ölçek olan Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) için bu değer 3. aralıkta yer alıp, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerin de “kararsız” olduklarını göstermektedir.
- Araştırmanın ikinci amacı ise özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyinin cinsiyete, yaşa, medeni hale, engelli yakını olup olmamama, varsa engelli yakınının engel türüne, yakınlık derecesine, mezun olunan bölüme, mezuniyet düzeyine, meslekteki çalışma süresi, mesleğini isteyerek seçip seçmeme, sınıfındaki öğrenci sayısı, mesleğini sevip sevmeme, çalıştığı kurumun türü, mesleğinden elde ettiği değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Buna göre yapılan analizlerin sonucunda, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi ile cinsiyete, yaşa, medeni hale, engelli yakını olup olmamama, varsa engelli yakınının engel türüne, yakınlık derecesine, mezun olunan bölüme, meslekteki çalışma süresi, mesleğini isteyerek seçip seçmeme, sınıfındaki öğrenci sayısı, mesleğini sevip sevmeme, çalıştığı kurumun türü, mesleğinden elde ettiği değişkenleri arasında farklılıklar olmasına rağmen düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığı zaman özel eğitim öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yüksek lisans programından mezun olan kişilerin empatik eğilim düzeyi yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Lisans mezunlarının empatik eğilim düzeyleri ise düşük çıkmıştır. Bunun nedeni bu kişilerin ekonomik yönden, mezuniyet sonrası iş bulma ihtimalinin yüksek olması, çevresel veya ailesel etkenlerden ötürü mesleğini istemeden seçmek zorunda kalan kişiler olabilirler. Öğretmenlik özveri isteyen ve kendisini sürekli yenilemek zorunda olunan bir meslek olduğu için bilgilerini yenilemeyen ve sürekli aynı plan ve programı kullanan lisans mezunları bir yerden sonra verimlilikleri düşecek buna bağlı olarakta empatik eğilim düzeyleri daha düşük çıkmış olabilmektedir. Öte yandan Yüksek lisans yapmak bir zorunluluk değil aksine tamamen o alana gönül verip, o alanda daha çok araştırma yapıp daha çok bilgi öğrenme arzu ve isteğidir. Bu düşünceden yola çıkarak baktığımızda gerek yaptıkları araştırmalardan, gerekse katıldıkları kurs, seminer ve kongrelerde daha farklı kişilerle iletişim kurarak empati kurma eğilimlerini geliştirmiş olabilmektedirler. Tüm bu nedenlerden dolayı eğitim düzeyi yüksek lisans olan özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin, lisans mezunlarından yüksek çıkmıştır.

Ülkemizdeki sınav sisteminden kaynaklanan çeşitli sorunların bulunması, öğrencilerin çoğunluğunun istedikleri meslekleri değil de sınavdan aldıkları puanlarına göre meslek seçme durumunda bulunmaları araştırmanın sonuçlarını etkilemiş olabilir.

- Araştırmanın üçüncü amacında da ilgili analizlerin sonucuna göre, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ve çalışılan engel türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna rağmen çıkan sonuçlara baktığımız da birbirlerine yakın değerler olduğunu görmekteyiz. Çıkan sonuçları incelediğimizde görme engellilerle çalışan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeğinden aldığı puan diğer engel türleriyle çalışan öğretmenlerin empatik eğilim ölçeğinden aldıkları puanlardan yüksektir.

Bu sonuçtan yola çıkarak, görme engellilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim puanlarının, diğer engel türleriyle çalışanlardan yüksek olması, görme engelli öğrencilerle, diğer engel türlerine göre daha kolay iletişim ve empati kurulabilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Örneğin kısa bir süreliğine gözlerimizi bağlayıp görme engellilerin yaşamış olduğu sorunların farkına varabilme imkanımızın olması, yani görme engellilerin ne yaşadığını deneyimleme fırsatımızın olması bu düşüncüyü güçlendirmektedir. Ayrıca kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine bağlı olarak bu alanda çalışan öğretmenlerle karşılıklı iletişimi kolaylaştıracağı düşünülebilir. Bunun aksine otizmli bireylerle çalışan öğretmenler ise en az puanı almışlardır. Bunun nedeni de otizmli bireylerin genel özellikleri bakımından iletişim kurmayı sevmemelerini ve daha çok kendi özel ilgi alanlarıyla ilgilenmekte olmalarını, bundan dolayı da öğretmenleriyle ve çevresindeki kişilerle, fazla paylaşımda bulunmadıklarından dolayı ortalamalarının düşük olduğu düşünülebilir.

Araştırmadan çıkan sonuçlara baktığımızda KKTC'deki özel eğitim öğretmenlerinin eğitim düzeyi arttıkça, empatik eğilimlerin de arttığı görülmüştür. Buna bağlı olarak öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirmeleri için devlet tarafından teşvik edilip, düzenli kurslar hazırlanmalıdır. Böylece öğretmenlerin empatik eğilimleri artacak, daha verimli ders yapabilecek ve topluma örnek olacaklardır.

6.2. Araştırmanın Sonuçları Doğrultusunda Geliştirilen Öneriler:

6.2.1. Öğretmenliğe başlamadan önce:

1. Özel eğitim öğretmenliği ve tüm eğitim kademelerinin programlarında empatik eğilimi geliştirecek derslere yer verilmelidir.
2. Özel eğitim öğretmenliği bölümünü seçecek öğrencilere lisansa başlamadan öncesinde empatik eğilim ölçeği uygulanarak mesleğe yatkınlığı olan öğrencilerin seçilmeleri sağlanabilir yada empatik eğilimi düşük çıkan kişilere bu alanda ek ders ve kurslar verilebilir.

3. Özel eğitim öğretmenliği bölümü empatik eğilimin en çok kullanılması gereken alanlardan birisidir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının mesleği sevmeleri için öğrencileri tanımalarına olanak sağlayacak ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir.

6.2.2. Öğretmenlik Mesleğine Başladıktan Sonra:

1. M. E. B. tarafından empati eğitimi konusunda eğitici CD ve etkinlikler hazırlanıp, bütün okullardaki sınıf öğretmenlerine dağıtılmalıdır.
2. Özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini artırmak amacıyla empati konusunda seminerler, hizmetiçi eğitimler verilmeli ve özel eğitim öğretmenlerinin katılımları da sağlanmalıdır.
3. Özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimler düzeyleri, empati eğitim programları ile düzenli olarak ölçülmelidir. Buradan alınacak sonuçlar doğrultusunda eksikler giderilmeye ve var olan durum geliştirilmeye çalışılmalıdır.

6.2.3. İleri Araştırmalara Yönelik:

1. Bu araştırmada “Empatik Eğilim Ölçeği ” nden elde edilen veriler kullanılmıştır. Öğretmenler üzerinde etkili olan diğer faktörlerle (öz-yeterlilik, akademik benlik, kendini değerlendirme, yaratıcı düşünme, duygusal empati) ilgili benzer araştırmalar desenlenebilir.
2. Özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimleri farklı değişkenler kullanılarak incelenebilir.
3. Özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerini ölçen başka bir ölçme aracı geliştirilebilir.
4. Özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile farklı branşlardaki öğretmenlerin empatik eğilimleri karşılaştırılabilir.
5. Özel eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile okuttukları öğrencilerin empatik eğilimleri karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbulut, E. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akbulut, E. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akçamete, G. (1997). Engelli Çocukların Tanılama ve Değerlendirmeleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 136 (1), 13-15.
- Akçamete, G. (2003). *İşitme Engellilerin Eğitiminde Öğretmen El Kitabı*. Ankara:Milli Eğitim.
- Akbulut, E. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Empatik Eğilim Düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 75(2), 64-68.
- Akyel, Y. Ve Yılmaz, İ.(2008). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 9 (3), 27-33.
- Akyol, A.K. ve Çiftçi, H.K. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adayları Empatik Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 27, 15-27.
- Alçay, U. (2009). *Farklı Okul Türlerinde Görev Yapan yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması*.(Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Alper, D. (2007). *Psikolojik Danışmanlar ve Sınıf Öğretmenlerin Duyusal Zeka Düzeyleri İletişim ve Empati Becerilerinin Karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alexander, K.L. (2000). *Prosocial Behaviors of Adolescent in Work and Family Life: Empathy and Conflict Resolution Strategies With Parents and Pers.* The Ohio State Universty.
- Alisinnaoğlu, F. ve Köksal, A. (2000). Gençlerin Ben Durumları ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18:11-16.
- Allport, G. W.(1937). *Personality: A Psychological Interpretation*.New York: Henry Holt.
- Alver, B. (2003). *Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışmaların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Amerikan Psikiyatri Birliği- Apa.(2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı*. Ertuğrul Köroğlu (Çev.). Ankara: Hekimler.
- Aral, N. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma*. İstanbul: Morpa.
- Arkonaç, O. (1999). *Psikiyatri Sözlüğü*. İstanbul: Nobel Tıp.
- Ataman, A. (2009). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz.
- Atlı, A. (2008). *Çocuk Yuvaları ve Yetiştirme Yurtlarında Çalışan Personelin Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi). İnönü Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Autism T. S. (1997). *Indiana Resource Center for Autism*. Indiana University/Institute for the Study of Developmental Disabilities. In Bloomington.

- Avcıoğlu, H. ve Bengisoy, A. (2012). *Özel Gereksinimi Olan Çocukların Tanılanma Sürecinde Ailelerin Rolüne İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. (KKTC Örneği). *Turkish International of Journal Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, ISSN: 1300-7432, 1(2).
- Aydın, A. (2008). *Sembolik Oyun Testi'nin Türkçe'ye Uyarlanması ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal, Otistik ve Zihin Engelli Çocukların Sembolik Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2009). Öğretmen Öğrenci İlişkilerinde Empati ve Öğretmenlerin Rol Modelliği Üzerine. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 12(4): 75-84.
- Babadoğan, C. (1991). Hümanistik Eğitim ve Öğretim Anlayışı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24 (2).
- Baltaş, Z. ve Baltaş A. (2002). *Beden Dili*. İstanbul: Remzi.
- Barak, A. (1990). Counselor Training in Empathy By a Game Procedure. *Counselor Education and Supervision*. 29, 170-178.
- Barr, J. J. Ve D'Alessandro, H. A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3): 231-250.
- Barut, Y. (2004). Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Çatışma Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesi. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Samsun.
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğitiminin Eğitimi*. İstanbul: Kariyer.
- Barrett. L.G.,T.(1981). The Empathy Cycle: Refinement of a Nuclear Concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28: 91-100.
- Baston, C. D., Fultz, J. And Schoenrade, P., A. (1987). Distress and Empathy: Two Qualitatively Distinct Vicarious Emotions With Different Motivational Consequences. *Journal of Personality*, 55: 19-39.

- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı: Özürlülere Hizmet Veren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurum ve Kuruluşları İş birliği ve Koordinasyon Toplantıları Sonuç Raporları.(2000). Ankara.
- Baştuğ, G. (2009). Voleybol Antrenör Adaylarının Empatik Becerileri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 3,3.
- Batu, S., ve Kırcaali İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök.
- Bayam, G., Şimşek, E. U. Ve Dilbaz, N. (1995). Üç Farklı Meslek Grubunda Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Kriz Dergisi*. 3 (1-2).
- Berlo, D.,K. (1960). The Proces of Communication: Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal Psikoloji Kavramlar, Yaklaşımlar Sözlüğü*. Bağlam.
- Bolat, S. (1996). Eğitim Örgütlerinde İletişim: H.Ü. Eğitim Fakültesi Uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (12), 755-80.
- Buie, D., H. (1981). Empathy: Its Naturel and Limitations. *J am Psychoanal Assoc*. 29, 281-307.
- Burgoon, J.K., Buller, D.B. and Woodall, W.G. (1989). Nonverbal Communication: The Unspoken Dialoge. *New York: Harper and Row*.
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2007). Özel Eğitime Giriş. Ankara: Kök.
- Celep, C. (2004). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Ankara.
- Çakmak, M. (2000). *Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Çelik, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Basılmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelik, E. ve Çağdaş, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 23.

- Çiçek, A. (2006). *Sağlık Çalışanlarının Empatik Eğilim ve Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, H. (2007). *Zihinsel Engelli Çocuklara Renk Kavramını Kazandırmada Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Bireysel ve Grup Eğitimindeki Etkisinin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu.
- Çimer, Ö. (1998). *Çeşitli Meslek Gruplarında Çalışan Kişilerin Empatik Eğilimleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve İşitme Engelliler Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çotuksöken, B. (2003). *Ders Kitaplarında Eğitim Felsefesi ve Eleştirel Düşünme. Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, 122-137.
- Dilek, M. (1999). *Grupla Psikolojik Danışmanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutum ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Davis, M. H. (1994). *Westview Press Empathy. A Social Psychological Approach, A Division of Harper Collins Publishers*.
- Dev, N. (2010). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Empatik Beceriler Açısından Karşılaştırılması*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DeMatteo, D., Marczyk, G., Pich, M. (2007). *A National Survey of State Legislation Defining Mental Retardation: Implications for Policy and Practice After Atkins. Behavioral Sciences & the Law*, 25(6), 781-802.

- Doğan, Ç. (1979). Geri zekalı çocuklar ve eğitimleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. s. 82.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, s.25-37.
- Dökmen, Ü. (2005). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem.
- Dökmen, Ü. (2010). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem.
- Dökmen, Ü. (2012). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem.
- Duan, C. (2000). *Being Empathic: The Role Of Motivation To Empathize and The Nature*.
- Duru, E. (2002). Öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyinin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 12-21.
- Eisenberg, N. and Sandra, M. (1993). Socialization and related empathy characteristic of maternal and adolescenne. *Psychological Abstracts*, 50(11). 93-109.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erçaban, S. (2003). *İlköğretim II. Kademesindeki Branş Öğretmelerinin Empati Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Uyarlanması: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*. Ankara, 143-154.

- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı.
- Ernest, K. (1971). *Introduction To Psychology*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Eripek, S. (2005). *Zeka Geriliği*. Ankara: Kök.
- Eroğlu, N. (1995). *Empatik Eğilim Düzeyleri Farklı Olan Annelerin Çocuklarının Uyum ve Başarı Düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersanlı, K. (1993). İnsan İlişkilerinde Empatik Yaklaşımın Yeri ve Önemi. *MEB. Eğitim Dergisi*, 5,70-72.
- Ersoy, Ö., ve Avcı, N. (2001). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Yapa.
- Fershbach, N., D. (1975). Empathy in Children: Some the Oretical and Empirical. Considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25-30.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demografik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 54-66.
- Girgin, C. (2003). *İşitme Engelli Çocukların Eğitimine Giriş*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Goldstein, A.P. ve G.Y. Michaelles. (1985). Empathy: Development, Training, Consequences. Usa: Lawrence Erlbaum, Associates Publishers.
- Güldağ, S. (2007). Düzme Çakırlar İlköğretim Okulunda Okuyan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Empatik Düzeylerinin Ailelerinin Sosyo Ekonomik Yapılarına Göre İncelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Gülseren, Ş. (2001). Eşduyum (Empati): Tanımı ve kullanımı üzerine bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 72(2), 133-145.
- Günaydın, M. (1999). *Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri İle Çatışma Eğilimi Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) On Dokuz Mayıs Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Güven, Y. (2003). *Özel Eğitime Giriş Farklı Gelişen Çocuklar*. İstanbul: Epilson.
- Hammond, D., C., Hepworth, D., H and Smith, V., C. (1979). *Improving Therapeutic Communication*. San Fransisco: Jassey- Bass Publishers.
- Harmandar, M. (1997). Türkiye’de özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 135, 35-42.
- Hoffman, M. L. (1978) *Empathy, its development and prosocial implication*. In H.E. Howe Jr. (ed) 1977 Nebraska, Symposium On Motivation London: University Of Nebraska Pres.
- Hojat, M., Gonnella, J. S. (2002). Physician Empathy: Definition, components, measurement, and relationship to gender and specialt. *American Psychiatry*, 159, 1563-1569.
- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeyine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 315-324.
- İpşir, D. (2002). Sınıf yönetiminde; öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- İskenderov, G. C. (2007). Görme engellerinin nedenleri ve görme engellilerin özellikleri. *Görme Engellilerin Eğitimi Şube Müdürlüğü*, Ankara.
- Ivey, A. E. (1987).The Multicultral Practice of Therapy: Ethics, empathy and dialectics. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 5(2), 195-204.
- Jolliffe, D. and Farrigton, D. P. (2006). Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611.
- Jonsson, P. and Svensson, O. (2003). Emotional empathy as related to mimicry reactions at different at levels of information processing. *Journal of Nonverbal Behavior* 27, 3-23.
- Kabapınar, Y. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde toplumsal duyarlılık becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak bir öğretim yöntemi olarak sosyal empati. *Yaşadıkça Eğitim*. (76). 29-34.

- Kalliopuska, M. (1992). Holistic empathy education among preschool and school children. *International Scientific Conference Comenius Heritage and Education*, 23(27), 1-20.
- Karahan, F. T. (1998). Empatik Beceri ve İnsan Doğası Anlayışı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 207-219.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (19.Basım), Ankara: Nobel.
- Karataş, Z. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Becerileri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12, (23). 97-114.
- Karatepe, H. (1998). *Özürlü Çocuklar*. (4. Basım), Ankara: Karatepe.
- Karkaç, N. (2013). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Çalıştıkları Engel Türüne ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kasatura, İ. (1998). *Okul Başarısından Hayat Başarısına*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Katman, H., A. (2010). *Okul Yöneticilerinin Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi: Isparta İl Merkezi Örneği*. (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kehale, D. (2005). Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Davranışları, Kendilik Algısı ve Empatik Beceri Düzeyleri ve Bunlar Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kemp, T., Overbeek, G., Wied, M., Engels, R., and Scholte, J. (2007). Early Adolescent Empathy, Parental Support, and Antisocial Behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(1), 5-18.
- Kepenekci, Y.K., ve Baydık, B. (2009). Attitudes of the teacher can dates of mentally handicapped children about children's rights. Ankara University, *Journal of faculty of educational sciences*, 42(1), 329-350.

- Keskin, S. C. (2007). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanımı*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılbaş, S. (2000). 2000’li Yıllarda etkili öğretmen nasıl olmalıdır. *Çukurova Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (19), 34-42.
- Kılıç, S. (2005). *İstanbul’daki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Kırcaali-İftar, G. (2013). *Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış*. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: Vize.
- Kırcaali-İftar, G. (2008). *Otizm Spektrum Bozukluğu*. İstanbul: Daktylos.
- Kışlak, T.Ş. ve Çabukça, F. (2002). Empati ve demografik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(2), 5.
- KKTC Milli Eğitim Yasası (1986). Yükseköğretim planlama, denetleme, akreditasyon ve koordinasyon kurulu, <http://www.ncyodak.eu/turkce/yasalar/milliegitim.pdf>, 11 Ocak 2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Koçak, K. (1992). İlköğretimde öğretmen yetiştirme ve istihdamı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8, 395-402.
- Kola, E. (2012). *Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Korkmaz, B. (2010). Otizm, klinik ve nörobiyolojik özellikleri, erken tanı, tedavi ve bazı güncel gelişmeler. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*. s:45.
- Köksal, A. (1997) *Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Empatik Beceri ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kumanlı, A. (1996). *Ortopedik Özürlülerde Empatik Eğilim ve Çatışma Eğilimi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurdek, L.A., and Rodgon, M. M. (1975). Perceptual, cognitive and affective perspective taking in kindergarden through sixth grade children. *Developmental Psychology*. 11(5), 643-650.
- Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Alkım.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 16-25.
- Lennon, Randy and Nancy Eisenberg. (1990). Gender and Age Differences in Empathy and Sympathy. *Empathy and It's Development*. New York: Cambridge University Pres.
- Lipps, T. (1909). *Leitfaden Der Psychologic*, Leipzigi Wihlem Engleman Verlag.
- 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.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 03 (40), 19-25.
- Mehbarian, A. and Epstein, N. (1972). A Measure Of Emotional Empathy. *Journal Of Personalty*, 40, 523-543.
- Mete, S. ve Gerçek, E. (2005). PDÖ yöntemiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2), 13-21.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 1. kısım, 1. Bölüm amaç, kapsam, dayanak ve tanımlar. *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. Ankara: Milli Eğitim.
- Moore, M. G. (1989). Three Types Of Interaction. *American Journal of Distance Education* , 3 (2), 1-7.
- Murat, M., H., Özgan, H. L, Arslantaş (2005). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının empatik tutumlarına ilişkin algıları ile ders başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*. 33, 168.

- Myyry, L. and K. Helkama (2001). University students' value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology*. Vol. 21, No. 1, pp. 25-40.
- Oğuz, A. ve Altun, E. (2011). *Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları İle Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Omdahl, B., L. (1995). Cognitive Appraisal Emotion and Emphaty. *Associate Publishers Mahway, New Jersey*, 13-35.
- Önemlitürk, 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/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgür, İ. (2008). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi: Özel eğitim*. Adana: Karahan.
- Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Adana: Karahan.
- Öztürk, F., S, Koparan., N, Hasıl., M, Efe., G, Özkaya (2004). Antrenör ve hakemlerin empati durumlarının araştırılması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 19-25.
- Özürlüler İdaresi Başkanlığı, (2008). *İşitme Özürlüler*, Ankara: Aile Eğitim Rehberi.
- Özyürek, M., Koçak, A. (1996). *Görme güçlüğünden etkilenmiş çocukların okul öncesi eğitimi için öğretmen rehberi*. Ankara: Unicef Türkiye Temsilciliği.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(2), 13-23.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Roberts, W. and Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior. *Child Development*. 67. 449-470.
- Rogers C. R. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. *Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 75(1), 103-124.
- Sadıoğlu, Ö., ve Oksal, A. (2008). *Sınıf Öğretmenliğinden Mezun Olan Öğretmenlerle Başka Alanlardan Mezun Olan Sınıf Öğretmenlerini İlkokuma Yazma Öğretiminde Yaşadı...* İlköğretim Online, 7(1).
- Sarı, E. (2003). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*. Ankara: Pegem.
- Scott, C. and Meiers, M. (2009). *Talking to learn: dialogue in the classroom*. Kasım 20, 2014 tarihinde Web: <http://research.acer.edu.au/digest/2> adresinden alındı.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi.
- Sezer, Ö. (2005). Empati nedir, empati öğretilir mi?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (9), 78.
- Sığırtmaç, A. ve Gül, E. (2008). *Okul Öncesinde Özel Eğitim*. Ankara: Kök.
- Staub, E. (1990). Empathy and Its Development. N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.). Cambridge: *Cambridge University Press*, 103-119.
- Stephan, W.C. and Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving inter group relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729-747.
- Stebnicki, M., A. (2000). Stress and grief reactions among rehabilitation professionals: *Dealing Effectively With Empathy Fatigue*. Journal Of Rehabilitation, Jan-March.
- Sullivan, H., S. (1947). *Conceptions of modern psychiatry*. Washington, L. C. William Alanson Psychiatric Foundation.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*.1 (11), 1-12.
- Taşar, H. (2008). *Eğitimde İletişim ve Yönetimi, M. Çelikten İçinde, Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı.

- Tekneci, E. (2010). *Zihin Engelliler Öğretmenliği 1. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Thurmond, V. and Wambach, K. (2004). Understanding interactions in distance education: A review of the literature. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* , 1 (1).
- Titchener, E., B. (1902). *Experimental psychology: A Manual of Laboratory Practice*, (Vol. 1) New York, NY: MacMillan and Co., Ltd.
- Topçu E. (2007), *Astların Bakış Açısından Yöneticilerin Empatik Eğilimlerin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Toptaş, V. ve Olkun, S. (2008). İlköğretim birinci sınıf geometri dersinde sınıf içi etkileşim ve iletişim. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 3 (4), 596.
- Truax, C., B. and Carkhuff, R., R. (1967). Toward Effective Counseling and Psychotherapy: Training and Practice. *Chicago: Adline*.
- Turnage, B., F., Hong, Y., J., Stevenson, A., P. and Edwards, B. (2012). *Social Work Students' Perceptions Of Themselves and Others: Self-Esteem, Empathy and Forgiveness*. *Journal of Social Service Research*, 38, 89–99.
- Uğur, A. (2007). *Oluşturmacı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Empatik Düşünme Becerilerine Etkisi*: (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uğurlu, H. (1992). *Entegrasyonun 8-11 yas grubu işitme engelli çocukların psiko sosyal gelişimine etkisinin incelenmesi*. I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi.
- Ünal, C. (1972). İnsanları anlayabilme kabiliyeti. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi*. 71(93), 3- 4.
- Ünal, G. (1997). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Empatik Eğilimlerinde Gözlenen Değişmeler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Ünal, F. (2003). *Empatik İletişim Eğitiminin Okulöncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vural, B. (2004). *Yetkin - İdeal - Vizyoner Öğretmen*. İstanbul: Hayat
- Williams, J. and Stickley, T. (2010). Empathy and Nurse Education. *Nurse Education Today*, 30 (8), 752-755.
- Wispe, L. (1986). *The distinction between sympathy and empathy: to call forth a concept, a word is needed*, Journal of Personality And Social Psychology, 50(2), 314-321.
- Wyschogrod, E. (1981). *Empaty and Sympaty As Tactile Encounter*. J Med Philos, 6, 25-43.
- Yalçın, M. (2011). *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Eğitimcilerin Tükenmişlik Düzeylerinin Empatik Eğilim ve Bazı Değişkenler İle Olan İlişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yavuzer, Y., Rezzan G. ve Hidayet A. (2003). Eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 2, 21-29.
- Yaylacı, Ö. (2006). *Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği*. İstanbul.
- Yıldırım, A. (2005). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Empatik Eğilim ve Empatik Becerileri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*. Ankara: Yargı.
- 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, 128-139.
- Yılmaz, A. (2003). *Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi*. (Basılmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, K. ve Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi / Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(3), 855-879.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi/Eğitim Fakültesi Dergisi*.17(2),342.

EKLER

EK-1 KKTC MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, İLKÖĞRETİM DAİRESİ İZİN YAZISI



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: İÖD.0.00-35/2015/1B

Lefkoşa, 2 Nisan 2015

Sayın Alper DEMİR,
Şht. Menteş Zorba İlkokulu Öğretmeni,
Yeşilköy – İskele.

Müdürlüğümüze bağlı Özel Eğitim Okullarında görev yapan Özel Eğitim Öğretmenlerine uygulamak istediğiniz, **“Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerini Çalıştıkları Engel Türüne ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi** konulu anket çalışmanız ve ekinde sunulan sorular, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiştir.

Çalışmanın etik ve bilimsel çerçeve dahilinde ve tüm aşamalarında gizlilik - gönüllülük ilkelerine riayet edilerek yapılması kaydıyla herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Anketi uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve anket tamamlandıktan sonra da sonuçların **Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü**'ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

Ali NİZAM
Müdür

/AA

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893
Fax (90) (392) 228 7158
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

**EK-2 KKTC MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, GENEL ORTAÖĞRETİM
DAİRESİ İZİN YAZISI**



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00.35-A/14/15- 1366 07.04.2015

Sayın Alper Demir,

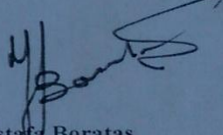
İlgi: 02.04.2015 tarihli başvurunuz.

Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün TTD.0.00.03-12-15/357 sayı ve 06.04.2015 tarihli yazısı uyarınca "Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Emptak Eğilim Düzeylerinin Çalıştıkları Engel Türüne ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu anketin gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Ancak anketi uygulamadan önce ankete katılacak olanların bağlı bulunduğu okul müdürlüğüyle istişarede bulunulup, anketin hangi okulda ne zaman uygulanacağı birlikte saptanmalıdır.

Anketi uyguladıktan sonra sonuçlarının Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgilerinize saygı ile rica ederim.


**Mustafa Borataş
Müdür**

OB/PC

Tel (90) (392) 228 3136 – 228 8187
Fax (90) (392) 227 8639
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

EK-3 Kişisel Bilgi Formu

Bu Kişisel Bilgi Anketinin amacı, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirebilmek amacıyla bilgi toplamaktır. Bilgi Anketine verilen cevaplar bilimsel araştırmalarda kullanılacaktır. Anketteki ve ölçeklerdeki tüm sorularda size uygun olan cevapları vermeniz ve yanıtlanmamış soru bırakmamanız çalışmanın geçerliliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Katkılarınızdan Dolayı Teşekkürler.

Danışman: Yrd.Doç.Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

YDÜ Yüksek Lisans Tez Öğrencisi: Alper DEMİR

İletişim: 0542 876 92 93

1.1 Cinsiyetiniz? () Kadın () Erkek

1.2 Yaşınız? () 20-29 () 30-39 () 40 ve üzeri

1.3 Medeni Durumunuz? () Evli () Bekar () Boşanmış

1.4 Engelli Yakınınız Var mı? () Evet () Hayır

1.5 Varsa Engel Türü?

1.6 Yakınlık Derecesi?

1.7 Eğitim Düzeyi : () Lisans () Yüksek Lisans () Diğer.....

1.8 Mesleki Kıdem : () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16 yıl ve üzeri

1.9 Mesleğinizi İsteyerek mi Seçtiniz? ()Evet () Hayır

1.10 Mezun Olduğunuz Bölüm?

- () Zihin Engelliler Öğretmenliği () İşitme Engelliler Öğretmenliği
 () Görme Engelliler Öğretmenliği () Sınıf Öğretmenliği
 () Okul Öncesi Öğretmenliği () Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
 () Psikoloji Bölümü () Diğer.....

1.11 Çalıştığınız Engel Türü?

- () Zihin Engelliler () İşitme Engelliler () Görme Engelliler
 () Otizmli Çocuklar () Diğer

1.12 Sınıfınızdaki Öğrenci Sayınız?

1.13 Mesleğinizi Seviyor musunuz? ()Evet ()Hayır

1.1 4 Çalıştığınız kurum türü? () Resmi () Özel

1.15 İşinizden elde ettiğiniz gelir? () Yeterli () Az Yeterli () Yetersiz

EK-4 Empatik Eğilim Ölçeği

Açıklama;

Aşağıda 20 madde bulunmaktadır. Maddelerdeki ifadeyi kendinize tamamen uygun bulduğunuzu düşünüyorsanız 5'e, oldukça uygun bulduğunuzu düşünüyorsanız 4'e, kararsız olduğunuzu düşünüyorsanız 3'e, oldukça aykırı bulduğunuzu düşünüyorsanız 2'ye, eğer tamamen aykırı bulduğunuzu düşünüyorsanız 1'e (X) işareti koyunuz.

		Tamamen Aykırı (1)	Oldukça Aykırı (2)	Kararsız (3)	Oldukça Uygun (4)	Tamamen Uygun (5)
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 olarak ayrılırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Duygularımı başkalarına yetmekte 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 üzerinde yoğunlaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Çevremde çok sevilen bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

		Tamamen Aykırı (1)	Oldukça Aykırı (2)	Kararsızım (3)	Oldukça Uygun (4)	Tamamen Uygun (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 tam olarak beni anlamıyorlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Girişken bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Bir yakınımın derdimi anlatmak beni rahatlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Genellikle hayatımdan memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Genellikle keyfim yerindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK- 5 EEÖ İZİN BELGESİ



Alper Demir <alperdemir988@gmail.com>

Alıcı: **ebrueroglu**

----- Yönlendirilen ileti -----

Gönderen: "Alper Demir" <alperdemir988@gmail.com>

Tarih:30 Mar 2015 12:20

Konu: EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ KULLANIMI İÇİN İZİN

Alıcı: <ustundokmen@yahoo.com>

Cc:

Merhaba,

Ben Alper DEMİR. Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans yapmaktayım.

Tez konum olarakta danışmanım ile birlikte " ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ " konusunu belirledik.

Bu çalışmam da kullanmak üzere, sizin geliştirmiş olduğunuz " Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) " için sizden kullanım izni almak istiyorum.

Teşekkürler. İyi çalışmalar.



Ebru EROĞLU

Alıcı: bana

Alper Bey merhaba,

Kaynak göstererek ölçeği çalışmalarınızda kullanmanızda sakınca yoktur.

İyi çalışmalar

From: Alper Demir [mailto:alperdemir988@gmail.com]

Sent: Monday, April 27, 2015 8:58 AM

To:ebrueroglu@ustundokmen.com.tr

Subject: Fwd: EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ KULLANIMI İÇİN İZİN