

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EMPATİ
YÖNELİMLERİNİN ÖZ-YETERLİLİKLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İrem ŞENTÜRK

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

Nisan,2021

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EMPATİ
YÖNELİMLERİNİN ÖZ-YETERLİLİKLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İrem ŞENTÜRK
(Y1812.413006)

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Çiçek Dilek BAKANAY

NİSAN,2021

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum ‘‘Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Yönelimlerinin Öz-Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi’’ adlı tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça ’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (19/04/2021)

İrem ŞENTÜRK

ÖNSÖZ

Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının empati yönelimlerinin öz-yeterliliklerine etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Tez çalışmalarına başladığım andan vefatına kadar geçen süre içerisinde danışmanlığımı yapmış ve hep yanımda olan, yolumu ışığı ile aydınlatan merhum Dr. Öğr. Üyesi Aylın SÖZER' e teşekkürü borç bilirim. Ayrıca tezimin sonuçlanmasında yardımcı olan tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi iek Dilek BAKANAY' a benimle olan çalışmalarından dolayı çok değerli hocama teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamda kullanmış olduğum ölçme aracı hakkında beni bilgilendiren ve yol gösteren Sayın Araç. Gör. Dr. Alper YORULMAZ 'a yardımları için çok teşekkür ediyorum.

Tez savunma jüri üyelerim ve kıymetli hocalarım Sayın Prof. Dr. Belma TUĞRUL ve Sayın Doç. Dr. Erhan ALABAY' ın değerli görüşleri ve yardımları için çok teşekkür ederim.

Bu çalışmayı, beni bugünlere getiren ve benden desteğini esirgemeyen, maddi ve manevi yanımda olan aileme ve Dr. Öğr. Üyesi Anıl Kaan UÇAR'a, yaşadığım zorluklarda hep yanımda olan değerli sevdiklerime ithaf ederim.

Nisan 2021

İrem ŞENTÜRK

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ	i
ÖNSÖZ	iii
ÇİZELGE LİSTESİ	vii
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Cümlesi.....	5
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Varsayımlar.....	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar.....	7
2.İLGİLİ LİTERATÜR	9
2.1 Duygusal Zekânın Gelişimiyle Birlikte İçerisinde Yer Alan Empati ve Öz yeterliliğin Önemi	9
2.2 Empati Kavramının Gelişimi ve Önemi	17
2.3 Öz-yeterlilik Kavramının Gelişimi ve Önemi	25
2.4 İlgili Araştırmalar	32
2.4.1 Duygusal zekâ ile ilgili ulusal ve uluslararası yapılan araştırmalar	32
2.4.2 Empati ile ilgili ulusal ve uluslararası yapılan araştırmalar	38
2.4.3 Öz yeterlilik ile ilgili ulusal ve uluslararası yapılan araştırmalar.....	45
3. YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Evren ve Örneklem.....	53
3.3. Veri Toplama Araçları.....	55
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	55

3.3.2. Empatik Yönelimler Ölçeği.....	55
3.3.3. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği	56
3.3.4. Verilerin Toplanması.....	56
3.3.5. Verilerin Analizi	57
4. BULGULAR	59
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	59
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	61
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	66
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	69
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	71
4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	72
4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
4.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	74
4.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	76
4.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	79
5.1. Sonuç ve Tartışma	79
5.2. Öneriler	84
KAYNAKLAR.....	85
EKLER	97
ÖZGEÇMİŞ.....	107

ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 2.1: Mayer ve Salovey'in Hiyerarşik Duygusal Zekâ Modeli	10
Çizelge 2.2: Duygusal Zekâ Modeli.....	11
Çizelge 2.3: Duygusal Zekânın Dört Köşetaşı.....	13
Çizelge 2.4: Araştırmacılar Tarafından Yapılan Sınıflandırmalar	20
Çizelge 3.1: Örneklem Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri	54
Çizelge 3.2: Ölçeklere İlişkin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri	57
Çizelge 4.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Yönelim Düzeyleri	59
Çizelge 4.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları	60
Çizelge 4.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	60
Çizelge 4.4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 4.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Çizelge 4.6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları	62
Çizelge 4.7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	63
Çizelge 4.8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	64
Çizelge 4.9. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	65
Çizelge 4.10. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	66
Çizelge 4.11. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	67

Çizelge 4.12. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Akademik Ortalamaya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	68
Çizelge 4.13. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Akademik Ortalamaya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	69
Çizelge 4.14. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Düzeyleri	69
Çizelge 4.15. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları	70
Çizelge 4.16. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları.....	71
Çizelge 4.17. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	72
Çizelge 4.18. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	73
Çizelge 4.19. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	75
Çizelge 4.20. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Puanlarının Akademik Ortalamaya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları.....	76
Çizelge 4.21. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Yönelim Puanları İle Öğretmen Yeterlik Puanları Arasında Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	77

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EMPATİ YÖNELİMLERİNİN ÖZ-YETERLİLİKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

İnsan yaşamının en değerli ve kritik yılları olan erken çocukluk eğitimi alanında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimlerini tamamlamış olmaları son derece önemlidir. Öğretmen öz yeterliliği her öğretmenlik branşında olduğu gibi mesleki anlamda okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin de hem okuldaki öğretimsel yetkinliklerinin önemini etkileyebilecek hem de öğretmenin kendi öz yeterliliği hakkında öznel yaşamında temel teşkil edecek etkiye sahip bir faktördür. Öz yeterlilik kavramının tek başına alınması bütün öğretmenlik branşlarında olduğu gibi okul öncesi eğitiminde de yeterli değildir. Kişi kendi yeterliliğini karşı tarafla kurduğu ilişkilerine göre yapılandırır. Bu ilişkiler üzerinden karşı tarafı anlamlandırması kişiyi mesleki anlamda ya da gündelik hayatında empati kurabilme düzeyine göre değişiklik gösterir.

Alanyazın taraması yapıldığında ilgili çalışmalarda öğretmenin empati kurabilme yönelimlerinin altının çizildiği bilinen bir gerçektir aynı zamanda öz yeterliliğinde farklı düzeylerde olduğu durumlarda farklı öğretimsel yetkinliklere sahip bir öğretmen olduğu bilinmektedir. Buradan yola çıkarak her öğretmenlik alanında olduğu gibi özellikle duygusal gelişimle ilgili temellerin atıldığı okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmenlerinin empatik yönelimleri ve öz yeterliliklerinin arasında bulunan etkileşimi ve ilişkisine dayalı bir biçimde çalışma oluşturularak okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için ailelerden sonra gelen birincil modellerden biri olduğu bilinmektedir. Bu modelde öğretmende var olan pek çok becerinin çocuklara geçtiğini düşünüldüğünde, bunların içerisinde empatik yönelim ve öz yeterlilik düzeyi çok önemli iki faktör olmaktadır.

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırma da kolay ulaşılabilen örneklem modeli kullanılmıştır. 2019-

2020 eğitim öğretim yılında iki özel bir devlet olmak üzere üç üniversiteye devam eden Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 291 öğretmen adayı bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılabilmesi için bu çalışmada; demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen adaylarının empatik yönelimlerini ölçmek amacıyla “Empatik Yönelimler Ölçeği” ve öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerini incelemek amacıyla “Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veri grubundan araştırmanın alt problemleri doğrultusunda uygun istatistiki analiz gerçekleştirilmiş ve veri grubunun yapısal özellikleri belirlenmiştir. Çalışmanın veri analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılırken SPSS 24 paket programı kullanılmıştır.

Analizlerin sonrasında veri grubunda bulunan öğretmen adaylarının empatik yönelimleri ve öz yeterlilikleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin artması empatik yönelimlerini de arttırmaktadır denilebilir. Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının okul öncesi eğitime dair çocuklara belirli kazanımları verebilmelerinin yanı sıra çocuklarla duygusal yönden sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri için empati kavramına ve buna bağlı olarak öz yeterlilik düzeylerinin yükseltilmesine yönelik akademik olarak belirlenmiş olan derslere eklemeler yapılabilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Erken Çocukluk Eğitimi, Öz-yeterlilik, Empatik Yönelim*

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF EMPATHY ORIENTATION OF PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES ON SELF-EFFICACY

ABSTRACT

It is extremely important that preschool teachers, who are working in the field of early childhood education, which is the most valuable and critical years of human life, have completed their professional development. Teacher self-efficacy, as in every branch of teaching, is a factor that can affect the importance of the educational competencies of pre-school education teachers in the vocational sense and also constitute a basis in the subjective life of the teacher's own self-efficacy. Taking the concept of self-efficacy alone is not sufficient in pre-school education as in all teaching branches. The person configures his own competence according to the relationships with the other people.

It is a known fact that when the literature review is conducted, the orientation of the teacher to empathize in the relevant studies is underlined, and it is known that there is a teacher with different instructional competencies in cases of different levels of self-efficacy. From this point of view, as in every teaching field, especially in the preschool period in which the foundations related to emotional development were laid, a study was created based on the interaction and relationship between teachers' empathic orientations and self-efficacy, and it was created in order to determine the relationship between pre-school teachers' empathic orientation and self-efficacy. . It is known that preschool teachers are one of the primary models for children after families. Considering that many of the skills that exist in the teacher are passed on to children in this model, empathic orientation and self-efficacy level are two important factors.

This research was conducted according to the relational screening model. Easily accessible sampling model was used in the research. 291 pre-school teachers from three universities constitute the sample of this research in 2019-2020 academic year. These pre-school teachers study at the Faculty of Education, Preschool Education

Department of universities. In order to conduct the research, in this study; The "Personal Information Form" developed by the researcher with the aim of obtaining demographic information and the "Empathic Orientations Scale" and "Teacher Self-Efficacy Scale" were used to examine the teacher candidates' self-efficacy levels to measure the empathic orientation of the teacher candidates developed by the researchers. Appropriate statistical analysis was carried out from the data group obtained in line with the sub-problems of the research and the structural features of the data group were determined. SPSS 24 package program was used while descriptive statistics were used in the data analysis of the study.

After the analyzes, a positive medium correlation was found between the empathic tendencies and self-efficacy of prospective teachers in the data group. In line with this finding, it can be said that the increase of self-efficacy levels of pre-school pre-service teachers increases their empathic orientation. It has been suggested that teachers or prospective teachers be able to make additions to the academically determined courses aimed at empathy and raising self-efficacy levels in order to be able to provide children with certain achievements in preschool education, as well as to establish a healthy emotional communication with children.

Keywords: *Early Childhood Education, Self-efficacy, Empathetic Orientation*

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde öğretmenin kişilik özellikleri, fiziki ortam, araç-gereç ve program ne kadar yeterli olursa olsun okul öncesi eğitim hizmetlerinden beklenen yararın sağlanması, bu programı uygulayacak öğretmenlerin nicelik ve nitelik yönünden yeterli olmalarına bağlıdır. Empati ve sosyal ilişki kurma becerisinin temel yapıtaşı başkaları üzerine odaklanabilmektir. Bu ikisi, duygusal zekanın ikinci ve üçüncü ayağını oluşturur. İlk ayaksa öz farkındalıktır (Goleman, 2013). Genel anlamda öğretmen öz-yeterliliklerinin etkilenme biçimlerini ele aldığımızda benlik saygısı ve benlik kavramlarını düşünebiliriz. Benlik saygısı ve benlik kavramının birbirinden ayrıştırılmasına ihtiyacı vardır. Benlik kavramı, bireyin belirli alanlarda kendisini değerlendirmesini içerir. Benlik saygısı ise bireyin yaşantısına bağlı olarak (sosyal ilişkiler) kendisini başarısız veya başarılı hissettiğinde benlik saygısında artma veya düşme meydana gelebilir (Kılıç, 2018).

Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları davranışlarının ve motivasyonlarının en önemli parçasını oluşturmakla kalmaz öğretmenlerin yaşamlarındaki eylemlerini de etkiler niteliktedir. Öğretmenler zaman zaman karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelemeyeceklerini düşünürler ve kendilerini yetersiz hissetmeye başlarlar. Bu duygu ve düşüncenin öğretmenlerin algıladıkları öz-yeterlilik düzeyinden kaynaklandığı düşünülebilmektedir. Karşılaşılan öz-yeterlilik sorunlarına empatik düşünme becerisi açısından bakılırsa; empati bir kişinin kendisini karşıdaki bir kişinin yerine koyması ve duygu durumlarını doğru olarak hissetmesi, anlaması ve bu durumu kişiye iletmesi olarak tanımlanabilir. Bir başka ifade ile günümüzde hala geçerli olan ve en kapsamlı empati tanımını (Rogers, 1983) empatiyi bir durum olmaktan çok bir süreç olarak tanımlamıştır. Ona göre empati, “Bir kişinin kendisini karşıdaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci” dir (Dökmen, 2001). Empati kavramı 3 ana başlık altındadır. Bilişsel empati; başkasının bakış açısını anlama becerisidir. Duygusal empati; başkasının hissettiğini hissetme becerisidir. Empatik ilgi; başkasının sizden beklentisini sezme becerisidir. Bilişsel empati sorgulayan,

merak eden bir zihinden beslenir ve bunun yanı sıra kişilerin öz-yeterliliklerinin bir uzantısı olmaktadır. Kişinin öz-yeterliliği bilişsel bir empatiye dönüşür ve böylece karşımızdaki kişinin bakış açısını rasyonel bir pencereden görmemizi sağlamaktadır. Örneğin, öğretmenler çocuklarla olan iletişimlerinde çocukların hataları olduğunda cezalandırmak yerine şefkat ve ilgi gösterme yöntemini uygulamaları gerekli görülmektedir. Bu yöntemi kullanmak çocukların yaptıkları hatalardan sonra öğretmenlerin kızmadıklarını ya da hayal kırıklığı yaşamadıklarını göstermez. Ancak öğretmenler hata yapan çocuğa karşı peşin hükme varmak yerine bu hatayı çocukla beraber düzeltebilmeyi seçmelidirler. Öğretmenler çocuğa ne kadar empatiyle yaklaşırlarsa çocuklardan aldıkları sonuçlar o kadar başarılı olur. Çocukla empati kurabilmek aynı zamanda öğretmen- çocuk arasındaki güveni önemli ölçüde artırır. Bir başka ifade ile, öğretmen ve çocuk arasında bulunan ilişkide empati kuruluyorsa bu ilişkinin güvenini, çocuğun yaratıcılığını ve çocuğun mutlu hissetmesini olumlu yönde etkiler (Seppala, 2015). Empatik becerisi gelişmiş bir okul öncesi öğretmeni gerek çocuklar ile gerekse ebeveynler ile iletişimlerinde daha az çatışma yaşayacaktır. İnsanlarla konuşmak empatiye giden en akıllıca ve sağlıklı yoldur (Waytz, 2016). Öğretmenlerin veya öğretmenlerin çalıştığı okulda düzenlenen veli toplantılarında da öğretmenlerin başarılı bir şekilde toplantıyı geçirebilmesi için empati anahtar görevi görür. Veli toplantısına katılan ebeveynler karşısındaki konuşan kişinin kendilerine olan yaklaşımlarına göre bir tavır sergilerler. Duygular bulaşıcıdır ve toplantıdaki konuşmacı hitap ettiği kitleyi tanıyarak ve empati kurarak konuşmasını sürdürse, toplantı daha verimli bir hal alacaktır ve öğretmenin öz-yeterliliği artacaktır (McKee, 2015). Öz-yeterliliği yüksek olan bir öğretmen empatiyi daha kolay kurabilir ve bu durumda empati kurabilmenin getirisi olan başarılar sayesinde yine öğretmenin öz-yeterliliğinin yüksek olmasını sağlar (Solomon, 2015). Öğretmenlerin özellikle çocuklar ile daha sık empati kurabilmeleri, empatik düşünme becerileri iletişimde oluşabilecek çatışma sonuçlarını ortadan kaldırdığı düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimi döneminde öğretmenlerin çocuklara karşı empatik anlayış içinde olmaları, etkili bir iletişim için gereken koşulları sağlayacaktır. Bu durum da çocuklara yansıtılarak çocukların sağlıklı ve etkin iletişim kurmalarına katkıda bulunacaktır. Aynı zamanda çocukların kendilerinin farkında olarak olumlu benlik algısı geliştirmelerini, sosyal problemlerini empatik anlayış çerçevesinde çözmelerine dolayısıyla arkadaşlarıyla daha etkin iletişime geçmelerine ve ilerideki eğitim ve öğretim hayatlarında daha başarılı bireyler olmalarını sağlayacaktır (Çelik & Çağdaş, 2010).

Okul öncesi dönem çocukları için empati becerisini kazanmalarına uygulanan programın rolü kadarda öğretmenlerin empatiye karşı oluşturdukları tutumda önemlidir. Çünkü çocuklar çoğu şeyi öğretmenleri rol model alarak öğrenirler (Aslan & Köksal Akyol, 2006). Okul öncesi öğretmenlerinin empati becerisi arttırmasına bağlı olarak çocukları motive etme düzeylerini arttırdığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda mevcut durumun gözden geçirilerek öğretmenlerin empati düzeylerinin öz-yeterliliklerine etkisinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu mevcut durumda öğretmenlerin empatik düşünme becerisinin öz-yeterliliklerine etkisi incelenip bazı önlemler alınabilir. Çünkü empatinin topluma yansıtılması için öğretmenlerin bu kavram kapsamında yeterli olmaları gerekli görülmektedir.

Eğitim programında yapılacak her türlü değişikliğin başarısının öğretmen yeterliliklerine bağlı olduğu iyi bilinmektedir. Formal eğitim sistemindeki eğitim programları rasyonel düşünme ve bilişsel yeterlilik üzerinde yoğunlaşmakta ve duyguların öğrenilmesi ihmal edilmektedir. Günümüz dünyasında saydam, başarılı, toleranslı olma, farklılıklara saygı gösterme ve sağlıklı ilişkiler kurabilmek için yapıcı bir tutumla iletişimde oluşan çatışmaları çözebilmeye becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu durum ise empatik düşünce düzeyinin geliştirilmesiyle mümkün olabilecektir. Öğretmenlerin en önemli rollerinden birisi olan empati kurabilme düzeyi ile öğretmenler çocuklarla empatik ilişkiler kurarak, çocukların kişisel dünyalarına girebilir, olumlu ve güvenli bir sınıf atmosferi yaratabilir. Ancak böyle bir ortamda öğrencinin öğrenmeye aktif katılarak başarısının ve olumlu tutumlarının gelişmesi beklenebilir. Çocuklar duygularının önemsendiği fikrini benimsediklerinde sınıf ortamında daha aktif ve huzurlu hissederken bunun tam tersi durumunda kendilerini sınıfa karşı yabancı hissedeceklerdir. Çocukların ihtiyaçlarını, duygularını ve düşüncelerini empatik düşünme yoluyla kavrayabilen öğretmenler, çocukların gereksinimini daha rahat anlayabilir ve karşılamaya çaba gösterebilirler. Eğer çabaları olumlu sonuçlanırsa öğretmenlerin öz-yeterlilik düzeylerinde artış sağlanacaktır. Böylece çocuklar da öğrenme, yaratıcı düşünme ve paylaşma üstünde yoğunlaşabilirler. Ayrıca sosyal ve duygusal yakınlık, öğretmenin öğretmeni arttıran veya kısıtlayan gizli faktörleri algılamasını sağlar (Pala, 2008).

Öz farkındalığı yüksek olan birey değer ve hedeflerinin bilincindedir. Öz farkındalığa sahip olmayan ya da öz farkındalığı düşük olan birey, derinlerde yatan değerlerini yok sayan, bu yüzden de iç çatışmasına yol açacak kararlar almaya eğilim gösterebilir

(Goleman, 2004). Empati kuramayan öğretmenler, çocukların duygularını ihmal ederek, önemli ölçüde bütün gruba, programa ve konuya yoğunlaşarak çocukların motivasyonlarının kaybolmasına neden olmaktadır (Cooper & Bridget, 2002). Empatik sınıf atmosferinin oluşturulduğu ortamda yer alan çocuk; gelişmeye açık, sosyal, savunmasız ve yapıcı olur. Böylece çocuk kendini daha güvende hissettiği ortamda istedik davranışlar gösterebilecektir. Bu ortamdan yoksun geleneksel eğitim kültürünün devam ettiği sınıflarda çocuk hep bir başkasının istediği birey olamaya çalışacak ve bu da mümkün olmadığı için çocuk sınıf ortamından zevk almayacak, okul çocuk için itici, katı kuralların sergilendiği ve ruhsal dengesini bozan bir yer olarak görüp sonunda başarısızlıklarla tanışacaktır. Başarısız olan çocuk gelecekte ise bu durumu kabullenerek, üretken olmayan, sorumsuz bir birey olacaktır. Öğretmenlerin sahip olduğu ve artan sorumlulukları sahip olması gereken yeterlilikleri de değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin yeterlilik düzeyi çocukların öğrenmelerini ve öğretmenlerinin kalıcılığını etkileyen önemli faktörlerden birisidir (Karacaoğlu, 2008). Öğretmenler içinde empatinin sınırını bilmeden sadece empati kurarak başarılı olacaklarını düşünmeleri yanlıştır. Eğer empati fazla kurulmaya çalışılır ve kurulursa bu durum yine öğretmenlerin öz-yeterliliklerini olumsuz yönde etkileyecektir. Çünkü fazla kurulan empati, empati kuran kişiyi fazlasıyla yormaya başlayacak, etik kurallarda erozyona sebep olabilecek ve sıfır toplamı bir oyuna dönüşecektir. Bir çocuğa, ebeveyne veya müdürlerinize gösterdiğiniz empati ne kadar artarsa kendi hayatınızda hatta kendinize gösterdiğiniz empati ve anlayış o kadar azalacaktır ve bu durum sahip olduğunuz öz-yeterliliğinizi maksimum düzeyde olumsuz etkileyebilecektir (Waytz, 2016). Buradan yola çıkarak, empatik yönelim ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin özellikle okul öncesi dönem düzeyinde duygusal becerileri temel alarak çalışılması nedeniyle okul öncesi öğretmenlerinin verdiği eğitimi doğrudan etkileyebileceği düşünülmektedir. Özellikle çocukların sosyo duygusal gelişimlerine destek veren erken çocukluk eğitimi dönemindeki öğretmenlerin bu çocuklara kendi duygusal girişimleri kapsamındaki empatik yönelimlerinin bir taraftan çocukları daha iyi anlayabilecekleri düşünülürken bununla ilgili kişisel öz yeterlilik düzeylerinde onlara verdikleri sosyo duygusal becerilerde eğitim verdiklerinde son derece etkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazının genelinde de sosyo duygusal gelişimin diğer bilişsel gelişim alanları kadar önemli olduğunun altının defalarca çizildiği düşünülünce özellikle henüz öğretmen olmamış farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının empatik yönelimleri ile öz yeterlilik düzeylerinin

ne şekilde farklılaştığı ve öğretmenlik mesleğini eline aldıklarında çocukların sosyo duygusal gelişimine ne kadar etki edebilecekleri konusunda ip uçları sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1 Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, ‘Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye yönelik öz-yeterlilik düzeyleri ile empatik yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ olarak belirlenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Tüm bu durumların ışığında çalışmanın temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeyleri ile empatik yönelimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelim düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri akademik ortalamaya göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilik düzeyleri nedir?
9. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
10. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilik düzeyleri yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

11. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilik düzeyleri sınıf düzeyine türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
12. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilik düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
13. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilik düzeyleri baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
14. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilik düzeyleri akademik ortalamaya göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
15. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri ile öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Araştırmanın önemi, okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Alanyazın taraması yapıldığında ilgili çalışmalarda okul öncesi dönem ile ilgili empati ve özyeterlilik arasında bulunan etkileşimine ve ilişkisine dayalı bir biçimde çalışma oluşturularak alanyazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için ailelerden sonra gelen birincil modellerden biri olduğu bilinmektedir. Bu modelde öğretmende varolan pek çok becerinin çocuklara geçtiğini düşünürsek, bunların içerisinde empati ve özyeterliliğin çok önemli olduğu bir gerçektir. Buradan yola çıkarak bu iki önemli sosyal becerilerin bir öğretmen adayında ne düzeyde bulunduğu saptanması önemlilik taşımaktadır. Öğretmenin empati kurabilme yönelimleri ile öz yeterlilik düzeylerinin öğretimsel yetkinliklerine etki edeceği bilinmektedir. Çünkü empatik sınıf ortamı oluşturulduğunda sınıf içerisinde güvenli ve şeffaf bir ortam oluşur. Bu sayede de çocuklara oyun ve etkinlikler aracılığı ile verilmek istenen kazanımlar çocuk tarafından daha etkin bir şekilde alınabilir. Aynı zamanda öğretmeninde sınıf içi etkinliği artacağı için özyeterliliğinin artacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Örneklemin evreni temsil ettiği,

Kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenilen özellikleri güvenilir olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırmanın uygulama süresi ve veri toplama dönemi 2019-2020 eğitim öğretim dönemi ile,

Çalışmanın örneklemi; İstanbul Avrupa ve Anadolu Yakasında yer alan iki özel üniversite ve bir devlet üniversitesinde Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programında eğitim gören toplam 291 okul öncesi öğretmen adayları ile, Araştırmadan elde edilen veriler empatik yönelimler ölçeği ve öğretmen özyeterlilik ölçeğinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Empati

Başka bir insan gibi görmek, duymak, hissetmek ve düşünmek olarak tanımlanır (Adler, 1993).

Öz yeterlilik

Bireyin belli bir görevi yerine getirebileceğine dair kendisine duyduğu kişisel inancıdır ve bu kişinin kendisine duymuş olduğu inanç sergilemiş olduğu davranışın devamlılığını, kendisini güdülemesini etkilerken bunların sonucunda da bireyin performansını etkiler (Kotaman, 2008).

2.İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 Duygusal Zekânın Gelişimiyle Birlikte İçerisinde Yer Alan Empati ve Öz yeterliliğin Önemi

Duygusal zekâ kavramını literatüre kazandıran, (Payne, 1985) adlı bir Amerikalı öğrencinin doktora tezinde yer almıştır. Bu kavram kişinin duygularının ve kabiliyetinin farkında olmasıyla birlikte uyum becerilerinin meydana gelmesi ve bu durumları kişinin hayatına yön verirken kullanabilmesi olarak tanımlamıştır. Duygusal zekâyı kavram olarak ilk kullananlar ise (Salovey & Mayer, 1990) 'dir. Bireylerin duygusal zekâyı kullanımları doğrultusunda kavramları maddeleştirmişlerdir. İnsanların duygu dalgalanmaları ile çoklu gelecek planlarını benimsemiş olmaları ve bireylerin olumlu duygu hafıza organizasyonlarını değiştirebilmeleri böylece bilişsel materyal daha iyi entegre edilmiş olur iken fikirler daha fazla görünür hale gelir. Bireylerin duyguları karmaşık sistemler için kesintiler sağlar ve belirli bir işleme seviyesine odaklanır. Örneğin, anksiyete ve depresyon gibi. Bu kavramların sonucunda, duygusal zekâ ile ilgili becerilerini geliştiren bireyler kendi duygularını ifade edebildikleri, başkalarının duygularını anlayabildikleri, uyarlanabilir davranışlarını kontrol edebildikleri ve kendilerini gerçekleştirmiş birey oldukları söylenebilir. Duygusal zekâyı anlatabilmek için öncelikle kavramı oluşturan iki element incelenmelidir. Duygu kavramı, ruh durumlarını değerlendirmek, duygunun kendisinin bilincinde olmak, enerji ve yorgunluk içeren duygusal durumları kapsayan zihinsel bir işlemdir. Zekâ kavramı ise, soyut düşünceler ile ilgilenme gücü, birleştirme – ayırma, ayırt etme, sonuca bağlama ve yargılama olarak adlandırılabilir (Salovey & Mayer, 1990). Aynı zamanda duygusal zekâ spesifik olarak dört ayrı yetenek kümesini içermektedir. Bunlar:

Çizelge 2.1: Mayer ve Salovey'in Hiyerarşik Duygusal Zekâ Modeli

Bölüm	Yetenek
Bölüm 1: Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme	-Kendi duygularını anlama ve ifade etme -Başkalarının duygularını anlama ve ifade etme -Duyguların tam ifadesi ve gereksinimlerinin iletimi -Farklı duygusal ifadeleri ayırt etme
Bölüm 2: Duyguların Kullanımı	-Duygular dikkati yönetir ve düşünmeyi sağlar -Ruh hali kişinin algılamasını değiştirir ve değişik bakış açılarından anlamaya neden olur -Duygusal durumlar problem çözme yaklaşımlarını teşvik eder
Bölüm 3: Duyguları Anlama ve Muhakeme Etme	-Duyguları nitelendirmek ve farklı duygular arasındaki ilişkiyi anlamak -Duyguların içeriğini ve karşılıklı ilişkilerinin sahip olduğu bilgiyi anlamak -Karmaşık duyguları yorumlamak ve duyguların bileşimini anlamak
Bölüm 4: Duyguları Yönetme / Düzenleme	-Duygular arasındaki geçişleri anlamak -Hoş ve hoş olmayan duygulara açık olmak -Duyguları düşünceli bir şekilde duygusal veya zihinsel gelişimde kullanılabilirliği konusunda ayırt etmek veya birleştirmek -Olumsuz duyguların etkisini azaltarak ve olumlu duyguların etkisini artırarak, kendinin ve başkalarının duygularını yönetmek

Kaynak: (Wiegand, 2007)

Bir kişi belirtilen yeteneklere sahip olduğu takdirde çevresiyle verimli ilişkiler kurabilecek ve zamanla empati kurma yeteneği de güçlenebileceği için bulunduğu çevrede kendisini daha güvenli ve rahat hissetmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Druskat & Wolff, 2008).

Duygusal zekâ, kişilerin hayatlarına yön verebilmesini kolaylaştıran, başkalarının duygularını paylaşabilmesini sağlayan ve bu duygular arasında seçim yapabilmesini

sağlayan sosyal zekanın bir tipidir. Duygusal zekâsı düşük olan bireylerin sosyal yaşantıları, duygusal zekâsı yüksek olan bireylere göre daha güçlüklerle kurulabilmektedir. Çünkü sosyal zekâsı düşük olan birey için çevresine karşı daha saldırgan davranışlar sergileyebilir ve çevresiyle olumsuz ilişkiler kurmaya daha yatkın olduğu söylenebilir (Uyanık Balat, Çelebi, Yılmaz, & Gümüştekin, 2014).

Bir kişinin sahip olduğu duygusal zekâ düzeyleri o bireyin yeterliliklerini gösterir. Duygusal zekâ kavramı beş boyutta ele alınmıştır.

Çizelge 2.2: Duygusal Zekâ Modeli

Kişisel Yeterlik	Sosyal Yeterlik
Öz farkındalık	Empati
-Duygusal Farkındalık	-Başkalarını Anlama
-Kendini doğru değerlendirme	-Başkalarını Geliştirme
-Özgüven	-Hizmete Yönelik Olma
	-Çeşitliliği Destekleme
	-Politik Farkındalık
Kendini Düzenleme	Sosyal Beceriler
-Kendini Kontrol	-Etkileme -İletişim
-Güvenilirlik	-Çatışma Yönetimi
-Vicdanlılık	-Liderlik
-Uyum Yeteneği	-Katalizörü Değiştirme
-Yenilikçilik	-Bağlar Kurma -İş birliği
Motivasyon	-Takım Yetenekleri
-Başarı Güdüsü -Bağlılık	
-Girişimcilik	
-İyimserlik	

Kaynak: (Goleman, 2006)

Goleman' ın modelinde bulunan yeterlilikler Şu Şekilde açıklanabilir;

- z bilinç- Kendini Tanıma: z bilinç kişinin benliğinde barındırmıŐ olduğu duyguların saf bir Şekilde farkına varabilmesidir.

Kendini tanıma ise kişinin yaşam boyu süregelen hedeflerini bilmesi ve kendi değerlerini tanımasıdır.

- zdenetim- Kendini Yönetme: Kendini yönetme, bir insanın duyguları ve mantığını sağlıklı bir Şekilde birleŐik kullanabilmesidir.

zdenetim ise belli duygular yaŐanırken onların esiri olmamak daha sağduyulu davranabilmektir. Örneğin, fke kontrolü gibi.

- Empati: Bir kişinin başkasının ya da başkalarının duygularını paylaŐabilme yetisidir. Başkalarının ne hissettiğini onlar söylemeden sezmek ve onları anlamak empatinin özünü oluşturur.
- Motivasyon: Kişilerin belirli amaçlar ve hedefleri doğrultusunda kendi istekleri ve arzuları ile davranmaları olarak tanımlanabilir.
- Sosyal ilişkileri yürütebilmek: İnsanların çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilme becerisidir.

Bu bilgi giriŐleri olduğu takdirde bireyin yaŐamı sağlıklı bir Şekilde ilerleyecek ve yaşam boyu karŐılaŐacaĐı soyut sorunlar ile daha kolay başa çıkabilecektir (Goleman, 2003).

Duygusal zekanın gelişmesine katkı sağlayan en önemli faktörler yaş, aile ve cinsiyettir.

Yaş; bebeklikten itibaren bebeğin ilk annesinin yüzünü tanımaya baŐlamasıyla gelişmeye devam eder ve birey yaş aldığa yeni kişiler tanıdığa gelişmeye devam eder. Aile; bireylerin ilk gelişmeye baŐladıkları ortamdır. Duygusal derslerin bilinçli ya da bilinçsiz verildiği ilk ders yeri aile ortamıdır. Bu yüzden de aile çocuğu, çocukta aileyi yansıtır. Çocuğun duygusal zekasının geliŐmesinde aile faktörü önemli bir yer tutmaktadır. Cinsiyet; anne ve babaların çocuklarına doğumdan itibaren onlara hitap etme, sevme hatta ses tonları bile çocukların duygusal zekalarında cinsiyete göre farklılaşmaya yol açabilmektedir. Çocuklar gelişmeye devam ettikçe kız ve erkek çocuklarıyla iletişim farklılaŐması sayesinde kız çocukları duygularını daha kolay

açabilir ve karşısındaki anlayabilirken erkek çocukları bu konularda daha geride kalabilirler (Gottman, 1986).

(Cooper & Sawaf, 2003)'a göre ise duygusal zekâ modelini örgüt ortamı içerisinde incelemişlerdir. Bu modele dayalı olarak duygusal zekâ, duygusal zindelik, duyguları öğrenmek, duygusal derinlik ve duygusal simya olarak dört boyutlu bir model oluşturmaktadır. Bu modeller boyutlar halinde ve bu temel boyutların alt boyutları şu şekildedir:

Çizelge 2.3: Duygusal Zekanın Dört Köşetaşı

Fırsatı Sezinlemek	Geleceği Yaratmak	Duygusal Dürüstlük	Duygusal Enerji
Dördüncü Köşe Taşı		Birinci Köşe Taşı	
Duygusal Simya		Duyguları Öğrenmek	
Düşüncesel Değişimi	Zaman Sezgisel Akış	Pratik Sezgi	Duygusal Geribildirim
Dürüstlüğü Yaşamak	Yetki Olmadan Etki	Öz Varlık	Güven Çemberi
Üçüncü Köşe Taşı		İkinci Köşe Taşı	
Duygusal Derinlik		Duygusal Zindelik	
Adanmışlık	Özgün Amaç	Potansiyel ve Esneklik ve Yenilenme	Yapıcı Hoşnutsuzluk

Kaynak: (Cooper & Sawaf, 2003)

Sawaf' a göre duygusal zekâ insanların içinde bulundurduğu duyguların sürekli hareket halinde olması ve insanları etkileyen süreç halinde gelişen enerjiler oluşturmasıdır.

Duygusal zekâ artarsa içinde bulunulan durumlarda bu süreçlerden olumlu etkilenebilecekleri düşünülmektedir. Kişinin bu süreçlerde edineceği olumlu deneyimler ile öz yeterliliklerinin de artış göstereceği söylenebilir (Çakar & Arbak, 2004). Duygusal zekada karşılaşılabilecek aksaklıklar bireylerin hayatları boyunca kurdukları ilişkilerde sorunlar oluşturabilecektir. Bu oluşan sorunlarda bireylerin empati kurmalarını zorlaştırarak öz yeterliliklerinde önemli ölçüde zayıflıklar oluşturabilir (Tuğrul, 1999). Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenler ise çocuklarla, ebeveynlerle ve çalıştığı yerdeki kişiler ile iletişimi son derece sağlıklı kurabileceği

gibi aynı zamanda sınıflarında oluşturacakları güvenli ortamın temellerini daha kolay atabileceği düşünülmektedir. Bunun sonucunda öz yeterliliklerinde olumlu artışlar gözlenebileceği varsayılabilir (Yılmaz, Fidan, & Yıldırım, 2014). Öğretmenlerin duygusal zekalarını geliştirmeleri oldukça önemlidir. Çünkü duygusal zekaları yüksek olan öğretmenlerin öz yeterlilikleri de yüksek olabilecektir. Ve bu durumda da tükenmişlik düzeylerinin son derece az olabileceği söylenebilir (Şenel & Tamer, 2018).

Öğretmenlerin duygusal zekalarının tükenmişliklerine etkisi kendisini duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme şeklinde oluşabilir. Bu durumlar oluştuğunda dolayısı ile öğretmenlerin öz yeterlilik seviyelerinde düşüklük ve karşındaki ile empati kurabilecek psikolojide olmadıklarını gösterir. Tüm bunların sonucunda ise öğretmenler hayatlarında ve iş yerlerinde istedikleri verimi alamayacaklar ve başarısızlıklarının oluşmaya başlayacağı söylenebilir (Konakay G. , 2013). Bu nedenle öğretmenlerin tutarlı bir kişiliğe, özgüvene, empati kurabilmelerine, öz yeterliliklerin farkında olabilmelerine ve duygusal zekalarını da bu doğrultuda geliştirmelerine ihtiyaç vardır. Ancak bu şartlar oluştuğunda verimli bir hayat sürecekleri düşünülebilir (Geçikli, 2012).

Duygusal zekadan faydalanma sağlayan öğretmenler, çevrelerinde yaşadıkları insanların ve kendi içlerinde yaşadıkları duyguların farkındalığına sahip olabilecekleri için yaşamlarında daha başarılı ve mutlu bireyler olabileceklerdir. Bir başka ifade ile hayatları boyunca karşılaşacakları durumlarda daha sağlıklı hamleler yapabilecekleri bu durum sonucunda da etkili bir hayat yaşayabilecekleri düşünülmektedir (Üzel & Hangül, 2011). Duygusal zekâsı gelişmiş öğretmenler çocuklar arasında kuracakları iletişimlerde takım çalışmalarını koordine etme, çok yönlü düşünebilme veya bakış açılarını değerlendirebilme, fonksiyonel olmayan tartışmalardan çocukları uzaklaştırabilme gibi yeteneklere sahip oldukları söylenebilir (İlğan & Özudoğru, 2014).

Duygusal zekâsı düşük olan bireylerin yaşamlarında karşılaşabilecekleri olumsuzluklar vardır. Bir başka ifade ile duygusal zekanın düşük olması bireylerin hayatlarına olumsuzluklar getirebilmektedir bu olumsuzluklar şu şekilde sıralanabilir:

- Depresyon
- Bitkinlik

- Sürekli Kaygı
- Aleksitimi
- Saldırganlık
- Tükenmişlik
- Kurallara uymama
- Yalnızlık
- Stres
- Umutsuzluk
- Uyuşturucu kullanımı
- Sigara ve alkol kullanımı
- Davranış bozukluğu

Bu olumsuz durumların tam aksi yönünde yüksek duygusal zekâ seviyesinde olan bireyler için hayatlarına olumlu getiriler sağlayabilecek katkılar bulunmaktadır. Bu katkılar şu şekilde sıralanabilir:

- Sağlıklı yaşam davranışları
- Kariyer başarısı
- İş performansı
- İş tatmini
- Örgütsel bağlılık
- Kaliteli sosyal ilişkiler
- Evlilik tatmini
- Yaşam tatmini
- Mutluluk
- Problem çözme
- Genel sağlık (Kavgar, 2011)

Öğretmenlerin duygusal zekalarını geliştirmeleri oldukça önemlidir. Çünkü bununla beraber gelecek olan empati, çevresiyle etkin iletişim kurabilme, durumlara ve olaylara olumlu bakış açısı geliştirebilme, karşısındakinin duyguları ile kendi duygularını anlamlı ve doğru bir şekilde sentezleyebilme ve iş yaşamında öğretmenlerin sınıf içi organizasyonlarını arttıracak yeteneğe sahip olabileceklerdir (Konakay G. , 2010). Öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zekâ seviyeleri ne kadar yüksek olursa sınıflarında bulunan çocuklara da o kadar yansıtabilirler. Çünkü

duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenlerin kendilerine duydukları güvenleri de bir o kadar fazla olacaktır. Bir başka deyişle öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleriyle öz yeterlilikleri doğru orantılı bir şekilde ilerlemektedir. Öğretmenlerin çocuklara verebilecekleri eğitim ve öğretimlerde verimli olmaları gereken bir durumdur. Verimlilik sağlayabilmek içinse kendi içlerinde taşıdıkları duygusal zekâ seviyelerini yükselterek, karşılaşılabilecekleri problemleri daha kolay çözüme kavuşturabilmelerini sağlayabilirler (Ergin, Kaynak, Pınarcık, & Arslan, 2013).

Öğretmenler duygularının bilincine varabilir, duygularını net bir şekilde deneyimlerine dönüştürebilir ve olumsuzlukları olumlu hale çevirebilirler ise psikolojik dengeleri düzene girecek ve öz yeterlilikleri yükseldiği için karşıdaki kişi ile empati kurabileceklerdir (Fernandez & Ruiz, 2008). Öğretmenin çocuğun hayatında önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin çocukların gelişimlerine katkıda bulunabilmeleri önemlidir. Öğretmen bu katkıları doğru yapabildiğinde çocuğun gelişimde en yüksek boyuta ulaşmasında, uygun tutumlar geliştirerek kişilik gelişimlerinin sağlıklı oluşmasında ve iletişimini gelişimine uygun kurabilmesinde öğretmenin kilit rolleri vardır. Çocuk okul öncesi döneminde bu tür kazanımları elde edebildiğinde gelecek yaşamında da verimli bir hayata sahip olabileceği düşünülmektedir (Ramana, 2013). Öğretmenlerin duygularını etkili bir şekilde yönetememesi, iletişim kuramaması üretkenliğin azalmasına ve uzun vadede duygusal zekanın öğretmenlerde daha düşük olarak ortaya çıkmasına neden olur. Ekili öğretmenlerin başkalarına empati gösteren ve çevreleriyle uyumlu bir şekilde etkileşime girebilen öğretmenler olması gerekirken, öğretmenlerin duygusal zekâsı yüksek olmadan bu durum gerçekleşemez. Duygusal zekâsı yüksek olan kolaylaştırıcı öğretmenler çocuklar ile empatik iletişim kurabilen ve çocukların ihtiyaçlarına duyarlı olabilen öğretmenlerdir. Bu öğretmenler çocuklara ulaşabilme konusunda isteklidirler ve sağlıklı bir şekilde rol model olabilecekleri söylenebilir (Ishak, Mustapha, Mahmud, & Ariffin, 2006). Duygusal zekâ çocukluk yıllarında gelişmeye başlar ve eğer doğru beslenebilirse gelişmeye devam eder. Öğretmenlerin çocuklara rol model olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin çocuklarla empati kurarak eğitim sağlayabilmeleri ve duygusal zekâ konusunda çocukların bilişsel süreçlerini desteklemelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Gündüz, 2013).

2.2 Empati Kavramının Gelişimi ve Önemi

Empati kavramı ilk kez literatüre girdiği zaman 1897 yılında Alman psikolog (Montag & Heinz, 2008) ‘einfuhlung’ (duyguda olma) terimini bularak diğerini takdir etme ve değer biçme şeklinde tanımlamıştır. Daha sonra (Titchener, 2014) tarafından eski Yunanca’ da bulunan ‘empathia’ teriminden yola çıkarak İngilizce’ de ‘empathy’ olarak tercümesini gerçekleştirmiştir. Bu kelime, bir kişinin diğer bir kişi hakkında duygusal ve fiziksel deneyimlerini anlamak olarak ifade edilmiştir. Bir başka ifade ile, Attention (ilgi) sözcüğünün kökeni Latince ‘attendere’ olup ‘ileriye doğru uzanmak’ anlamına gelir. Başkaları üzerinde odaklanarak kişilerin duygu ve düşüncelerini anlamamızı sağlar ve empatinin temel yapı taşlarından birini oluşturur (Goleman, 2013).

Günümüzde empati denildiğinde akla ilk gelen kişi Carl Rogers’ dir. Psikoterapi alanında yapmış olduğu çalışmalar içerisinde empatik iletişim kurma becerisiyle ünlenmesini sağlamıştır. Rogers ile empati kavramı özdeşleşmiş bir hal almıştır. Rogers’ in 1970’li yıllarda empati ve empati kurabilmek ile ilgili yapmış olduğu tanım günümüzde de çoğunluğun üzerinde uzlaşma sağladığı bir tanım haline gelmiştir. Sade ve anlaşılır bir şekilde söylenmiş olan tanım şu şekildedir: Bir bireyin kendisini karşıdaki bireyin yerine koyarak olay ve durumlara onun bakış açısıyla bakabilmesi, o kişiyi hissetmesi ve o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlaması ve sağlıklı bir şekilde kişiye iletmesi sürecine empati adı verilmiştir (Dökmen, 1988).

Sağlıklı empati kurabilmek için bazı koşulları yerine getirmemiz gerekebilir. Bunlardan birkaçı şu şekildedir:

- Duygusal Anlayış
- Saygı
- Özgünlük
- Sıcaklık ve Koşulsuz Pozitif Tanıma
- Kendine Maruz Kalma
- Çözüm

Bu koşulları yerine getirdiğimiz takdirde karşımızdaki kişiyle sağlıklı bir empati kurabileceğimiz söylenebilir (Ioannidou & Konstantikaki, 2008).

Rogers’ de empatiyi tanımlarken üç temel öğeden bahsetmiştir.

- Empati kuracak olan kişinin, kendisini diğer bir kişinin yerine koyması, durum ve olaylara onun bakış açısıyla bakabilmesi gerekmektedir. Kişi diğer bir kişinin rolüne girerek empati kurduğunda kişinin rolünde kısa bir süre kalması, daha sonra bu kişinin rolünden çıkarak kendi rolüne dönebilmesi gerekmektedir.
- Empati kurabilmek için kişinin karşısındaki kişiyle doğrudan duygularını ve düşüncelerini anlaması gerekmektedir. Kişinin yalnızca düşüncelerini ya da yalnızca duygularını anlamış olmak empati kurabilmek için yeterli değildir.
- Empati kuran kişi, zihninde oluşmuş olan empatik anlayışı kişiye sağlıklı bir şekilde iletmelidir. Kişinin duyguları ve düşünceleri tam olarak anlaşılrsa bile bu doğru ifade edilemezse kişiler arası empati kurma süreci tamamlanmamış sayılır. Ayrıca empatik tepki verme ile ilgili beden dilinin yanı sıra sözel olarak da karşımızdaki kişiyi anladığımızı iyi bir şekilde ifade etmekten geçtiği belirtilmiştir (Rogers, 2011).

Ülkemizde empatinin basamaklarını 1988 yılında Üstün Dökmen' in açıklamış olduğu empatinin sınıflandırılması üç temel basamaktan oluşmaktadır bu basamaklar şu şekildedir:

- Onlar Basamağı: Onlar benim sorumlularım karşısında ne düşünüyor ve ne hissediyorlar?
- Ben Basamağı: Benim sorunlarım karşısında ben ne düşünüyor ve hissediyorum?
- Sen Basamağı: Benim sorunlarım karşısında sen ne düşünüyor ve hissediyorsun?
- Onlar Basamağı: Reaksiyon gösteren kişi karşısındaki kişilere karşı bazı genellemeler ve özdeyişlerde bulunabilir.
- Ben Basamağı: Reaksiyon gösteren kişi kendi kendisine anlattığı duygu ve düşüncelerini eleştirir ve benmerkezci tepkilerde bulunur. Sadece kendisinden bahseder ve kendisini yalnızlığa bırakabilir.
- Sen Basamağı: Kendisine iletilen sorunu düşünür ve karşısındaki kişinin rolüne girerek onun duygu ve düşüncelerine yoğunlaşıp, söylenen sözleri benimseyerek anlamaya anlamlandırmaya çalışır ve anladıklarını en iyi şekilde karşısındakine aktarabilir (Dökmen, 1988).

Bir başka ifade ile, empati bir başkasının zihinsel durumunu veya duygularını paylaşma ve anlama kapasitesidir (Goleman, 2008). Goleman' a göre ise empati kavramını üç ayrı başlık altında incelediğimizde:

- Bilişsel Empati: Karşımızdaki kişinin olaylara ve durumlara olan yaklaşımını anlama becerisidir.

Bilişsel empati kişinin kendisini doğru ve sağlıklı bir şekilde ifade etmesini sağlar ve aynı zamanda sorgulayan, merak eden bir zihinden beslenir.

Bilişsel empati, öz farkındalığında bir uzantısı olarak kabul edilmiştir. Beyinde kendi düşüncelerimiz hakkında düşünmemize ve bu düşüncelerin sonucunda ortaya çıkan duygularımıza yön vermemizi sağlarken aynı zamanda bu durum başkaları hakkında da yine aynı mekanizmayla beynimizi çalıştırır ve başkalarının duygu ve düşüncelerini hissetmemizi sağlar.

- Duygusal Empati: Karşımızdaki kişinin olaylara ve durumlara olan hislerini hissetme becerisidir.

Duygusal empati, beynimizde korteksin altında yer alır ve beynin evrim öncesi bölümlerinden hipotalamus, hipokampus, amigdala ve orbitofrontal korteksin yönetiminde bulunur. Bu beynimizde bulunan merkezler başkalarının duygusal durumunu anlamamıza olanak tanır.

Goleman'a göre duygusal empati kapasitesini kullanan kişiler öncelikle iki noktaya önem göstermelidir. Bunlardan ilki karşımızdaki kişinin bizde uyandırdığı duygunun aksi iken ikincisi ise karşımızdaki kişinin bizde yansıttığı sesi, yüzü ve diğer duygusal işaretleridir. Diğer taraftanda üçüncü noktayı da ele almıştır ki empatik ilgi karşımızdaki kişinin bizden beklentisini sezme becerisinin altını çizmektedir. Empatik ilgi, duygusal empatiyle yakından ilişkilidir. Ayrıca çevremizdeki insanların bizim için besledikleri duyguları anlamamızı sağlar ve bizden beklenenleri de gösteren önemli bir olgudur. Bu olgu, çift taraflı duygusal bir etkiye sahiptir. Zamanla deneyimlediğimiz bu duygusal deneyimle karşımızdaki kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını kişisel farkındalık yaşayarak hissetme imkânı bulduğumuzu ifade etmektedir. Empati genel anlamıyla bireylerin kendilerini genellikle kasıtlı olarak, bazı durumlarda ise kendiliğinden gözlemlenen başkalarının fiziksel veya duygusal deneyimlerine ortak çıkabilme durumu olarak düşünülür. Ortaya çıkan şefkatler insanlar için hissetme olarak yorumlanırken bu tür duygular aynı zamanda vicdani duygular olarak da kabul edilir. Ve söz konusu bu duyguların bireyler arası güven bağını güçlendirdiği söylenebilir (Goleman, 2015).

Bir kişiyle empati kurabilmek empatiyle beraber yer alan diğer terimlerden daha zordur. Bu diğer terimler şu şekildedir:

Çizelge 2.4: Araştırmacılar Tarafından Yapılan Sınıflandırmalar

Terimler	Tanımlar	Kendisi ve başkası ayrımı var mıdır?	Bir başkası ile içinde bulunulan durumun benzerliği var mıdır?	Karşısındakine yardım etme davranışı var mıdır?	Eş anlamlı sözcükler
Duygusal Bağlaşıklık	Karşısında kişinin duygularını kavrayarak kişinin de benzer duyguları hissetmesidir.	Vardır, sonradan yok olur	Vardır	Belirti göstermez	Karşılıklı duygusal geçiş
Sempati	Karşılıklı duyguların tam olarak kavranmasından sonra acıyı, mutluluğu, heyecanı gibi hisleri tam olarak hissetmesidir.	Vardır	Yoktur	Menfaatlere dayanır	
Empati	Bir kişinin diğer bir kişi için iyi ya da kötü bir durumu onun yaşantısına sahipmiş gibi hissederek anlaması ve paylaşmasıdır	Vardır	Vardır	Samimiyet ve benzerliğin kurulmasına dayanır	
Bilişsel Empati	Diğer kişinin karşılaştığı kötü durum tam olarak kavrandıktan sonra, kişi dinlediği şeyi ne derece anladığını iletmesidir. (Bu durum sağlanırken duygusal açıdan karşısındaki kişiyle bir bağ kuramaz)	Vardır	Kısmen	Benzer olaylar yaşayabileceği için yardım istenilme olasılığını düşünür ve muhtemelen yardım eder	Rol alma, doğru
Sosyal Yönlü Güçlü Davranış	Bir başka kişinin acısını azaltmak için yapılan hareket dizileri	Kişiler arası güven söz konusudur	Yeterli sayılmaz	Vardır	Yardımlaşma

Kaynak: (Preston & de Waal, 2002)

Günümüz dünyasında insanların gündelik yaşamlarında karşılaştığı temel problemlerden birisi empati becerisini kullanma konusunda yetersizlik olduğu düşünülmektedir. İnsanların sağlıklı iletişim kurabilmeleri için birbirlerine karşı empati kurabilmeleri son derece önemlidir. Karşımızdaki kişiyle empati kurabilmek, yaşanabilecek olumsuz iletişimleri ve yaşanabilecek çatışmaları en az zarar vereceği şekilde olumlu iletişim kurabilmemize yardım edeceği düşünülmektedir. Başka bir deyişle; Karşımızdaki insan ile iletişimde karşılaştığımız problemler ve bu

problemlerden dolayı doğacak sonuçları empati sayesinde çözüme kavuşturabileceğimiz düşünülmektedir (Ersoy & Köşger, 2016).

Farklı alanlarda görülebilen empatik davranış, modern eğitim alanlarında da görülebilmektedir. Modern eğitim alanında var olan empatik davranışı bu eğitimin teorilerinin dayandığı kurallar ve ilkelerden birisi olarak da algılamak mümkündür. Genel kapsamda eğitim ve öğretim için, özellikle de öğretmen-öğrenci ilişkilerinde etkili iletişimin sağlıklı bir şekilde sağlanmasını ve öğretmeninde rol model olarak psikolojik merkezli empatik davranışın benimsenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Aydın, 2009). Kendisini dışarıya kapatan yani kendisiyle empati kurulamayan öğretmenler anlaşılamadıklarını düşünürler. Fakat empati hem iletene hem de alıcısına yararı olan bir duyuşsal biliştir. Empati beceri ve yönelimleri yüksek olan bu yüzden de çocuklara ve velilere karşı daha duyarlı olan öğretmenlerin çevreleri tarafından sevilme ve takdir edilme ihtimallerini oldukça yükseltebilmektedir. Bu sebeple kişisel duygularını ve düşüncelerini iyi ifade edebilen ve karşısındaki kişiyle sağlıklı bir şekilde iletişim kurabilen öğretmenler aynı zamanda empati becerisi yüksek olan bireylerdir. Bununla beraber eğer çatışmasız bir iletişim kurulabilirse ve bireyler birbirlerine yeterli bilgi aktarımında buldukları takdirde öğretmenlerin ve çocukların bulunduğu ortamın daha saydam ve güvenilir olacağı varsayılmaktadır (Durukan & Bayındır, 2017). Öğretmenlerin çocuklar ile kurduğu empati, çocukların gelecekte oluşturacakları davranışları üzerinde de etkilidir. Bir başka ifade ile, öğretmenlerin çocuklar ile empati kurmaları dahilinde çocukların öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının gelecekte de sürekli hale gelmesini sağlayacak, bu nedenle etkili eğitimin en önemli sorumluluklarından biri olan çocukların benlik saygılarını geliştirebilecekleri koşulları sağlayacağı düşünülmektedir (Taner, 2017). Sınıflarda karmaşıklaşan ve problemler yaratan durumlarla baş edebilmek ya da bu problemler doğmadan önleyici bir tavır sergileyebilmek için çocuklar ile empatik ilişki kurabilmek aynı zamanda çocukları arkadaşlarıyla empati kurabilecekleri empatik yönelimleri verebilmek, öğretmenlerin sınıf ortamlarında olmasını istedikleri saydam, güvenli ve kaliteli bir ortam oluşturmalarına yardım edebileceği söylenebilir (İkiz, 2009). Bilgileri ve fikirleri anmak anlamlarının sadece bir kişiden diğer kişiye aktarılmasıyla iletilebilir. İletilerin alıcıya doğru ulaşabilmesi için empatiyi kullanmak önemlidir. Empati becerisi sadece psikolojide değil eğitimde de bulunması gereken bir özellik olabilmektedir (Dinçyürek, 2004). Bu hususta da öğretmen ve çocuk arasında

bulunan ilişki diğer ilişkilerde olduğu gibi sosyal etkileşime dayalıdır. Bu sosyal etkileşimde temel yapı taşlarından biri olan empati ilişkinin sürdürülebilirliğini sağlar. Özellikle de okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin yüksek olması sınıfında bulunan çocukları daha kolay anlamalarına yol açacağı düşünüldüğü gibi aynı zamanda da eğitimin ilk evrelerinden birisi olan okul öncesi dönemleri; çevreyi daha duyarlı anlayabilen, çevresinde bulunan insanlarla sağlıklı, saydam ve güvenilir iletişim kurabilen bu sayede de iletişimlerinde daha az çatışma yaşayan bireylerin eğitim ve öğretimle tanıştıkları ilk dönemleri olarak düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri ise empatik sınıf ortamını geliştirdiklerinde öğretmenlerin öz yeterliliklerinde de artış olabileceği düşünülmektedir (Kapıkıran, 2009). Öğretmenlerin öz yeterliliklerinde olan artış yaratıcılıklarını, yaratıcı düşünceye sahip olmalarını çocuklar ile empati kurabilmelerini kolaylaştırırken, olması gereken güvenli ortam sağlandığında okul öncesinin eğitim kalitesi de bu durumdan etkilenecek artacaktır. Öğretmenler yaratıcılıklarıyla empatiyi bir araya getirerek kullanmaları halinde çocukların okul öncesi ve sonraki eğitim hayatlarını zenginleştirebilirler. Aynı zamanda sosyal yaratıcılık da empatik beceriye olumlu katkılar sağlayabilmektedir. Bu ortam geliştirildiğinde bireyler arası iletişim son derece sağlıklı kurulabileceği söylenebilir (Salı, 2019). Öğretmenlerin empati becerileri yüksek olduğunda çocuk sevmeleri de bir o kadar artacaktır. Çocukları çocukların gözünden anlamak bir öğretmenin en büyük farkındalıklarından birisi olmalıdır. Öğretmenlerin çocuklar ile kuracakları iletişimlerde empatik becerileri ile çocuklara yaklaşırlarsa sınıf ortamını daha saydam, güvenilir ve olumlu disiplin ile yönetebilecekleri düşünülebilir (Mutlu, Şentürk, & Zorba, 2014).

Empatik öğretmenlerin yüksek ahlaki standartlarına sahip oldukları, çocuklarla zihinsel ve duygusal olarak kolayca iletişim kurabildikleri ve başkalarıyla bu tür bir ilişki kurabilmeleri için çocukları teşvik edebildikleri söylenebilir. Oluşturulan bu tür bir empatik ilişki öğretme ve öğrenmenin kalitesini arttırmaya yardımcı olur ve öğretmen – çocuk arasındaki iletişimde paylaşım seviyesi artar. Empatik öğretmenlerin ayrıca çocukların okullara ait olma duygusunu, yaşadığı çevre ve akranlarıyla ilişkilerini güçlendirdikleri bu nedenle, öğretmenlerin empatisi tüm çocuklar için olumlu bir öğrenme ortamını teşvik eden gerekli bir öğretim becerilerinin içerisinde yer almaktadır. Öğretmenlerinde oluşturdukları bu empatik ortam, en az çocuklar kadar öz yeterlilikleri güçlenerek daha kendine güvenli olacakları düşünülmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterliliklerine katkıda bulunan iç ve dış etkenlerinde varlığı bilinmektedir.

- Dış etkenler: Öğretmenlerin sınıflarında neleri başarabileceklerine dair sınırlamalar getiren çevresel faktörlerdir.
- İç etkenler: Öğretmenlerin kendi içlerindeki becerilerine ilişkin inançlarına ve algılarına bağlıdır.

Bu etkenler öğretmenlerin, kendi yeteneklerine olan güvenlerini ve profesyonel öğretmenlerin davranışlarını etkileyen temel motivasyon inançlarından oldukları düşünülmektedir (Goroshit & Hen, 2014).

Empati kurabilme yetileri düşük olan öğretmenlerin çocuklar ile aralarında bir bağ kurulamayacak ve bu öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin de düşük olacağı varsayılabilir. Bu durumda da sınıfta oluşabilecek olumsuz durumlara karşı öğretmenler savunmasız kalacak ve öz yeterlilikleri de bu durumdan son derece etkilenebileceği söylenebilir (Salı, 2019). Öğretmenlerin çocuklarla empati kurarak sınıf içerisinde veya sadece çocuklar ile aralarında oluşan toplumsal değerleri, saygıyı ve eşitlik ahlakını daha kolay sağlayabilirler. Eğer öğretmenler ve çocuklar arasında empati kurulursa bireyler arası güvende sağlanmış olup geriye kalan kazanımların daha kolay ve sağlıklı gelişeceği düşünülmektedir (Murphy, Tubritt, & O'Higgins Norman, 2018). Empatide önemli noktalardan bir diğeri de kişinin duygularını düzenleyebilmesi yani bireyin kendi içinde bulunduğu duygusal deneyimlerini değiştirmesi veya kontrol altında tutabilmesidir. Bazı durumlarda gereğinden fazla empati kurmaya çalışmak kişide baskı yaratabilir ve bunun sonucunda da istenilen sağlıklı iletişim kurulamaz. Sağlıklı iletişimin sağlanması için özdeşim kurabilme yeteneğini diğer bir kişi üzerinde seviyeli kurmamızın gerekli olduğu söylenebilir (Başer, Kıroğlu, & Kalaycı Kıroğlu, 2019). Bu doğrultuda empatik yönelimleri yüksek motivasyona ulaşan öğretmenlerin çocuklara karşı yardım edebilme yetenekleri gelişmiş olabilecek ve yüksek performans ile çocukların üzerinde olumlu etkilere yol açabilecekleri fırsatların doğabileceği düşünülmektedir (Duru, 2004). Öğretmenler çocukların kişisel gelişimlerine, keşiflerine ve uyumluluklarına tanıklık ederek sağlıklı ve doğru bir şekilde çocukları yönlendirebilecek seviyeye ancak çocukların bakış açılarından bakabildiklerinde gelebilirler bu da empati ile mümkün olabilecektir. Bir başka ifade ile empati kurabilen öğretmenler çocukların dünyalarına daha kolay

ulaşabilecekler ve sınıf içinde sağlıklı eğitim – öğretim sağlayabilecekleri söylenebilir (Bornstein & Naveh, 2017).

Öğretmen, çocuk ve ebeveynler ile kurulacak iletişimde çatışmaları en aza indirmek için empati kurabilmek oldukça önemlidir. Çünkü kişilerin arasında oluşabilecek iletişim çatışmaları sağlıklı iletişimi engelleyeceği gibi bu çatışmalar empatik ilkelere de ters düşmekte dolayısıyla empatik ortamın kurulmasını da imkânsız hale getirmektedir. İletişim çatışmaları üçe ayrılır. Bu çatışmalar:

- Yönelim Çatışmaları: İki kişinin veya daha fazla kişinin kendileriyle ilgili problemlerden dolayı çatışmaya girmeleridir.
- Kapsam Çatışmaları: Kişilerin kendilerinden dolayı değil aralarında bulunan mesajdan dolayı çatışmaya girmeleridir.
- Karma Çatışmaları: Hem mesajdan hem de kişilerden kaynaklı yaşanan çatışmalardır. Öğretmenlerin çocuklar ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri için önce çocuklar ile empati kurabilmeleri gerekli olduğu düşünülmektedir (Pişkin, 1989).

Çocuklar ve ebeveynler ile empati kurabilen öğretmenler iletişimde oluşabilecek çatışmaları daha aza indirgeyebilir hatta önleyebilirler. Karşıdaki bireyi anlayarak konuşabilecekleri için iletişimlerinde güven barındırabilecekler ve bu durum sonucunda empati yetenekleri öğretmenlerin öz yeterliliklerine önemli ölçüde katkı sağlayabileceği düşünülebilir (Arslan Y. , 2016). Öğretmenlerin de gerek ebeveynler ile gerekse çocuklar ile empati kurabilmeleri sağlıklı bir iletişimde kapılarını açar. İstenilen iletişim kurulduğunda öğretmenler olumlu geri bildirimler alabilecekler bu olumlu geri bildirimler sayesinde de öğretmenlerin öz yeterliliklerinde artış olabileceği düşünülmektedir (Decety & Fotopoulou, 2015). Aynı zamanda çocuklar ile empati kurabilen öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının çeşitli açılardan kendilerini geliştirmiş olmaları öğretmenlere öz yeterlilik algılarının daha yüksek olabilmesi konusunda avantajlar sunar. Bunun yanında öğretmenlerin öz yeterlilik algıları yüksek olduğunda çocuklar ile kurdukları iletişimlerde çocukların yaşadığı güçlükleri daha kolay algılayabilme, üzerinde çalışılması ya da aşılması gereken olağanüstü durumları daha kolay aşabilmeleri gibi yeterlilikleri sağlıklı bir şekilde yerine getirebileceği söylenebilir (Özerkan, 2007).

2.3 Öz-yeterlilik Kavramının Gelişimi ve Önemi

Öz yeterlilik kavramını ele aldığımızda, bireylerin kendi yeteneklerine ilişkin inançlarını ya da algılarını yansıtan ve (Bandura, 1977) Sosyal Öğrenme Kuramına dayanan bir kavramdır. Bandura'ya göre öz yeterlilik kavramı, bireylerin temel davranışlarının oluşmasında etkili bir faktördür. Öz yeterlilik, bir birey için gerekli durumları, etkinlikleri organize etme ve belli performansı gösterebilme yeterliliğine ilişkin bir algı olduğu savunulabilir (Bandura, 1982; Bandura, Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, 1977).

(Bandura, 1977)' ya göre insan yaşamında öz yeterlilik inancı önemli bir role sahiptir ve birbirleriyle ilişkili dört kaynağa bağlıdır. Bunlar şu şekildedir:

- Uсталık deneyimleri: Bir görevin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi kişi için ödül sayılabilir ve aynı zamanda kişinin performansını doğrudan etkiler niteliktedir.
- Duygusal durumlar: Bir kişinin içerisinde bulunduğu fizyolojik ve duygusal durum kişinin görevini yerine getirme taahhüdünü etkiler.
- Vekaleten deneyim: Diğer insanların başarısını gözlemlemek kişinin kendi başarısına olan inancını destekler.
- Sözlü ikna: Diğer insanlar bir kişiyi bir görevi yapması için teşvik ederek ikna ettiklerinde, bu kişi bu verilen görevi yerine getirebileceğine ve aynı zamanda öz-yeterlilik duygusunu arttırdığına inanma eğilimi sergiler.

(Bandura, 1986) 'nın öz yeterlilik teorisi, algılanan öz yeterlilik inancının 'insanların yaşamları üzerinde kendilerini etkileyen olaylara karşı belirledikleri performans seviyelerine karşı geliştirmiş oldukları inançları' olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları bilişsel, motivasyon, duygusal ve seçime dayanan çeşitlik etkileri sayesinde öğretmenlerin düşünme, hissetme, motive ve davranışlarını etkileyebilir. Nitelikli ve motive olmuş öğretmenlerin etkili eğitim ve öğretim sonuçları sağlayabileceği bilinmektedir (Avcı Akçalı, 2017).

Öz yeterlilik genellikle bireylerin hayatlarına ilişkin konularda kendilerini nasıl algıladıkları ile ilgilidir. Öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin sınıf ortamında veya çevresinde karşılaştıkları problemleri vb. faktörleri daha başarılı bir şekilde çözebildikleri düşünülmektedir. Fakat öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının daha düşük olması olası başarısızlık sonuçlarını ve kaygılarını da beraberinde getirebileceği

düşünülmektedir (Şekercioğlu, Çokluk Bökeoğlu, & Büyüköztürk, 2018). Okul öncesi öğretmenlerinin meslekleri gereği çocuklar üzerinde önemli görev ve sorumlulukları bulunduğu gibi aynı ölçüde belirli yeterlilikleri kazanmaları gerektiği, kazandıkları takdirde mesleklerinde başarılı bir öğretmen olma inancına sahip olacakları düşünülmektedir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, & Soran, 2004). Bir başka ifade ile, öğretmenin öz yeterliliği öğretmen gözünden, çocuğun okuldaki performansını etkileyebilme inancına bağlıdır (Guskey, 1987).

Öz yeterlilik algıları yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde çıkabilecek olan çatışmalara, uyumsuzluk veya problemlere karşı daha olumlu bir şekilde çözüm getirebilmeye istekli oldukları düşünülmektedir. Ancak öz yeterlilik algısı düşük olan okul öncesi öğretmenlerin sınıf ortamında çıkabilecek problemlerle baş etmelerinin daha zor ve öğretmenlerin de isteksiz olacağı düşünülmektedir (Podell & Soodak, 1993). Başka bir ifade ile, okul öncesi öğretmenlerinin akademik veya çalışma hayatlarında elde edecekleri başarıları bireylerin kendilerinde bulunan öz yeterliliklerine bağlıdır ve başarısızlıklarından sorumluluk alabilen öğretmenlerin öz yeterlilikleri bu doğrultuda yüksek olacağı söylenebilir (Güvenç, 2011). Etkili ve sağlıklı bir sınıf yönetimi sağlamak yine öğretmenlerin öz yeterliliklerinden başlıyor. Öğretmenlerin eğer öz yeterlilikleri yetersiz kalırsa sınıfı kontrol altında tutmak ve çocukları öğrenmeleri ve eğitim almaları için yöneltmekte zorluk yaşarlar. Etkili bir sınıf yönetimi gerçekleşmez ise sınıfta oluşabilecek olumsuz hava hem öğretmeni hem de çocukları büyük ölçüde etkiler. Öğretmene bu durum sonucunda kendisini yetersiz hissederek sınıfta bulunan çocuklara sinirlenebilir ya da saati doldurmak için bir faydası olmayan verimsiz zaman geçirmeyi tercih eder. Fakat her iki durumda da öğretmen yaptığı işten tatmin olamaz. Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin yüksek olduğu takdirde bu durumlar yaşanmaz ve öğretme-öğrenme sürecinin en önemli adımı tamamlanmış olur. Bu yüzden öğretmenlerin kendilerini eksik olduğu yönlerinde geliştirmelerinin daha sağlıklı bir ortam oluşmasına katkı sağlayacağı söylenebilir (Ekici, 2008). Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmeninden etkilenen çocukların gelişimsel dönemlerine uygun öz yeterliliklerinin gelişmesi için öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının gelişmiş olması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin güçlü olması kendilerine öğretmen olarak güvenmeleri ve davranışlarına bu güveni yansıtma ve sağlayabildiği gibi sınıflarında daha etkili stratejiler kullanabilmelerine olanak tanıyabilmektedir

(Gökdağ Baltaoğlu & Güven, 2019). Öğretmenler birbirlerine karşı olumlu geri bildirimlerde bulduklarında eğer bu geri bildirimler doğru ve sağlıklı bir şekilde yapılırsa öğretmenlerin öz yeterliliklerinde artış sağlanabilirken, geri bildirimlerin olumsuz ve yanlış olması öğretmenlerin öz yeterliliklerinde düşüş sağlayabilir (Hashemi, 2011). Öz yeterlilik öğretmenlerin yeteneklerinin bir sonucu olmasının aksine öğretmenler yeteneklerini kullanarak yapabileceklerine ilişkin yargılar ürünüdür. Bu yargılar öğretmenlerin kendi yaptıkları başarılı ya da başarısız etkinlikler olarak ortaya çıkabileceği gibi dolaylı yaşantılardan da bireye geri dönebilir. Öğretmenlerin akademik yaşantılarında elde ettikleri bilgilerin seviyesi kadar çocuk sevme, bilişsel ve duygusal empati de önemlidir. Okul öncesi öğretmenleri için bu duygusal ve bilişsel yeterliliklerde bireylerin öz yeterliliklerinin gelişmesine katkı sağlayabilir (Ocak, Ocak, & Kutlu Kalender, 2017). Okul öncesi öğretmenlerinin empati yönelimlerinin ve öz yeterliliklerinin yüksek olması, risk alabilen, kendileriyle barışık ve problemlerinden kaçınmayan birey olmalarını sağlar. Bu faktörlerin yanı sıra proaktif öğretmenler koşullarının ne olduğundan daha çok bu koşullar içerisinde ne yapabileceklerine odaklanır ve gelecekte ortaya çıkabilecek problemlere ya da durumlara karşı çevresini değiştirme girişiminde faydalı adımlar atabilirler (Çini, 2014). Bu durumda öz yeterlilik inancı düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin oluşabilecek değişimlere karşı toleranslarının daha düşük olduğu ve bu düşünceye olumsuz yaklaşım geliştirirken, öz yeterlilik inancı daha yüksek olan okul öncesi öğretmenleri olumlu yönde yaklaşım sergilemektedirler. Bu bağlamda, öz yeterlilik inancının proaktif davranışlar gösterebilmenin öncüllerinden biri olduğu düşünüldüğünde, değişime açıklık üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir ve öğretmenler buldukları yere daha kolay adapte olarak aktif bir şekilde rol alabilirler (Bozbayındır & Sedat, 2018). Öğretmen adaylarının karşılaştığı sorunlardan birisi de akademik ertelemedir ve öz yeterliliği etkileyen bir faktör olarak sayılabilir. Akademik öz-yeterlilik genel olarak bir kişinin planlandığı gibi bir akademik görevi yerine getirmesi gerektiği konusunda güven olarak tanımlanabilir. Eğer zamanında ve disiplinli bir şekilde görev yerine getirilirse bireyin öz yeterliliğinin de olumlu yönde etkilenebileceği düşünülmektedir (Özer & Yetkin, 2018). Öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemleri özgüveni düşük olan öğretmenlere göre daha kolay çözümlenebilir ve bünyelerinde barındırdıkları özgüvenlerini hayatlarının her anlarına taşıyabilme konusunda kendilerine güvenirlere. Fakat öz yeterliliği düşük olan öğretmenler yaşamlarında karşılaştıkları problemleri

kendi içinde çözümlenemezler ve bu durum karşısında çaresiz hissedebilecekleri gibi olayları çözümlenebilecekleri konusunda kendilerinde mücadele edebilecek gücü bulamadıkları takdirde öz yeterliliklerinin olumsuz etkileneceği düşünülmektedir (Aslan & Ağroğlu Bakır, Evaluation of prospective teachers in terms of academic self-efficacy and professional competence, 2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında oluşturmak istedikleri şeffaf, güvenli, eğitim ve öğretim kalitesi yüksek ve benzeri ortam için öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Düşük motivasyona sahip olan öğretmenler çocuklarla geçirdikleri zamanları kaliteli zamana dönüştüremedikleri için daha çok strese girebilecekleri gibi aynı zamanda öz yeterlilik seviyeleri de bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin motivasyonları, çalışmaya istekli olmaları, çocuklarla olumlu ilişkileri olması, öğrenme ve öğretme sürecini planlama, kurma ve uygulamada önemli bir unsur olarak söylenebilir (Demirtaş & Dolapçı, 2016). Okulda ya da sınıfta oluşturulmuş olan olumlu iklimin çocukların ve öğretmenlerin motivasyonlarını arttırarak kaliteli zaman geçirmelerini sağlayacak ve öğretmenlerin öz yeterliliklerini olumlu bir şekilde etkileyebilecektir. Güvenli ve destekleyici olarak oluşturulmuş bu olumlu iklim öğretmenlerin yıpranma paylarını etkileyerek daha iyi bir çalışma ortamı sunacağı varsayılmıştır (Reaves & Cozzens, 2018).

Öğretme ve öğrenme sürecini sağlıklı bir şekilde sağlayabilmek amacıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu sürece rehberlik edecekleri ve düzenleyecekleri için kapsamlı nitelikleri sahip olması bilinmektedir. Sağlıklı ilerleyen eğitim ve öğretim süresi öğretmen ve öğretmen adaylarının niteliklerine göre değişen olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu noktada öğretmenlerin bünyelerinde barındırdıkları öz yeterlilikleri ve çocukla kurdukları empati düzeyleri süreci etkileyebilecek en önemli faktörlerdendir. Öğretmenler ve öğretmen adayları yeterliliklerini arttırdığı noktada ilerleyen süreçinde olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir (Tunkler, Ercan, Beşkirli, & Şahin, 2016). Bir başka ifade ile, okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf içi sosyal etkileşimleri sırasında öz yeterlilik inançları güçlenebilir veya zayıflayabilir. Bu durumda öz yeterlilik inançlarının güçlenebilmesi için çocuklarla sağlıklı ve empatik iletişim kurabilmeleri ve en önemlisi çocuk sevme konusunda yeterli olmaları gerekli görülmektedir (Henson, 2001). Öğretmenlerin tutum ve beklentilerinin çocukları doğrudan etkilediği bilinmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik inançları başarılı kapsayıcı uygulamalar ile

ilkeli uygulamaları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Daha yüksek öz yeterlilik düzeyine sahip olan öğretmenlerin daha etkili eğitim stratejileri kullanabilecekleri ve sınıf içerisindeki faaliyetlere daha az ilgi gösteren çocuklar için daha ısrarcı olumlu bir tutumla yaklaşabilecekleri düşünülmektedir (Özokçu, 2018). Ayrıca öğretmenlerin kendilerini geliştirmiş bilinçli tutumları, öz yeterliliklerini etkilerken çocukların öğrenme ve başarılarını da olumlu yönde etkileyebilme yeteneklerine olan inançlarını yükselteceği söylenebilir (Elaldı & Yerliyurt, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin öz yeterlilik inançları yüksek ise sınıflarında da oluşturmuş oldukları ortamda çocukların okula gelmek için daha istekli, katılımcı ve öğrenmeye açık bir şekilde sınıfta geçecek vakitler için olumlu sonuçları verirken bu durumun tam aksi durumunda ise düşük öz yeterlilik inancına sahip öğretmenlerde sınıf yönetimlerinde aksamlar meydana gelecek ve bu durum öğretmenlerin öz yeterliliklerini olumsuz yönde etkileyebilecektir (Özokçu, 2017).

Öğretmenlerin çocuklara ve onların nasıl öğrendiklerine dair inançları da öğretmenlik uygulamalarının temelini oluşturur. Öğretmenlerin çocuklara yönelik inançları, sınıflarındaki olayların yorumlandığı ve sonunda öğretmen adaylarının öz yeterliliklerine katkıda bulunan bir merceğe görevi görür. Daha yüksek öz yeterliliğe sahip olan öğretmenler daha çocuk merkezli veya yapılandırmacı öğrenme ortamlarıyla ilişkilidir. Sonuç olarak daha ileri görüşlü ve çocuk merkezli olan öğretmenler çocuklarla daha olumlu duygusal deneyimler paylaşma eğiliminde oldukları düşünülebilir (Jamil, Downer, & Pianta, 2012). Öğretmenlerin sınıflarında oluşturacakları daha kaliteli, demokratik ve güvenli ortamlar çocukların gelişimlerini ve çocukların sınıfta oluşturmuş oldukları atmosferi olumlu yönde etkilerken bu durum öğretmeninde kendisini sınıf içerisinde daha etkili ve özgüvenli hissetmesini sağlayacaktır. Başka bir deyişle, görüşleri çocuk merkezli olan öğretmenler çocukları bilgi ortaya çıkarmada ortak olarak gördükleri için, çocukların sınıfların da yaşamış oldukları zorlukları kendilerinin kişisel başarısızlıkları olarak görmelerinin olasılıkları da oldukça düşük olabileceği söylenebilir (Woolfolk & Hoy, 1990).

Bireylerde bulunan öz yeterlilik düzeyi görev seçimi ve bunları yerine getirme becerisi, bireyin gerçek yeteneklerinden daha fazla rol oynayabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri ne kadar fazla ise o kadar kolay öğretmen eğitimi programlarının içeriğini daha iyi içselleştirebileceklerdir ve bu durumda gelecekte oluşturacakları sınıf ortamlarının daha saydam ve güvenilir olmasını sağlayabilecektir

(Sharp, Brandt, Tuft, & Jay, 2016; Seppala, 2015). Öz yeterliliği yüksek olan öğretmenler sınıfta oluşabilecek zorlayıcı durumlarla pratik ve yaratıcı bir şekilde başa çıkabilirken öz yeterliliği düşük olan öğretmenler bu sorunları görmemezlikten gelerek sorunların daha çok büyümesine yol açabilirler ve bu döngü devam eder. Çünkü öz yeterliliğin başarı sonucunda artacağı düşünülmektedir (Savaş, Bozgeyik, & Eser, 2014). Özellikle okul öncesi eğitiminde yer alan öğretmenler eğitimin ilk evresinde oldukça önemlidirler. Çünkü okul öncesi eğitimin hedeflerine ulaşmasında etkin bir rol oynarlar. Öğretmenlerin özellikleri hem eğitimin kalitesini belirlerken hem de çocuğun gelişimini son derecede etkiler niteliktedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf ortamlarında çocuğu destekleyici, güven verici ve doğru bir şekilde değerlendirme yetisinin olması gereklidir. Bu davranışların olabilmesi için öz yeterliliklerinin yüksek olması gerekmektedir. Çocuklardan çıktı alabilmek içinse bunları doğru bir şekilde yapmak gerekmektedir. Çocuklar inandıkları ve güvendikleri yerlerde kendilerine yönelebilecek öğretilere ve davranışlara açık olurlar. Aksi takdirde eğitim ve öğretim istenilen kalitede tamamlanamayacağı söylenebilir (Arslan E. , 2017). Yüksek öz yeterlilik inancı olan öğretmenler akademik faaliyetler için daha fazla zaman harcarlar ve yenilikçi öğretim yöntemlerini takip ederler bunun sonucunda da etkili bir sınıf yönetimi oluşturabilirler ve bu öğretim faaliyetlerini sürdürmeye daha istekli olurlar. Öğretmenler sınıflarında uyguladıkları öğretim etkinliklerinden olumlu geri dönütler aldıklarında ise öz yeterliliklerinin artmaya devam edeceği düşünülmektedir (Arslan A. , 2019). Bilindiği gibi öğretmen eğitim programları öğretmen adaylarının yeterliliklerini, alan bilgilerini ve çocuklara öğretim için özgüvenlerini geliştirmeyi amaçlamaktadırlar (Şahin H. , 2017).

Yeterlilik, bir davranışın nasıl olması gerektiğini gösteren zihinsel haritalardan daha çok, davranışı uygulayarak gösterebilmekle alakalıdır. Bu sebeple öğretmenlerin yeterlilikleri ve kendilerini geliştirmiş olmaları durumunda çocukların eğitim ve öğretimlerinde doğru kazanımlar verebilirler. Örneğin çocuklar nasıl arkadaş edinebileceklerini biliyorlar ama bunu davranışa dökemiyorlarsa öğretmen destekleyici ve yol gösterici olabilmelidir. Yaratıcı düşünebilen ve empati kurabilen öğretmenlerin öz yeterlilikleri de yüksek olacağı için çeşitli etkinlikler ile çocukların deneyimlerini güçlendirebilecekleri düşünülmektedir (Önalın Akfırat, 2006). Çocukların gelişimlerinde akran iletişimleri önem taşımaktadır. Akran iletişimleri ne kadar güçlü kurulabilirse o kadar sağlıklı gelişmeye devam eden bireyler

olabileceklerdir. Öğretmenlere düşen görevlerden birisi de çocuklarla empati kurarak onları sosyal çevreye daha istekli bir hale getirebilmektir. Bunu sağlayabilmek için öğretmenlerin kazanımlar konusunda yeterlilikleri olmalıdır. Çocuklar için yaşam boyu öğrenmenin süregelmesini sağlayacak kazanımları öğretmenler ancak bu sayede çocuklar ile sağlıklı bir iletişim kurabilecekleri ve çocukları yönlendirebilecekleri söylenebilir (Schneider & Smith, 2000).

Yaşam boyu öğrenme tüm bireyler için önemli olsa da özellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının bunu yaşam felsefesine dönüştürmesi gereken bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenmeyi çocuklara yansıtabilmek için öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının gerekli bir yeterliliğe sahip olması bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin sahip olması gereken bu yeterlilikler mesleki öz yeterliliklerine önemli ölçüde katkı sağlayabilecek ve belirli bir alanda gerçekleştirilmesi beklenen davranışları sergileyebilmelerine olanak tanıyabileceği düşünülmektedir (Akyol, 2016). Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin yüksek veya düşük olması kadar önemli olan diğer faktörde öz yeterlilik inancıdır. Öğretmenlerin kendi içlerinde barındırdıkları bu inanç sayesinde belli stratejileri kullanımları ve gerektiğinde akademik yardıma başvurmaları gerektiği düşüncesini tetikler niteliktedir. Kendilerini geliştirmeye devam eden öğretmenlerin başarıları artmaya devam edebilecektir. Kendisini geliştirmiş bir öğretmeni model alan çocuklar ise hiçbir model alamayan çocuklara oranla daha yüksek performans sergileyebilecek ve kendini güvende hissedebilecekleri bu sayede de sınıf içi etkinliklere istekli katılarak gelişimlerini zenginleştirebilecekleri söylenebilir (Kotaman, 2008). Öz yeterlilik inancı öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının sadece motivasyonunun ve davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturmakla kalmaz aynı zamanda hayatlarını değiştirebilir. Bir başka ifade ile, öz yeterlilik öğretmenin özel yetenekleri ile ilgili değildir, bu yeteneklerle neler yapabileceği ile ilgili algıdır. Öz yeterlilik bir duygu değil belirli bir durumla ilgilidir. Örneğin, öğretmenlerin empati kurma yetenekleri ne kadar gelişmiş ise çocukların dünyalarına o kadar kolay girebilirler. Çocuklarla kaliteli zaman geçirebildikleri anlarda yaratıcı düşünceleri ve empati becerileri devreye girerek yenilikçi bir eğitim - öğretim sunabildiklerinde ve olumlu geri dönüş aldıklarında öz yeterliliklerinin de artabileceği düşünülmektedir (Arseven, 2016; Arslan A. , 2019).

2.4 İlgili Araştırmalar

2.4.1 Duygusal zekâ ile ilgili ulusal ve uluslararası yapılan araştırmalar

Duygusal zekâ ile ilgili birçok araştırma ve tanımlar yapılmasına rağmen evrensel olarak kabul görmüş bir tanımı bulunmamaktadır. Duygusal zekanın temelleri Aristoteles ve Platon zamanında atılmaya başlamıştır. Platon' un 'tüm öğrenme sürecinin duygusal bir temele dayandırdığı' söylenebilir. Platon' un kurmuş olduğu bu ifade sayesinde duygusal zekanın iki bin yıl önceden süregeldiği düşünülmektedir. (Thorndike, 1920) ise, sosyal zeka teorisi ile ilk kez duygusal zekayı kavramlaştırdığı kabul edilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, farklı eğitim ve öğretim düzeylerinde yapılan çalışmalarda duygusal zekâ ile yaşam doyumu ve kaliteli yaşam arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (Deniz & Yılmaz, 2004). Bu araştırmayı destekleyen diğer bir araştırma ise, bireylerin yaşam doyumlarının artmasıyla, bireyler kendilerinin ve başkalarının duygularını anlama, yorumlama, kişiler arası ilişkilerde dengeli davranma ve duygusal zekâsı yüksek davranışlara sahip kişilerin hem profesyonel hem de kişisel yaşamlarında bazı avantajları bulunmaktadır. Bu bireyler duygusal zekâ seviyesi düşük olan bireylere göre daha mutlu ve üretken olan bireylerdir sonucuna varılmıştır (Özdemir & Dilekmen, 2016). Mesleklerin ve bu mesleklerin getirisi olarak yapılacak işlerin özellikleri, duygu durumları bakımından mesleklerin arasındaki farklılaşmaya yol açabileceği söylenebilir. Bu durumda, öğretmenlerin sosyal, duygusal ve eğitimsel kimliklerini vurgulayan çeşitli çalışmalar yapıldığı bilinmektedir (Nias, 1996). Öğretmenlerin motivasyonları etkileyen en önemli faktörlerden birisi öğrencileriyle kurdukları sağlıklı ve olumlu ilişkileri olduğu sonucuna varılmıştır (Jennings & Greenberg, 2009). Örnek ile açıklanacak olursa, öğretmenlik mesleğinde çocuk sevgisi, sabır, coşku, empati kurabilme davranışı gibi sorumlulukları vardır. Eğitimcilerin sorumlu ve duygusal olarak dengeli olması gerektiği savunulmaktadır. Sorumluluk sahibi olan öğretmenlerin motivasyonlarını bulma eğilimlerine sahip olduğu söylenebilir. Bu eğilimler ile öğretmenlik mesleğinde daha sakin, problemleri çözebilen, kendine güvenen ve istikrarlı ilerleyebilen bireyler olduğu belirtilmektedir (Ornstein & Lunenburg, 2012).

Öğretmenlerin duygusal durumları çocukların gelişimi ve okulun işlevselliği açısından oldukça önemlidir. Çocukların ilk eğitim aldıkları okul öncesi kurumlarında sağlıklı bir gelişim sağlayabilmeleri için öğretmenlerin, pedagojik alan bilgisi ve becerisinin

yanı sıra duygusal zekâ olarak da yeterli olmaları gerekmektedir (Miller, 2012). Öğretmenler sınıfındaki çocuklar, meslektaşları ve okul yöneticileri ile sürekli iletişim halindedirler ve duygusal durumları çeşitli olaylar ile şekillenebilir. Yaşanan veya yaşanması mümkün duygular okulun ve sınıfın iklimini değiştirebilir. Bir sınıfın veya okulun duygusal kimliği ya da atmosferi o okulu ya da sınıfı diğerlerinden ayıran belirli bir özellik sağlar. Olumsuz duygular ile baş edebilmek için öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerinin yüksek olması gerektiği düşünülmektedir. Aksi takdirde öğretmenlerin mesleklerini bırakmak isteyeceği veya negatif duygusal durumlarda bulunan öğretmenlerin çocukların ve iletişimde buldukları okulun atmosferini olumsuz etkileyebilecekleri varsayılabilir (Yıldırım & Tabak, 2019). Bir başka araştırma ise, öğretmenlerin duygusal zekâları ile mesleğe yönelik kaygı tutumları incelenmiştir. Yapılan bu araştırmaya göre, öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri ile mesleklerine yönelik kaygı seviyeleri orta düzeyde ve bulunmuştur. Öğretmenlik mesleği açısından olumlu bir durum elde edilmiş ve duygusal zekanın insanların istek ve çabalarından sonra artabileceği gibi etrafındaki insanları da etkileyebileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının ise öğretmenler ile sürekli temas halinde oldukları düşünüldüğü zaman, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin isteklerine ve deneyimlerine bağlı olarak değişebileceği söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının daha iyi bir seviyede duygusal zekaya sahip olmaları beklenmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyesinin yüksek olduğunda problem çözme ve stres ile başa çıkmada daha az sorun yaşayacakları düşünülmektedir. Ayrıca duygusal zekâ seviyesi yüksek olan öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin daha yaratıcı bireyler olduklarına inanılmaktadır. Bu noktada öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin genel olarak buldukları ortamlara daha kolay uyum sağlayabilecekleri ve daha az kaygı yaşayabilecekleri düşünülmektedir (Aykutlu, Bezen, Bayrak, & Seçken, 2019).

Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin tutumları gelecek nesilleri etkilemektedir. Bu nedenle duygusal alan eğitiminin önemli unsurlarından olan duygusal zekâ yeterlilikleri, erken yaşta verilecek doğru ve nitelikli bir eğitim ile sağlanabilir. Son yıllarda öğretmen adaylarına duygusal zekâ eğitiminin nasıl sağlanabileceği konusunda verilen eğitimin önemi artmaktadır. Bu eğitimin çocuklara verilebilmesi için öncelikle öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerinin yeterli olması gerekmektedir. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalara

bakıldığında, öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyesi doğrultusunda okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının, mesleklerinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür (Akar Kayserili & Gündoğdu, 2010). Yapılmış olan bir başka araştırmada ise, öğretmen adaylarında duygusal zekâ seviyesi ile sosyal kaygılarını ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiye bakılmış olup bu araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının sahip oldukları duygusal zekâ seviyeleri arttıkça kaygılarının azalacağı ve öz yeterliliklerinin artacağı ortaya çıkmıştır (Tezelli, 2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile problem çözmeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma ise, öğretmenlerin duygusal zekâ seviyelerinin eğitim ortamını ve doğrudan çocuğu etkileyen bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyelerinin yüksek olması gerektiği savunulmuştur. Ancak yüksek olduğu takdirde gerekli olan sağlıklı, kaliteli bir eğitim verebilecekleri ve çocuğun gelişimine olumlu kazanımlar sağlayabilecekleri düşünülmektedir (Vural, 2010). Bu araştırmayı destekler nitelikte olan bir diğer araştırma, öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyeleri ile problem çözme yaklaşımları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Bilindiği gibi, müfredat 2005 yılında yapılandırmacı bir yaklaşım ile güncellenmiştir. Bu yaklaşıma göre, öğretmen adaylarının yetiştirildiği düşünüldüğünde duygusal zekâ seviyelerinin ve problem çözme becerilerinin desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Aslan M. , 2019).

Eğitim süreçlerinde istenilen davranışlar çocuklara kazandırılmaya çalışılır. Bu sürecin en önemli parçası öğretmenlerdir. Öğretmenler, bu istenen özellikleri çocuklara kazandırabilmek için oluşturmuş oldukları öğretim ortamına yönelik tüm eylemlerini yerine getirmelidirler. Bu sebeple, eğitimin ve öğretimin bir süreç haline gelmesi, öğretmenlerin kararlarının kalitesini ve bunu etkileyebilecek olan diğer değişkenlerin kalitesini arttırmıştır (Yılmaz & Altınok, 2010). Günümüzde özellikle eğitime ilişkin paradigmlar değiştiğinde öğretmenlerden beklenen yeni roller ortaya çıkmıştır. Bu rollerin bazıları; farklı şekillerde öğrenebilen ve farklı eğitim stratejileri kullanılması gereken çocukların öğrenme ve verilen kazanımları kolayca algılayabilmeleri için öğretmenlerin uygun ortamlar yaratabilmeleri gerekli görülmektedir. Bu ortamın sağlanabilmesi için öğretmenlerin öz yeterliliklerinin ve empati kurabilme yeteneklerinin yüksek olması ve dolayısıyla da duygusal zekâlarının yüksek olması gerektiği bilinmektedir (Thompson, Benson, Pachnowski, & Salzman,

2000). Öğretmenlerin duygusal zekalarının yüksek olması çocuklar ile kuracakları iletişimin kolaylaşmasını sağlar. Yapılmış olan bir araştırmaya göre, öğretmenlerin çocuklara duygusal zekayı teşvik etmeleri durumunda olumlu sonuçlar elde edilirken aynı zamanda çocukların çok yönlü düşünebilme becerilerinde de gözle görülür bir artış olabilecektir. Çocuklar duygusal zekâ sayesinde verilen kazanımlardaki neden – sonuç ilişkilerini daha iyi kavrayabilecekleri ve yapılan etkinliklerin daha verimli bir hale gelebileceği savunulmuştur (Coşkun & Öksüz, 2019).

Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının da sınıf içerisindeki stresli anları daha az yaşamaları ve daha kolay çözüm yolu bulabilmeleri duygusal zekalarının seviyesine bağlıdır. Buna göre yapılmış bir araştırmada, duygusal zekaya sahip öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının sorun – çözüm odaklı oldukları, akademik ve bilişsel yönde verilen kazanımları daha kolay algılayabildikleri ve bu kazanımları uygulamaya dökebilecekleri belirtilmiştir. Ancak duygusal zekâ seviyesi daha düşük olan öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının mesleklerinde ve mesleklerine hazırlandıkları akademik dönemde duygusal zekâsı yüksek olan bireylere göre daha fazla zorlandıklarının sonucuna varılmıştır (Kurtoğlu, 2018).

Duygusal zekanın öğretmenler ile çocuklara kazandırılması birçok olumlu sonuçlar doğurur. Duygusal zekâ becerisine sahip çocuklar kendilerinden emin, hayatlarında daha mutlu ve yaşamlarında daha başarılı olmaya aday olan bireyler olarak yetişebileceklerdir. Literatürde yer alan bir araştırmada, duygusal zekâsı geliştirilen çocukların daha üretken, sorumlu, empati kurabilen ve öz yeterliliklerinin farkında olarak geliştirmek isteyen bireyler olarak yetişmesini sağlayabileceği savunulmuştur (Budak & Arslan, 2013). Duygusal zekâ kavramının sınıf atmosferinde olmasıyla sınıf içerisinde bulunan olumlu yansımalar okul iklimini de etkilemektedir. Bu konu hakkında yapılmış olan bir araştırmaya göre, duygusal zekanın okul iklimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Duygusal zekâ okul için tükenmişliği ortadan kaldırırken duygusal yönde olumlu sonuçlar sunmaktadır. Başka bir deyişle, destekleyici olan bu okul ortamı hem öğretmenlerin daha iyi yeterlilik sergileyebilmelerine yol açar hem de çocukların daha kaliteli ve verimli eğitim – öğretim görmelerine olanak tanıdığı söylenmektedir (Wahyuni, Wiyono, Atmoko, & Hambali, 2019). Bir başka araştırma ise, öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zekâları ile öz yeterliliklerinin karşılaştırılmasını incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda duygusal zekâ ve öz yeterlilik konusunda orta düzeyde bir veri elde

edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin duygusal zekâ seviyeleri arttıkça öz yeterlilik algılarının olumlu yönde etkilenebileceği ve öğretmenlerin duygusal zekalarını aktif olarak kullanabilmeleri durumunda karşılaşılabilecekleri problemleri daha kolay çözüme kavuşturacakları aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterlilikleri sayesinde doğru karar alabildikleri söylenebilir (Koç Akran & Bakır, 2019). Eğitimde başarılı bir öğretmen olabilmek için daha fazla duygusal zekaya sahip olunması gerekmektedir. Literatürde yer alan bir araştırmaya göre, duygusal zekâ seviyesi yüksek olan öğretmenler çocuklar ve meslektaşları ile daha iyi iletişim kurabilir ve sağlıklı etkileşime girebilirler. Bu durumda çocuklara yansıtılarak çocukların gelecekte akademik başarı sağlayabilmelerine, çevrelerinin ve kendisinin farkında olan ve gelişen bireyler olarak yetişebilmelerine olanak tanımaktadır (Pourbahram & Hajizadeh, 2018). Çocuklar için duygusal zekalarını geliştirebilmek için ailelerden de yardım almak gerekmektedir. Öğretmen ve aile ortamı birleştiğinde çocukların duygusal zekâ seviyelerinde artış gözlenebileceği düşünülmektedir. Buna göre yapılmış olan bir araştırma, aile ortamı ile çocuklarda oluşan veya gelişen duygusal zekâ seviyesi arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, bireylerin kendilerini ile diğerleri arasında empati sağlayabilme ve kurdukları empatik iletişim sayesinde davranışlarına yön verebilme çabaları, aile ortamlarında sağlıklı kararlar alabilmek ve sorumluluklarını paylaşabilmek için gerçekleştirdikleri faaliyetlerin sayısının arttırdığını gösterebilmektedir (Özabacı, 2016). Çocukların duygusal zekâ seviyelerine ait araştırmaya ek olarak okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyelerinin de aileleri ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Buna göre, ailelerin demokratik tutumları öğretmen adaylarının duygusal seviyelerine önemli ölçüde katkı sağladığına yönelik yapılmış olan bir araştırmada öğretmen adaylarının ailelerinden kazandığı kazanımlar ile dışa dönük davranışlar sergileyen öğretmen adaylarının içe dönük davranışlar sergileyen öğretmen adaylarına göre duygusal zekâ seviyeleri daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Günümüz dünyasında bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmeleri, çevresiyle kurdukları iletişimlerinde başarılı olabilmeleri ve mesleklerinde görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri açısından duygusal zekâ seviyelerinin oldukça yüksek olabilmesi gerektiği söylenebilir (Erdoğan, 2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve duygusal zekâ seviyelerini araştırmış olan bir araştırmaya göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile duygusal zekâ seviyeleri arasında seviyesi çok düşük bir sonuca varmışlardır. Bunun sebebi olarak duygusal zekâ seviyesinin aileden yetiştirilerek

geliştiğini օđretmenlerce desteklenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bu sonuca göre ailelere ve çocukları yetiştiren օđretmenlere büyük rol düştüğü söylenebilir (Dutoğlu & Tuncel, 2008). Bu araştırmayı destekler nitelikteki literatürde yer alan bir başka araştırmanın sonucunda ise, yapılmış olan bir diğer araştırmanın sonucunda ortaya çıkan sonuç bulunmuştur. Buna göre, sadece օđretmen adaylarının değil tüm bireylerin duygusal zekâ seviyelerini oldukça etkileyen faktör olarak ailelerin ve çocukların gelişmesi ile eğitimini destekleyen օđretmenlerin bilinçlendirilmesi gerektiği savunulmuştur (Certel, Çatıkkaş, & Yalçınkaya, 2011). Okul öncesi օđretmenlerinin veya օđretmen adaylarının çocuklara yönelik eğitim planlarını oluştururken duygusal zekâ ve bu duygusal zekanın alt boyutları olan öz yeterlilik, empati, çocukların sosyal çevresi ile olan ilişkilerini geliştirmeleri ve çocukların duygusal zekâ seviyelerini nasıl arttırabileceklerini etkin ve sağlıklı bir şekilde planlamaları gerekmektedir. Bu konu ile ilgili yapılmış bir araştırmada, çocukların duygusal zekâ seviyelerini yükseltebilmek için օđretmenlerin veya օđretmen adaylarının ilk öncelikle bünyelerinde bulunan duygusal zekalarını keşfederek ortaya çıkarmaları gerekmektedir. օđretmenler veya օđretmen adayları çocuklar için rol model olduğu için mesleklerini etkin ve sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmeleri çoğunlukla duygusal zekâ seviyelerine bağlı olduğu düşünölmektedir (Yeşilyaprak, 2001). օđretmen adaylarının duygusal zekâ ve iletişim becerileri ile ilgili yapılmış olan bir araştırmada, duygusal zekâ seviyeleri yüksek olan օđretmen adaylarının duygusal zekâ seviyeleri daha zayıf düzeyde olan օđretmen adaylarına göre iletişim becerilerinin daha gelişmiş oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, օđretmen adaylarının duygusal zekâ seviyelerinin desteklenmesi ve mesleklerinde daha başarılı hale gelebilmeleri için kendilerini geliştirmesinin önemi vurgulanabilir (Avcı, 2018). Bu çalışmayı destekleyen bir başka araştırma ise, duygusal zekâ seviyesi yüksek olan bireylerin iletişim kurdukları sosyal alanlarda iletişim becerilerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna varmışlardır (Göl & Güney, 2019). Okul öncesi օđretmenlerin veya օđretmen adaylarının sınıflarında veya yaşamlarında karşılarına çıkabilecek problemleri etkin bir şekilde çözebilmeleri için duygusal zekâ seviyelerinin yüksek olmasına ihtiyaçları vardır. Bu açıklamaya göre literatürde yer alan bir araştırma da bireylerin duygusal zekâ seviyeleri arttıkça problem çözme yeteneklerinde de bir artış olduğu gözlenmiştir (İşmen, 2001). Bu çalışmayı destekleyen diğer bir çalışmada da bireylerin duygusal zekâ seviyelerini desteklemeleri konusuna vurgu yapılmıştır. Bireylerin çocukluktan itibaren desteklenerek gelişmesi sağlanan duygusal zekalarının

yetişkinlik çağında da devam ettirilmesi gereklidir (Yılmaz Karabulutlu, Yılmaz, & Yurttaş, 2011). Literatürde yer alan bu araştırmaları destekler nitelikte olan bir başka araştırma ise, problem çözme becerisinin duygusal zekâ ile doğru orantılı geliştiğini ve gerçekleştiğini savunmuştur. Bu sonuçtan hareket ile, bireyler duygusal zekâ seviyelerini ne kadar yüksek tutabilirler ise o kadar mesleklerinde veya iş hayatlarında başarılı olabilecekleri söylenebilir (Tetik & Açıkgöz, 2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyeleri hakkında literatürde yer alan bir araştırmaya göre, duygusal zekâ seviyesinin yüksek olan öğretmen adaylarının akademik yaşamlarında daha başarılı oldukları ve geleceklerinde de öz yeterliliklerinin artabileceği söylenebilir. Duygusal zekâ seviyesi yüksek olan öğretmen adaylarının mesleklerinde başarılı, çocuklarla sağlıklı iletişim kurabilen, empatik tutum göstererek meslektaşları ile problem yaşamadan etkileşime girebilen bireyler olmalarını sağlamaktadır (Ünlü, Ezberci Çevik, & Kurnaz, 2016). Bu araştırmayı destekler nitelikte olan bir başka araştırma ise, okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyeleri ile akademik yaşamlarının uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyeleri arttıkça akademik alanda daha fazla başarı sağlayabilecekleri ve mesleklerinde de edindikleri kazanımlar doğrultusunda daha başarılı olabilecekleri söylenebilmektedir (Yılmaz & Zembat, 2019).

Duygusal okuryazarlığa veya duygusal zekaya sahip olan bireylerde, empati yetenekleri gelişmiş, öz yeterliliklerinin farkında olabilme, motivasyonlarını ve sosyal çevrelerini olumlu etkileyecek davranışlar sergileyebilme, yaşanması mümkün olan problemleri pratik ve etkili bir şekilde çözüme kavuşturabilme, akademik becerilerine karşı daha başarılı olabilme, sosyal çevresine karşı daha olumlu tutumlar ile yaklaşabilme gibi birçok yeteneğe sahip oldukları düşünülmektedir. Bu açıklamadan hareketle literatürde yer alan bir araştırmada, öğretmen veya öğretmen adaylarının sınıf ortamlarında duygusal zekayı ön planda tutmaları halinde sınıflarında şeffaf ve güvenli bir ortam oluşturabilmeleri mümkündür. Ancak böyle bir sınıf ortamında sağlıklı ve etkin bir eğitim – öğretim verilebileceği söylenebilmektedir (Kandemir & Dündar, 2008).

2.4.2 Empati ile ilgili ulusal ve uluslararası yapılan araştırmalar

Öğretmenin öğrenme – öğretim sürecindeki rolü artık tartışılmaz bir gerçek olarak kabul görmektedir. İlgili literatürde odaklanmanın, öğretmen deneyimi, sahip olduğu

değerler, motivasyon sistemi ve eğitime katkısı gibi farklı değişkenleri içeren ‘öğretmen kimliği’ ifadesi olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan bir çalışmada empatik yönelimlerini kullanabilen öğretmen adaylarının kendi kimliklerini daha rahat oluşturabildikleri ve mesleği severek yapabilecekleri konusunda öz yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Alkış Küçükaydın & Gökbulut, 2019). Bu yapılmış olan araştırmayı destekleyen bir başka araştırma ise, öğretmen adaylarının empati yönelimleri ile mesleki sonuç beklentileri arasında olumlu düzeyde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre, empatik yaklaşımı kabul ederek benimseyen öğretmen adayları kariyerlerinde de daha olumlu sonuçlarla karşılaşacaklarını ve bu durumun sonucunda da öz yeterliliklerinin gelişeceğine dair bir inanç geliştirmişlerdir (Tosun & Güntaş, 2018).

İnsanlarda ortak olarak okul öncesi dönemde bakım, eğitim ve öğretim veren öğretmenlerin sosyal iletişim sırasında çocuklara empati kavramına yönelik ilk girdilerin bu dönemde başladığı bilinmektedir. Bir araştırmaya göre, öğretmenlerin sınıflarında oluşturacakları empatik ortamın çocuklara daha fazla güven sağlayacağı ve çocukların gerek akranları ile gerek ebeveynleri ile gerekse de öğretmenleri ile daha empatik bir çerçevede ilişki kurabilecekleri belirtilmiştir. Başka bir ifade ile, çocukların empatik yönelimleri geliştikçe buldukları ortama güvenleri artacak, akranlarıyla iletişim çatışmalarına daha az girecekler ve öğretmenin kazandırdığı kazanımları daha kolay ve verimli bir şekilde alabilecekleri savunulmuştur (Altınbaş, Gülöksüz, Özçetinkaya, & Oral, 2010). Literatürde yer alan bir başka araştırma ise, öğretmen adaylarının empatik yönelimleri ve problem çözme becerilerinin arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Bu araştırmaya göre, empatik yönelimleri daha fazla olan öğretmen adaylarının karşılaşılabilecekleri problemleri daha kolay çözüme kavuşturabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre, çocuklar, meslektaşları ve okul yöneticileri ile herhangi bir problem yaşandığında karşılarındaki ile empatik ilişki kurabilen öğretmenler veya öğretmen adaylarının yaşanması mümkün olabilecek problemleri en aza indirgeyebilecekleri bir yeterlilikleri olacağı düşünülmektedir (Genç & Kalafat, 2010).

Okul öncesi öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının eğitim ile düşünebilmesi, üretebilmesi, sorgulayabilmesi, tartışan ve araştıran bir kimlikleri olması gerektiği gibi yetiştirdikleri çocuklara bu kazanımları vermesi gerekmektedir. Bu süreçte etkili bir iletişim kurmak oldukça önemlidir. Etkili iletişimin sağlanmasında empatinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Ancak bu doğrultuda gelişmiş bir toplum kurulabilir. Gelişmiş

bir toplumun temel şartlarından birisi okul öncesi eğitiminin verimli ve kaliteli verilmesi gerekmektedir (Yüksel, 2004). Literatürde yer alan bu konuyla ilgili yapılan bir araştırmada, çocuklara verilebilecek empati becerilerini geliştirme yollarında görsellikten yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, görsellikten faydalanarak yapılan çalışma çocuklar üzerinde empatilerini geliştirmek için büyük adımlar atabilmelerine sebep olmuştur (Kabapınar, Tabak, & Yavuz, 2019). Yapılmış olan bu araştırmayı kişiselleştirilerek çocukların görsellekle algılarına yönelik yapılan bir başka araştırmada ise, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları ve empati düzeyleri arasındaki bulunan ilişkiye bakılmıştır. Bu araştırmaya göre, öğretmenlerin çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları ile empatik yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sebeple, öğretmenlerin araştırmacı ve sorgulayıcı olan özelliklerine ve mesleki kıdemlerine bakılmıştır ve oluşturulan sonuç mesleki kıdemleri daha az olan öğretmenlerin çocuklara karşı daha az araştırmacı ve sorgulayıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenler çocuk resimlerinin analizlerinden empatik değerlerle çocuklara geri dönütler verebilirler fakat çıkan sonuç doğrultusunda henüz böyle bir anlayışa sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır (Taner Derman, Doğan, & Metin, 2019). Yapılan bir başka araştırma ise, öğretmen adaylarının sosyal becerileri ve empatik eğilim düzeylerini ele almıştır. Okul öncesi düzeyinde çalışan öğretmenler için, çocuklara yeterli düzeyde sosyal ve empatik becerileri kazandırmak oldukça önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ve empatik becerilere sahip ve bu becerileri çocuklara sağlıklı ve kaliteli bir şekilde kazandırabilmeleri beklenmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin veya mesleğini yerine getirmeye aday olan öğretmenlerin sosyal becerileri ve empati eğilimlerinin belirlenmesi durumunda, sorunların kolaylıkla tespit edilebileceği ve bu sorunların giderilmesi için gerekli önlemlerin alınabileceği söz konusudur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sosyal becerileri ve empatik eğilim düzeyleri arttıkça daha az sorunla karşılaşabilecekleri ve daha yaratıcı çözümler bulabilecekleri tespit edilmiştir (Şahin & Yeşil, 2010). Yapılmış olan bu araştırmayı destekleyen diğer bir araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının empati becerilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, sınıf yönetimine dair ders alan öğretmen adaylarının empati becerileri daha gelişmiş olduğu savunulmuştur. Başka bir deyişle, sınıf yönetimlerinde empatiyi benimseyen öğretmen adayları veya öğretmenler daha az problem yaşayacakları ve çocuklara güvenli, sağlıklı, saydam bir ortam sunacakları

için çocuklara daha kolay ulaşabilecekleri ve eğitimin kalitesini arttırabilecekleri sonucuna varılmıştır (Demir, 2012).

Öğretmen yetiştirme üzerine bir model olan, STEM öğretmen enstitüleri eğitim modeli içerisinde de empati kavramına değinilmiştir. Bu konuda yapılmış olan bir araştırma doğrultusunda, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının STEM eğitimi sayesinde çocuklara yaratıcılık, merak, hayal gücü, özgüven ve empati kurabilmelerini sağlayacak becerileri kazandırabilecekleri belirtilmiştir. STEM eğitiminin öğrenme ve öğretme süreçlerinde uygulanması için en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler çocuklara faydalı kazanımlar sağlayarak geleceğin temellerini atabileceklerdir (Yıldırım B. , 2020). Yapılmış olan bir diğer araştırma, öğretmen adaylarının farklılıklara saygılı olmaları ile empatik becerilerinin Storyline Yöntemi ile incelemiş olup, bu yöntem ile öğretmen adaylarından daha olumlu sonuçlar elde edilebileceği belirtilmiştir. Başka bir ifade ile, Storyline Yöntemi çocuk merkezli ve yapılandırmacı bir yöntemdir. Bu sayede öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin bu yöntemi bünyelerinde barındırmalarıyla daha etkili bir eğitim – öğretim süreci oluşabileceği savunulmuştur (Çatlak & Yiğit, 2017). Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının sınıflarında bulunan kültürel farklılıklara sahip olan çocuklara yönelik geliştirmeleri gereken empati düzeylerinin hakkında yapılan bir araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin empatik anlayış seviyelerinin oluşması eğitim verecekleri çocuklar açısından oldukça önem taşımaktadır. Kültürel farkı bulunan çocuklar ile sağlıklı ve etkin bir iletişim kurabilmeleri empati düzeylerine bağlıdır. Empati düzeyleri arttıkça daha anlayış sahibi olabilecekleri söylenmektedir (Güner, 2018).

Çocukların sınıf içerisindeki motivasyonunu daha verimli ve etkin kılabilmek için öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının empatik düşünme becerilerinden destek almalarının gerekli olduğu düşünülmektedir. Buna göre yapılmış olan bir araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri ile çocukları motive edebilme düzeylerinin arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğretmenlerin empatik düşünme becerileri güçlendirilirse çocukların sınıf içerisindeki motivasyonlarına yansiyacak ve çocuklara verilmek istenen kazanımlar sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilecektir (Bayram, Okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri ile öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi, 2013; Budak & Arslan, 2013). Bu araştırmayı destekler nitelikte bulunan diğer bir araştırma ise, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimleri ve empati düzeylerinin arasında bulunan ilişkiyi ele almaktadır. Bu araştırmanın

sonucuna göre ise, öğretmenlerde veya öğretmen adaylarında bulunan empati düzeyleri yükseldikçe sınıf yönetimleri daha ılımlı ve sorunsuz sağlanmaktadır. Empati düzeylerinin zayıf olması durumunda, oluşabilecek problemler karşısında daha çaresiz bir tavır sergileyebilecekleri ve otorite sorunları yaşayabilecekleri sonucuna varılmıştır (Gözcü Yaprak, 2019). Okul öncesi öğretmenlerinin empati düzeylerinin çocukları motive etmelerine olan etkisinin incelendiğine değinen bir başka araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin empati düzeylerinin yüksek olması durumunda çocukların motivasyonlarına yansıtılabilecek ve olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulabilecektir. Bu durumun tam aksine öğretmenlerin empati düzeyleri düşük ise çocukların motivasyonları istenilen şekilde sağlanamayacak ve etkin bir eğitim – öğretim ortamı oluşturulamayacağı savunulmuştur (Bayram, 2013). Çocukların sınıf içerisindeki sosyalleşebilme becerileri onların motivelerini ve gelişimlerini etkiler. Sosyalleşme ve empati arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmanın sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin empatik ortamı benimsemeleri gerekli görülmektedir. Çocuklara rol model olan öğretmenler çocuklara karşı empatik bir tutum sergilediklerinde çocuklarda arkadaşlarıyla aynı tavırları sergileyebilirler. Başka bir ifade ile, empati ve empatik ortamın getirisi olan çevre ile sağlıklı sosyalleşebilmenin arasında bir ilişki olduğu açıklanmıştır (Koçyiğit & Özel, 2018). Bu araştırmanın devamı niteliği taşıyan bir diğer araştırma ise, spor ve empati arasında olan ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda, takım halinde oynanan oyunlarda ya da sporlarda empati kurabilme gereksinimi oldukça fazladır. Karşısındaki bireyle empati kurabilen kişilerin takım oyunlarında başarı elde edebildikleri sonucu ortaya çıkmaktadır (Buğdaycı, Abakay, & Abakay, 2019).

Pedagojik inançlarının güçlü olması öğretmenler açısından mesleklerini daha verimli ve kaliteli yapabilmelerine olanak tanımaktadır. Bu açıklamadan hareketle yapılan bir araştırmaya göre, pedagojik kararlar verebilme, öğretmenlerin çocuklara, meslektaşlarına, yöneticilerine karşı sorumluluklarını alabilmesi sosyal bir anlayıştan geldikleri için empatik anlayışı benimsemeleri gerekmektedir. Empatik anlayışa sahip olan öğretmenlerin aynı zamanda pedagojik inançlarının güçlü olabileceği ve mesleklerini etkin bir şekilde yapabilecekleri sonucuna varılmıştır (Prachagool, Nuangchalerm, Subramaniam, & Dostal, 2016). Öğretmenlerin sınıfındaki çocuklara liderlik yapmasının birçok olumlu getirileri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; çocukları liderlik özelliğine teşvik edebilme, çocukların verilen kazanımları daha kalıcı bir şekilde algılamasını sağlayabilme, eğitim alanında oluşan değişiklikleri

anlayabilme ve uyarlayabilme, empati kurabilme seviyesini arttırabilme gibi liderlik özelliğinin getirileri bulunmaktadır. Yapılmış olan bir araştırmaya göre, öğretmenlerin liderlik davranışını benimsemeleri ve empati kurabilme yeteneklerinden fayda sağlayarak sınıf içerisinde oluşturulan ortamın eğitimin ve öğretimin kalitesini arttırabileceği kanısına varılmıştır (Şekerci & Karataş, 2020). Öğretmenlerin liderlik davranışını benimsemeleri, sınıflarında bulunabilecek olan üstün yetenekli çocuklarında daha kolay farkında olabilmelerini sağlayabilecektir. Literatürde bu konu hakkında yer alan bir araştırmaya göre, liderlik davranışının tüm yönleri ile empati kavramıyla pozitif bir ilişkisi olduğu söylenmiştir. Üstün yetenekli çocuklar ile öğretmen arasında kurulan bu empatik tutum, çocukların gelişimine fazlasıyla katkı sağlarken sınıf içerisinde çocukların kendilerini daha rahat hissedebilmelerini, oyunlara veya etkinliklere daha rahat uyum sağlayabilmelerini sağlayabilecektir (Bakar & Ishak, 2018). Öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin sınıf içerisindeki empatik ortamın oluşturulmasına karşın verdikleri önemi ele alan bir araştırmaya göre, empatik ortamda gelişmeye başlayan çocuklar karşısındaki kişiye duygularını ve düşüncelerini doğru ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilen, değişen ve gelişen topluma uygun davranışlar sergileyebilen ve dolayısıyla sosyal duyarlılıkları yüksek olan bireyler olarak gelişmeye başlayacakları belirtilmiştir (Ütkür, 2018). Öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile empati düzeyleri arasında bulunan ilişkiye dayanan bir araştırmada, sınıf yönetimleri ve çevreleri ile kurdukları iletişimlerin öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının empati düzeylerinden etkilendiği sonucuna varılmıştır. Başka bir ifade ile, empati düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yetenekleri de gelişmiş olacağı için problemleri yaratıcı bir şekilde çözebilmeleri, sınıf içerisindeki atmosferi saydam, güvenilir ve daha etkin bir hale getirebilecekleri sonucuna varılmıştır (Ekinci, 2009). Literatürde yer alan bir başka araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevme anlayışları ile empati kurabilme davranışlarının doğru orantıda olduğu düşünülmektedir. Buna göre, çocukları seven öğretmen adayları çocuklar ile empati kurabilmeleri daha kolay gerçekleşebilmektedir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekalarının alt boyutları olan ve öz yeterliliklerinde de bulunan empati kurabilme yetenekleri geliştirilirse çocuklar ile daha güvenli ve sağlıklı bir ilişki kurabilecekleri söylenebilir (Durmuşoğlu Saltalı & Erbay, 2013).

Okul öncesi dönemi çocuklar için kişiliklerinin daha farkına varabildikleri, belli kazanımları alabildikleri, sosyalleşebildikleri, eğitim ve öğretime atılan ilk adım olarak söylenebilir. Buna göre yapılmış olan bir araştırma, okul öncesi dönemine dair ahlaki ve sosyal kural ikilisi için çocuklara kazandırılacak duygusal zekâ ve empatiyi ele almıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin çocuklara kazandırması gereken davranışları kendilerinin rol model olarak uygulaması gerekli görülmektedir. Kazandırılan duygusal zekâ ve empatik düşünce ile çocukların daha sosyal olabildikleri ve bu durumun sonucunda da kendisini güvende hissettikleri sınıf içerisinde etkin bir eğitim – öğretim sağlanabileceği kanısına varılmıştır (Arıkoç, 2019). Çocukların empatik ortamda gelişmeleri ancak aileler ve öğretmenlerin iş birliği ile olabileceği düşünülmektedir. Buna göre yapılmış olan bir çalışmada, ailelerin çocuklarının bakış açısından bakabildikleri ve çocuklar ile iletişimlerinde daha şeffaf bir iletişim kurabildikleri takdirde çocukların güvendikleri ortamı oluşturabilecekleri söylenebilir. Aileden kazanılarak geliştirilen empatik tutumu öğretmenlerin de desteklemesi halinde çocukların öz yeterlilikleri ile duygusal zekalarını geliştirerek topluma daha sağlıklı bireyler kazandırılmasını sağlayabileceklerdir (Taner Derman, 2013).

Erken çocukluk döneminde ailelerin ve öğretmenlerin çocuklara empati eğitimini verebilmeleri için oyunu kullanabilecekleri ve çeşitli araç – gereçlerden faydalanabilecekleri konusuna değinen yapılmış olan bir araştırmanın sonucunda, aileler ve öğretmenler eğitsel oyun araçlarından faydalanarak çocukların empati yeteneklerini geliştirebildikleri ve çocukların üzerinde rol oynamaları ile bu eğitimin sağlıklı ilerleyebilmesini sağlayabilecekleri söylenebilir (Rahmawati, 2014). Yapılmış olan bu çalışmayı destekler nitelikte olan ve literatürde yer alan bir diğer çalışma ise, çocukların oynadıkları oyunlar ile empati yeteneklerinin gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonucunda, çocukların evde iletişim halinde veya dışarıda çevresi ile yine sosyal bir ortamda oynadığı oyunlar empatilerinin gelişmesine katkı sağlayabilirken bilgisayar veya tablet üzerinde oynadıkları oyunlarda empatilerinin gelişmesinden ziyade empati kurabilme yeteneklerinin daha da düştüğü konusunda bir ilişkiye varılabilmektedir (Çankaya & Ergin, 2015). Yapılmış olan bir diğer çalışmada, çocuklarda var olan empati yeteneğini geliştirebilmek için çocukların empatik tutumlar sergileyebileceği sosyal alanlarda vakit geçirmelerini sağlamak çocukların duygusal zekalarını ve öz yeterliliklerini olumlu etkileyebilecektir bu sayede çevresiyle empati kurabilecek ve karakterlerinin sağlıklı

gelişmeye devam edebileceği söylenebilir (Kau, 2010). Okul öncesi öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının çocukların duygusal zekalarını geliştirdikleri takdirde çocuklar çevreleriyle daha uyumlu bir birey haline gelebilecekler ve yaşamsal faaliyetlerinde daha başarılı bireyler olabileceklerdir. Bu açıklamadan hareketle yapılmış olan bir araştırmada, çocukların ailelerinden ve öğretmenlerinden edindikleri kazanımları hayatlarında daha kolay uygulayabildikleri, sosyal çevreleri ile empatik bir iletişim kurabildikleri ve öz yeterlilik düzeylerinde artış sağlanabileceği söylenebilmektedir (Rahma, 2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik alanda başarılı olabilmelerine katkı sağlayacak olan empatiyi çevreleri ile kurmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının duygusal zekalarını geliştirmek için adım atmaları onların empati kurabilme yeteneklerini ve nihayetinde de öz yeterlilik seviyelerini olumlu yönde etkileyebilecektir. Yapılmış olan bir araştırmada, öğretmen adaylarının duygusal zeka seviyeleri yüksek olduğunda akademik ve iş yaşamlarında daha başarılı, problemleri çözebilen, etkin ve verimli kazanımları çocuklara sağlayabilen bireyler olabilecekleri düşünülürken bu durumun tam aksi yönünde duygusal zeka seviyesi daha düşük seviyede olan öğretmenlerin akademik alanlarında ve iş yaşamlarında duygusal zeka seviyeleri yüksek olan bireylere göre daha fazla zorlandıkları sonucuna varmışlardır (Fauziah, 2014).

2.4.3 Öz yeterlilik ile ilgili ulusal ve uluslararası yapılan araştırmalar

Yaşam boyu öğrenme tüm canlılar için geçerli bir kavramdır. İnsanların yaşamları boyunca oluşturmuş oldukları deneyimleri, yeterlilikleri ve bu yeterliliklerini arttıracak inançları bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili yapılmış olan bir araştırma, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı ve son sınıf olan öğretmen adaylarının farkındalıkları ilk sınıf olan adayların farkındalıklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bir başka ifade ile, yaşam boyu öğrenmenin okul öncesi eğitiminden başlayarak devam etmesi gerekli görülmektedir. Bireylerin ya da toplumların kaliteli bir yaşam için kendilerini gerçekleştirmeleri için yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin yaşam boyu eğilimlerini belirlemeleri ve bu eğilimlerini geliştirmeleri oldukça önemlidir. Ancak bu doğrultuda ilerlenebilirse çocuklara kaliteli bir eğitim - öğretim verilmesi mümkün olabilecektir (Tunca, Alkın Şahin, & Aydın, 2015). Yapılan bu

araştırmayı destekler nitelikteki bir diğer araştırma, öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen özellikleri ve bu özellikler açısından öz yeterlilik algılarını incelemiştir. Araştırmadan yola çıkılarak varılan sonuç ise, öğretmen adaylarının en çok sahip olduklarını düşündükleri özellikler, mesleklerine karşı saygı duyma, empati kurabilme, samimi olabilmek ve kendilerini yenilemeye açık olabilmek gibi özellikler yer almaktadır. Bu özellikleri barındıran kendisini geliştirmiş olan öğretmenlerin öz yeterliliklerinin seviyesinde büyük oranda artış olacağı sonucuna varılmıştır (Ay & Yurdabakan, 2015).

Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının yüksek öz yeterlilik algısına sahip olması gerektiği son yıllarda savunulan bir konudur. Literatürde yer alan bir başka araştırma, öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarını incelemiştir. Bu araştırmaya göre, öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerinin ‘yeterli’ olduğu fakat ‘çok yeterli’ olmadığını belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin öz yeterlilik algı düzeylerinin etkili ve verimli eğitim süreci açısından yüksek olması gerektiği düşünülmektedir. Yeterlilik algıları yüksek olabildiği takdirde kendilerini geliştirmeye daha çok çaba harcayabilecekleri ve çocuklara daha faydalı kazanımlar sağlayabilecekleri söylenebilir (Kavrayıcı & Bayrak, 2016). Öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeyleri onların karşılaşılabilecekleri olası problemleri çözebilmeleri için gerekli becerileri kapsamaktadır. Buna göre literatürde yer alan bir araştırmada, öğretmen adaylarının alan bilgisi ve uygulama alanları arttıkça özgüvenleri de artabilecektir. Bu sayede öz yeterlilik düzeyleri artacak bu sayede kendisine güvenen öğretmen adayında problem çözme becerileri ve empatik yaklaşımları deneyimleri arttıkça gelişmeye devam edilebilecektir (Yenice, 2012). Bu araştırmayı destekleyen diğer bir araştırma ise, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik görüşlerini ele almış olan bir araştırmadır. Araştırmanın sonucunda, sınıflarda öğretmenler ve çocuklar sürekli etkileşim halindedirler. Bu noktada, öğretmenin temel görevleri bulunmaktadır. Bunlar; çocuklara verilecek olan kazanımların hedefleri doğrultusunda istendik davranışlarda bulunmak, çocukların öğrenme ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını belirlemek dolayısıyla çocukları çok iyi tanımak, çocuklara rehberlik etmek ve onlar için farklı eğitim ortamları oluşturabilmek gibi öğretmenlerin yeterlilikleri olması gerekmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilikleri seviyelerinin yüksek olduğu takdirde tüm bu temel görevler yapılabilirken aynı zamanda sınıf içerisinde istenmeyen

davranışları engelleyebilirler ve problemleri kolay bir şekilde çözüme kavuşturabilecekleri sonucuna varılmıştır (Çakmak, Kayabaşı, & Ercan, 2008).

Öğretmen adaylarının uygulama dersleri aldıklarında deneyim ve tecrübe elde edebilecekleri için sahip oldukları öz yeterliliklerinin farkına vararak geliştirmeye yönelebilecekleri düşünülmektedir. Bu konuya değinmiş olan bir araştırma, öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen yeterliliği üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, uygulama derslerinin öz yeterliliklerine bir eksisi ya da artısının olmadığı ancak kendilerini geliştirmek isteyen ve öz yeterlilik inancına sahip olan öğretmen adaylarında artı değerlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aktağ, 2011). Bu araştırmanın sonucunun ters düştüğü başka bir araştırma ise, öğretmen adaylarının iş hayatına hazırbulunuşlukları ve öz yeterliliklerine olan etkisini inceleyen bir araştırmadır. Bu araştırmanın sonucuna göre ise, iki faktör arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik düzeyleri ile iş hayatına karşı hazır olmalarını sağlayacak olan uygulama derslerinde planlama, öğrenme gelişimi, olumlu bir sınıf atmosferi oluşturma, bireysel farklılıklara daha fazla dikkat edebilme gibi yeterlilikleri kazanabildikleri savunulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının hazırbulunuşlukları arttıkça öz yeterliliklerinin de artacağı şeklinde bir sonuç elde etmişlerdir (Koçak Macun, Macun, & Safalı, 2019).

Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının hazırbulunuşluk çerçevesinde yapılmış olan bir diğer araştırmada, öğretmenlerin hazırbulunuşluğu onlardan istenilen yeterliliklere göre değişim göstermektedir. Örneğin, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterlilikler, çocukları tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, okul, aile ve toplum ilişkileri, çocuklara verilen kazanımların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, program içerik bilgisi gibi yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Araştırmanın sonucunda, bu yeterliliklere sahip olan öğretmenlerin öz yeterlilik anlayışlarının yüksek olması hazırbulunuşluklarına olumlu bir katkı sağlayacağı ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Yordam & Bülbül, 2018). Literatürde yer alan bir başka araştırma ise, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarını karşılaştırmıştır. Bu araştırmaya göre, deneyim sahibi olan öğretmenlerin öz yeterliliklerinin henüz deneyim sağlayamayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Başka bir ifade ile, sınıf içerisinde vakit geçiren

öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri problemleri deneyim sahibi oldukları için daha kolay çözebildikleri, çocuklarla iletişimlerini daha güvenli ve şeffaf olarak oluşturabildikleri gibi deneyimler elde ettikçe öz yeterliliklerinde artış söz konusu olabilecektir (Yoldaş, Yetim, & Küçüköğlü, 2016).

Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının kuşkusuz ki öğrenme ve öğretme süreçlerinde büyük bir paya sahiptirler. Eğitim ve öğretimin başladığı ilk adım olarak okul öncesi döneme büyük rol düşmektedir. Literatürde yer alan bir araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görmelerinin başlıca sebeplerinden birisi olan öz yeterlilik inancına sahip oldukları ve bu inancın getirisi olarak öğrenmeyi ve öğretmeyi çocuklara sağlayabilecekleri sonucu ortaya çıkmıştır (Yavuz Konokman & Yanpar Yelken, 2013). Yapılmış olan bir başka araştırma, Türkiye ve İngiltere’de okul öncesi öğretmen eğitimini ele alarak yenilikleri ve standartları karşılaştırmıştır. Bu araştırmaya göre, her iki ülkede de öğretmenlerin çocuklar, meslektaşları, ebeveynler ve okul yöneticileri ile iyi bir iletişim kurmaları gerekmektedir. Bu sağlıklı iletişimin kurulabilmesi için empati kurabilmeleri ve öğretmenlerin öz yeterlilik seviyelerinin yüksek olabilmesi gerekmektedir ancak bu şekilde güvenli ve sağlıklı bir ortam oluşturulabilir. Yapılmış olan bu araştırmanın sonucunda ise, öğretmenlerin gerekli yeterliliklerinin benzer olduğu sonucuna varılmıştır (Köksal & Convery, 2013).

Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının çocuklara vermeleri gereken belirli kazanımlar bulunmaktadır. Bu kazanımlardan birisi olan gelişimlerine katkı sağlayabilecek becerileri çocukların öğrenmelerini gerçekleştirmeleridir. Buna göre, literatürde yer alan bir araştırma yenilikçi öğrenim ve öğretimi öğretmenler üzerinden ele almıştır. Araştırmanın sonucuna göre, sınıflarında yenilikçi bir yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin çocuklara verdikleri kazanımları daha etkin ve anlamlı verebildikleri ortaya çıkmıştır. Bu sayede de mesleklerinde başarılı olabildikleri ve öz yeterliliklerin artış olduğu belirtilmiştir (Kalyani & Rajasekaran, 2018). Oluşturulmak istenen olumlu bir atmosfere sahip sınıf içerisinde kültürel farklılıklalar olabilmektedir. Öğretmen veya öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinin yüksek seviyede olması kültürel farklılığa sahip çocuklar ile empati kurabilmelerini sağlayacaktır. Bu açıklamaya göre yapılmış bir araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı bir eğitim sunduklarında çocukların bilişsel ve duyuşsal

gelişimlerine katkı sağlayacağı ve öğrenmenin işlevsel performansını olumlu yönde etkileyeceği sonucuna varılmıştır (Karataş & Oral, 2015)

Öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin mesleki tutumlarına karşı algılarının öz yeterlilikleri seviyelerinin artmasında veya azalmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. Yapılmış olan bir araştırmaya göre, öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin mesleklerini sevmelerinin ve mesleklerini gerçekleştirmeye başlamalarının ardından gerçek öğretim durumları ile karşılaştıklarında mesleklerine karşı olan kaygıları ortadan kalkabilmektedir ve algıları olumlu yönde değişeceği için kendilerini geliştirmeye yönlendiklerinde öz yeterliliklerinde de olumlu bir artış olacağı belirtilmiştir (Kaşkaya, Ünlü, Akar, & Özturan Sağırılı, 2011). Bu araştırmayı destekler nitelikteki yapılmış olan bir başka araştırma ise, henüz mesleklerine başlamamış öğretmen adaylarının uygulamalı derslerdeki sınıf performanslarının öz yeterliliklerini ele almıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adayları öz yeterliliklerinden fayda sağlayarak sınıf yönetimlerini başarı ile gerçekleştirebilmişlerdir. Başka bir ifade ile, öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeyleri yüksek olduğu takdirde sınıf içerisinde oluşabilecek problemlere kolay ve etkili çözümler yaratabildikleri ortaya çıkmıştır (Özder, 2011). Öğretmen adayların veya öğretmenlerin ortak özelliklerinden ve öz yeterlilik seviyelerini doğrudan etkileyebilecek olan özellik ise mesleki becerilerini geliştirmektir. Buna göre yapılmış bir araştırmanın sonucunda, mesleki becerilerini geliştirmeye açık olan öğretmen adayları veya öğretmenlerin öz yeterlilik seviyelerinin yüksek olacağı düşünülmektedir. Buna göre, işbirlikçi özellikleri, inisiyatif alabilmeleri, çocuklar ile empati kurabilmeleri, sınıf içerisinde oluşabilecek sorunlara karşı etkin ve kalıcı çözümler üretebilmeleri, pratik deneyimlere sahip olabilmeleri gibi özellikler kazanabilecekler ve bu özellikler öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının mesleki becerilerini etkileyebileceği ve başarı getirebileceği şeklinde belirtilebilir (Eilks, Parchmann, Grasel, & Ralle, 2004). Öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeleri öz yeterlilik seviyelerine olumlu katkılar sunabilmektedir. Ancak bu gelişmelerin sonucunda iş doyumları gibi bir kavramın başlaması olası bir durumdur. İş doyumları ile ilgili yapılmış olan bir araştırmaya göre, öğretmen öz yeterliliği ve iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir ifade ile, iş yeterliliğinin, iş kapasitesinin ve kalitesinin geliştirilmesi, gelişim fırsatları, kişiler arası ilişkilerin yönetilmesi gibi kavramların başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi öğretmenlerin iş

doyumlarını belirlemektedir ve öz yeterliliklerinin bu kavramlardan başarılı oldukça olumlu şekilde etkilenebileceği sonucuna varılmıştır (Türkoğlu, Cansoy, & Parlar, 2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin sınıf içerisinde verecekleri eğitim – öğretimin içerisinde matematik okuryazarlığı, deneyler, zekâ oyunları, sanat etkinlikleri vb. gibi çocukların gelişimlerine katkı sağlayabilecek kazanımları kapsayan etkinlikler yaptırılması gerekmektedir. Bu yaptırılan etkinliklerin kaliteli ve çocukların gelişim düzeylerini destekler nitelikte olması beklenmektedir. Bu açıklamaya göre yapılmış olan bir araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinin gerçekleştirilmesi gereken bu etkinlikler üzerinde etkisi bulunmaktadır. Öz yeterlilikleri zayıf düzeyde olan öğretmen adaylarının özellikle matematik okuryazarlığında, öz yeterlilikleri yüksek olan bir öğretmen adayına göre daha fazla zorlandıkları sonucuna varılmıştır (Taşkın & Tuğrul, 2014; Tezelli, 2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinin her alanda gelişmiş olması oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin tutumlarını ele alan bir araştırmanın sonucunda, öz yeterlilik inançları yüksek olan öğretmenlerin aile katılımına ilişkin tutumları olumlu olurken öz yeterlilik inanç seviyeleri daha düşük olan öğretmen adaylarının aile katılımına daha olumsuz baktıkları sonucuna varılmıştır (Dönmez & Ramazan, 2017). Okul öncesi öğretmenlerini yetiştiren akademisyenlerin öz yeterlilik inançları seviyesinin de yüksek olması gerekmektedir. Başka bir ifade ile, akademik alanda eğitim verebilmeleri ve duygusal zekâ kavramlarını öğrencilerine aşılatabilmeleri için öz yeterlilik inançları yüksek olmalıdır. Bu konu hakkında literatürde yer alan bir araştırmanın sonucunda, akademisyenlerin unvanlarından kaynaklanan ve unvanları yükseldikçe öz yeterlilik inançlarının da yükseldiği görülmüştür (Uysal, 2013). Bu araştırmayı destekler nitelikte bulunan ve yapılmış olan bir diğer araştırma ise, akademisyenlerin iş tatmini ile öz yeterlilik algıları arasında bulunan ilişkiye bakmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, akademisyenlerin öz yeterlilikleri arttıkça iş tatminlerinin de artabileceği ve daha verimli bir iş yaşamına sahip olabilecekleri söylenebilir (Alpsoy, 2018). Öğretmen adaylarının sınıf içerisinde oluşması muhtemel problemleri çözüme kavuşturabilmeleri ve sınıf içerisinde çocuklar arası iletişimi empatik bir iletişim modeliyle tutabilmeleri oldukça önemlidir. Sınıf içerisinde kaynaştırma eğitimi kullanarak çocukları belirli seviyede tutmaları gerekli görülmektedir. Sınıf içerisinde güvenli, şeffaf ve etkin kazanımların verildiği bir ortam oluşturabilmek öğretmenlerin öz yeterlilik seviyelerinin yüksek olmasına bağlı olduğu

düşünülmektedir. Buna göre yapılmış olan bir araştırmanın sonucunda, öz yeterlilik seviyeleri yüksek olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitiminde daha başarılı oldukları ve bu durumun aksi yönünde öz yeterlilik seviyeleri düşük olan öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimlerinde daha başarısız sonuçlarla ve mutlak problemlerle karşılaştıkları sonucuna varılmıştır (Dolapçı & Yıldız Demirtaş, 2016). Okul öncesi öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımları ile öz yeterlilik algıları arasında bulunan ilişkiyi araştıran bir araştırmanın sonucunda, bireylerin öz yeterlilik seviyeleri arttıkça sınıf ortamında durumları daha kolay düzenleyebilen, güvenli ve planlı yaklaşımlar ile sınıf içerisinde oluşabilecek problemleri kalıcı bir şekilde çözebilecekleri savunulmuştur (Kesgin, 2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara kazandırmaları gereken kazanımları anlaşılır ve etkin bir şekilde verebilmeleri, sınıf içerisinde oluşabilecek problemlerle kalıcı olarak başa çıkabilmeleri, sınıf içerisinde empatik ortam oluşturarak çocukların güvenini kazanabilmeleri öz yeterlilik seviyelerine bağlı olduğu düşünülmektedir. Literatürde bu konu ile ilgili yer alan bir araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öz yeterlilik seviyelerinin yüksek olması sınıf içerisindeki olumlu atmosferi sağlar iken öz yeterlilik seviyesi düşük olan öğretmen adaylarının sınıf atmosferini sağlıklı bir şekilde oluşturamadıkları sonucuna varılmıştır (Tuluk, 2015).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri ve öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinden çalışmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasındaki değişimin gerçekleşme durumunu veya değişimin derecesini belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda kullanılır (Karasar, 2016).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan özel ve devlet üniversitelerinde eğitim gören okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Eğitim-öğretim gören okul öncesi öğretmen adayları arasından gönüllük esas alınarak gerçekçi seçimi olan bu evren seçimi olarak örneklem modeli kolay ulaşılabilir olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örnekleme; İstanbul Avrupa ve Anadolu Yakasında yer alan iki özel üniversite ve bir devlet üniversitesinde Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği olmak üzere örneklem grubunu 291 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan okul öncesi öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler Ç1’de yer almaktadır.

Çizelge 3.1: Örneklem Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	268	92.1
	Erkek	23	7.9
Yaş	22 yaş ve altı	235	80.8
	23 yaş ve üzeri	56	19.2
Sınıf düzeyi	1. sınıf	69	23.7
	2. sınıf	84	28.9
	3. sınıf	65	22.3
	4. sınıf	73	25.1
Akademik ortalama	1.99 ve altı	41	14.1
	2.00-2.99	154	52.9
	3.00 ve üzeri	96	33.0
Anne eğitim düzeyi	Okuryazar değil	14	4.8
	İlkokul	61	21.0
	Ortaokul	74	25.4
	Lise	96	33.0
	Üniversite	46	15.8
Baba eğitim düzeyi	İlkokul	50	17.2
	Ortaokul	59	20.3
	Lise	119	40.9
	Üniversite	63	21.6

Çizelge 3.1'e göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının %92.1'i kadın, %7.9'u erkektir. Öğretmen adaylarının yaşları incelendiğinde %80.8'i 22 yaş ve altında, %19.2'si 23 yaş ve üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Örneklem grubunda yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının %23.7'si birinci sınıf, %28.9'u ikinci sınıf, %22.3'ü üçüncü sınıf ve %25.1'i dördüncü sınıf düzeyinde eğitim almaktadırlar. Okul öncesi öğretmen adaylarının akademik ortalamaları incelendiğinde %14.1'inin "1.99 ve altı", %52.9'unun "2.00-2.99" ve %33'ünün "3.00 ve üzeri" olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının annelerinin %4.8'inin okuryazar olmadığı, %21'inin ilkokul, %25.4'ünün ortaokul, %33'ünün lise ve

%15.8'inin üniversite eğitimi aldıkları belirlenmiştir. Babalarının eğitim durumları incelendiğinde %17.2'sinin ilkokul, %20.3'ünün ortaokul, %40.9'unun lise ve %21.6'sının üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile öğretmen öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bazı değişkenlere göre incelemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Empatik Yönelimler Ölçeği” ve “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, akademik ortalama ve anne-baba eğitim düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan formdur.

3.3.2. Empatik Yönelimler Ölçeği

“Empatik Yönelimler Ölçeği”, Koçak ve ark. (2013) tarafından hazırlanan öğretmen adaylarının empatik yönelimlerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Ölçek, 29 maddeden oluşmakta olup beşli likert (1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum) şeklinde hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek, empatik beceri (12 madde), anti-empatik tutum (8 madde) ve empatik ortam (9 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Anti-empatik tutum boyutunun maddeleri puanlanırken ters puanlanmakta olup diğer boyutlardaki maddelerin puanları normal olarak puanlanmaktadır. Geliştirilen ölçek çalışmasında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .94 olarak bulunmuş olup alt boyutlardan empatik beceri .91, anti-empatik tutum .82 ve empatik ortam .88 olarak bulunmuştur. Araştırmamızda ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .91, alt boyutlardan empatik beceri .87, anti-empatik tutum .89 ve empatik ortam .81 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan 145'dir.

Ölçekten alınan puanın artması okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimlerinin arttığını, azalması ise empatik yönelimin azaldığını ifade eder.

3.3.3. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği

Tschannen ve ark. (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği”, Çapa ve ark. (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılarak öğretmenlerin öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla kullanılan bir ölçme aracıdır. Ölçek, 24 maddeden oluşmakta olup dokuzlu derecelendirme kullanılmış olup en düşük derece yetersizi (1), en yüksek derece ise çok yeterliyi (9) ifade etmektedir. Türkçe’ye uyarlaması yapılan ölçek, öğrenci odaklı öz-yeterlik (8 madde), öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik (8 madde) ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik (8 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Çalışmamızda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95, alt boyutlardan öğrenci odaklı öz-yeterlik .85, öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik .87 ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik .86 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 216’dır. Ölçekten alınan puanın artması okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliğinin artmasını, azalması ise öğretmen öz-yeterliğinin azaldığını ifade etmektedir.

3.3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ilinde özel ve devlet üniversitelerinde eğitim öğretim gören okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Veriler toplanmadan önce çalışmaya katılacak okul öncesi öğretmen adaylarına çalışma ve veri toplama aracının doldurulması hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmen adaylarına hazırlanan veri toplama aracı eğitim gördükleri okullarda yüz yüze uygulanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının veri toplama aracını doldurmaları 10-15 dakika sürmüştür. Okul öncesi öğretmen adaylarından elde edilen veriler istatistik programına girilmiş olup veri analiz aşamasına geçilmiştir.

3.3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmış olup elde edilen veriler istatistik programları kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veri grubundan araştırmanın alt problemleri doğrultusunda analiz gerçekleştirmek için veri grubunun yapısal özellikleri belirlenmiştir. Veri grubunda yer alan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ölçeklerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmış olup elde edilen bulgular Çizelge 3.2’de sunulmuştur.

Çizelge 3.2: Ölçeklere İlişkin Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri

	N	Çarpıklık	Basıklık
Epatik yönelim	291	-1.172	1.487
<i>Empatik beceri</i>	291	-1.455	2.442
<i>Anti-empatik tutum</i>	291	-2.502	9.445
<i>Empatik ortam</i>	291	-.833	-.001
Öğretmen özyeterlik	291	-.625	.508
<i>Öğrenci odaklı özyeterlik</i>	291	-.600	.379
<i>Öğretim stratejileri odaklı özyeterlik</i>	291	-.617	.401
<i>Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik</i>	291	-.573	.309

Çizelge 3.2’ye göre okul öncesi öğretmen adaylarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde elde edilen değerlerin farklılık gösterdiği görülmektedir. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.500 ile +1.500 arasında olması dağılımın normal olduğunu, bu değerler dışında olması ise dağılımın normal olmadığını ifade etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Normal dağılım gösteren verilerde parametrik analizler, normal dağılım göstermeyenlerde ise non-parametrik analizler kullanılacaktır. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri, öğretmenlik yeterlikleri ve alt boyutlarının demografik özelliklere göre farklılaşma durumunu belirlemede, iki değişkenin bulunması durumunda t-test ve Mann Whitney U testi; üç ve daha fazla değişkenin bulunması durumunda da One Way ANOVA ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan fark testlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Empatik eğilimler ile öğretmenlik yeterlikleri arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya çıkarmak için Pearson Korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır. Yapılan korelasyon

analizi sonucunda korelasyon katsayısı; 0.20 altında ise “düşük”, 0.20-0.39 “zayıf”, 0.40-0.59 “orta”, 0.60-0.79 “yüksek” ve 0.80-1.00 “çok yüksek” düzeyde ilişkiyi belirtmektedir. Empatik eğilim ölçeğinden elde edilen puan ortalaması 1-2.33 ise “düşük”, 2.34-3.67 ise “orta” ve 3.68-5.00 “yüksek” düzeyi belirtmektedir. Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinde ise elde edilen puan ortalaması 1.00-3.66 “düşük”, 3.67-6.33 “orta” ve 6.34-9.00 “yüksek” düzeyi belirtir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgular çizelgeler halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelim düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilen birinci alt problem için elde edilen puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve düzeyler Çizelge 4.1’te yer almaktadır.

Çizelge 4.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Yönelim Düzeyleri

	\bar{X}	Ss	Düzyey
Empatik eğilim	4.613	.344	Yüksek
Empatik beceri	4.663	.363	Yüksek
Anti-empatik tutum	4.528	.571	Yüksek
Empatik ortam	4.621	.364	Yüksek

Çizelge 4.1’te okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri alt boyutları ile birlikte verilmiştir. Buradan hareketle okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelim puanlarının aritmetik ortalamasının (\bar{X}) 4.613 olduğu belirlenmiş olup elde edilen bu puan “yüksek” düzeyde empatik eğilimi ifade etmektedir. Empatik eğilimin alt boyutlarının puan ortalamaları (\bar{X}) incelendiğinde empatik beceri boyutunun 4.663, anti-empatik tutum boyutunun 4.528 ve empatik ortam boyutunun 4.621 olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin bu değerlerin düzeyleri incelendiğinde “yüksek” düzeyi belirttiği ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimlerinin cinsiyete göre

farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan t-testi ve Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Çizelge 4.2 ve Çizelge 4.3’da sunulmuştur.

Çizelge 4.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Empatik eğilim	Kadın	268	4.619	.336	.020	1.108	289	.269
	Erkek	23	4.536	.431	.090			
Empatik ortam	Kadın	268	4.624	.359	.021	.436	289	.663
	Erkek	23	4.589	.428	.089			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 4.2’e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır (t=1.108; p>.05). Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri cinsiyete göre incelendiğinde kadınların puan ortalamasının (\bar{x} =4.619), erkeklerin puan ortalamasından (\bar{x} =4.536) daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim alt boyutlarından olan “empatik ortam” alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (t= .436; p>.05).

Çizelge 4.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	P
Empatik beceri	Kadın	268	146.70	39314.50	2895.50	-.488	.625
	Erkek	23	137.89	3171.50			
Anti-empatik tutum	Kadın	268	147.39	39499.50	2710.50	-.972	.331
	Erkek	23	129.85	2986.50			

Çizelge 4.3’e göre okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri ve anti-empatik tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (U= 2895.50; p>.05; U= 2710.50; p>.05). Cinsiyete göre, empatik beceri ve anti-empatik tutum puanlarında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimlerinin yaşa göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan t-testi ve Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Çizelge 4.4 ve Çizelge 4.5’de sunulmuştur.

Çizelge 4.4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Empatik eğilim	22 yaş ve altı	235	4.606	.344	.022	-.689	289	.492
	23 yaş ve üzeri	56	4.641	.344	.046			
Empatik ortam	22 yaş ve altı	235	4.608	.364	.023	-1.219	289	.224
	23 yaş ve üzeri	56	4.674	.365	.048			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 4.4’ye göre, okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin yaşa göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır (t=-.689; p>.05). Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri yaşa göre incelendiğinde 23 yaş ve üzerinin puan ortalamasının (\bar{X} =4.641), 22 yaş ve altının puan ortalamasından (\bar{X} =4.606) daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim alt boyutlarından olan “empatik ortam” alt boyutunun yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (t=-1.219; p>.05).

Çizelge 4.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Empatik beceri	22 yaş ve altı	235	146.39	34402.00	6488.00	-.165	.869
	23 yaş ve üzeri	56	144.36	8084.00			
Anti-empatik tutum	22 yaş ve altı	235	142.74	33545.00	5815.00	-1.370	.171
	23 yaş ve üzeri	56	159.66	8941.00			

Çizelge 4.5'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının empatik beceri ve anti-empatik tutum puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($U= 6488.00$; $p>.05$; $U= 5815.00$; $p>.05$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan One Way ANOVA ve Kruskal Wallis H testine ilişkin bulgular Çizelge 4.6 ve Çizelge 4.7’de sunulmuştur.

Çizelge 4.6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>SS</i> değerleri					ANOVA sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Empatik eğilim	Birinci sınıf	69	4.624	.314	G.Arası	.343	3	.114	.963	.411	-
	İkinci sınıf	84	4.585	.369	G.İçi	34.090	287	.119			
	Üçüncü sınıf	65	4.669	.339							
	Dördüncü sınıf	73	4.583	.346							
Empatik ortam	Birinci sınıf	69	4.626	.349	G.Arası	.152	3	.051	.379	.768	-
	İkinci sınıf	84	4.605	.389	G.İçi	38.444	287	.134			
	Üçüncü sınıf	65	4.659	.366							
	Dördüncü sınıf	73	4.599	.351							

* $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Çizelge 4.6’a göre, okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelim puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda empatik eğilimin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($F=.963$; $p>.05$). Empatik eğilimin alt boyutlarından olan empatik ortamın sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($F=.379$; $p>.05$). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre puan ortalamalarında bir farklılık ortaya çıkmamasına rağmen “üçüncü

sınıf” düzeyinde eğitim gören okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark Grupları
Empatik beceri	Birinci sınıf	69	153.72	8.017	3	.046	1>4, 3>4
	İkinci sınıf	84	142.43				
	Üçüncü sınıf	65	164.42				
	Dördüncü sınıf	73	126.41				
Anti-empatik tutum	Birinci sınıf	69	136.34	6.442	3	.092	-
	İkinci sınıf	84	136.35				
	Üçüncü sınıf	65	167.51				
	Dördüncü sınıf	73	147.09				

Çizelge 4.7’e göre okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim alt boyutlarından empatik beceri alt boyutu puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=8.017$; $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı farklılaşmanın “birinci sınıf” ile “dördüncü sınıfta” eğitim görenler arasında “birinci sınıfta” olanlar lehine ($U= 2018.50$; $p<.05$), “üçüncü sınıf” ile “dördüncü sınıfta” olanlar arasında “üçüncü sınıfta” eğitim gören okul öncesi öğretmen adayları lehinedir ($U= 1761.50$; $p<.05$). Empatik eğilimin, anti-empatik tutum boyutu sıra puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=.092$; $p>.05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen beşinci alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimlerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan One Way ANOVA ve Kruskal Wallis H testine ilişkin bulgular Çizelge 4.8 ve Çizelge 4.9’de sunulmuştur.

Çizelge 4.8. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> değerleri					ANOVA sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Empatik eğilim	Okuryazar değil	14	4.544	.400	G.Arası	1.969	4	.492	4.337	.002	5>2, 5>3
	İlkokul	61	4.521	.443	G.İçi	32.464	286	.114			
	Ortaokul	74	4.553	.324							
	Lise	96	4.660	.293							
	Üniversite	46	4.753	.244							
Empatik ortam	Okuryazar değil	14	4.690	.392	G.Arası	1.333	4	.333	2.557	.039	5>2
	İlkokul	61	4.542	.422	G.İçi	37.264	286	.130			
	Ortaokul	74	4.567	.368							
	Lise	96	4.647	.332							
	Üniversite	46	4.736	.303							

1: Okuryazar değil, 2: İlkokul, 3: Ortaokul, 4: Lise, 5: Üniversite

Çizelge 4.8'e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelim puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda empatik eğilimin anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($F=4.337$; $p<.05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için varyansların homojenlik durumu incelenmiş ve varyansların homojen olmamasından dolayı Dunnett C testi gerçekleştirilmiştir ($L= 4.659$; $p<.05$). Yapılan Dunnett C testine göre ortaya çıkan anlamlı farklılık, “üniversite” ile “ilkokul” ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = .232$; $p<.05$) ve “üniversite” ile “ortaokul” ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = .200$; $p<.05$) arasında üniversite mezunu anneler lehinedir. Empatik eğilim alt boyutlarından empatik ortamın anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($F=2.557$; $p<.05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için varyansların homojenlik durumu incelenmiş ve varyansların homojen olmamasından dolayı Dunnett C testi gerçekleştirilmiştir ($L= 2.716$; $p<.05$). Gerçekleştirilen Dunnett C testine göre ortaya çıkan anlamlı farklılık, “üniversite” ile “ilkokul” ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = .214$; $p<.05$) arasında üniversite mezunu anneler lehine olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.9. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark Grupları
Empatik beceri	Okuryazar değil	14	128.96	15.958	4	.003	5>1, 5>2, 4>3, 5>3, 5>4
	İlkokul	61	134.26				
	Ortaokul	74	126.32				
	Lise	96	153.27				
	Üniversite	46	183.23				
Anti-empatik tutum	Okuryazar değil	14	134.71	9.718	4	.045	5>2, 4>3, 5>3
	İlkokul	61	131.12				
	Ortaokul	74	131.55				
	Lise	96	157.27				
	Üniversite	46	168.89				

1: Okuryazar değil, 2: İlkokul, 3: Ortaokul, 4: Lise, 5: Üniversite

Çizelge 4.9'a göre okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim alt boyutundan empatik beceri puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=15.958$; $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşmanın “üniversite” ile “okur yazar değil” ($U= 205.00$; $p<.05$), “üniversite” ile “ilkokul” ($U= 953.00$; $p<.05$), “üniversite” ile “ortaokul” ($U= 1030.50$; $p<.05$) ve “üniversite” ile “lise” ($U= 1734.00$; $p<.05$) arasında üniversite eğitimi almış olan anneler lehinedir. Ayrıca, “lise” ile “ortaokul” ($U= 2868.50$; $p<.05$) arasında ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın lise mezunu olan anneler lehine olduğu görülmektedir. Anti-empatik tutum boyutu sıra puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($x^2=9.718$; $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı farklılaşmanın “üniversite” ile “ilkokul” ($U= 1062.00$; $p<.05$), “üniversite” ile “ortaokul” ($U= 1258.50$; $p<.05$) arasında üniversite; “lise” ile “ortaokul” ($U= 2908.00$; $p<.05$) arasında lise öğrenimi alan anneler lehine olduğu belirlenmiştir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen altıncı alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimlerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan One Way ANOVA ve Kruskal Wallis H testine ilişkin bulgular Çizelge 4.10 ve Çizelge 4.11’te sunulmuştur.

Çizelge 4.10. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>SS</i> değerleri					ANOVA sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Empatik eğilim	İlkokul	50	4.579	.387	G.Arası	.881	3	.294	2.511	.059	-
	Ortaokul	59	4.557	.398	G.İçi	33.552	287	.117			
	Lise	119	4.602	.319							
	Üniversite	63	4.712	.281							
Empatik ortam	İlkokul	50	4.600	.390	G.Arası	.420	3	.140	1.053	.369	-
	Ortaokul	59	4.585	.407	G.İçi	38.177	287	.133			
	Lise	119	4.610	.351							
	Üniversite	63	4.691	.322							

1: İlkokul, 2: Ortaokul, 3: Lise, 4: Üniversite

Çizelge 4.10’e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelim puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda empatik eğilimin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($F=2.511$; $p>.05$). Grupların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmamasına rağmen babaları üniversite mezunu olan okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Empatik eğilim alt boyutlarından empatik ortamın baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F=1.053$; $p>.05$). Empatik ortam boyutunda grupların puanları incelendiğinde babaları üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 4.11. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark Grupları
Empatik beceri	İlkokul	50	140.58	11.795	3	.008	4>1, 4>2, 4>3
	Ortaokul	59	136.45				
	Lise	119	136.26				
	Üniversite	63	177.65				
Anti-empatik tutum	İlkokul	50	138.69	2.622	3	.454	-
	Ortaokul	59	138.23				
	Lise	119	145.67				
	Üniversite	63	159.71				

1: İlkokul, 2: Ortaokul, 3: Lise, 4: Üniversite

Çizelge 4.11'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim alt boyutundan empatik beceri puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=11.795$; $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı farklılaşmanın "üniversite" ile "ilkokul" ($U= 1185.00$; $p<.05$), "üniversite" ile "ortaokul" ($U= 1333.50$; $p<.05$) ve "üniversite" ile "lise" ($U= 2669.50$; $p<.05$) arasında üniversite eğitimi almış olan babalar lehine gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Anti-empatik tutum boyutu sıra puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($x^2=2.622$; $p>.05$).

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada "Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri akademik ortalamaya göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilen yedinci alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimlerinin akademik ortalamaya göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan One Way ANOVA ve Kruskal Wallis H testine ilişkin bulgular Çizelge 4.12 ve Çizelge 4.13'da sunulmuştur.

Çizelge 4.12. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Akademik Ortalamaya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve <i>SS</i> değerleri					ANOVA sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Empatik eğilim	1.99 ve altı	41	4.574	.372	G.Arası	.920	2	.460	3.954	.020	3>2
	2.00-2.99	154	4.573	.372	G.İçi	33.513	288	.116			
	3.00 ve üzeri	96	4.693	.267							
Empatik ortam	1.99 ve altı	41	4.569	.387	G.Arası	.196	2	.098	.736	.480	-
	2.00-2.99	154	4.616	.366	G.İçi	38.400	288	.133			
	3.00 ve üzeri	96	4.650	.353							

1: 1.99 ve altı, 2: 2.00-2.99, 3: 3.00 ve üzeri

Çizelge 4.12'e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelim puanlarının akademik ortalamaya göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda empatik eğilim puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($F=3.954$; $p<.05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için varyansların homojenlik durumu incelenmiş ve varyansların homojen olmamasından dolayı Dunnett C testi gerçekleştirilmiştir ($L= 5.396$; $p<.05$). Yapılan Dunnett C testine göre ortaya çıkan anlamlı farklılık, “3.00 ve üzeri” ile “2.00-2.99” ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = .119$; $p<.05$) arasında 3.00 ve üzeri akademik ortalamaya sahip olan öğretmen adayları lehinedir. Empatik ortam alt boyutunun akademik ortalamaya göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F=.736$; $p>.05$). Empatik ortam boyutunda grupların puanları incelendiğinde akademik ortalaması “3.00 ve üzeri” olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 4.13. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Puanlarının Akademik Ortalamaya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Fark Grupları
Empatik beceri	1.99 ve altı	41	148.98	3.759	2	.153	-
	2.00-2.99	154	137.54				
	3.00 ve üzeri	96	158.30				
Anti-empatik tutum	1.99 ve altı	41	134.94	7.358	2	.025	3>1, 3>2
	2.00-2.99	154	137.21				
	3.00 ve üzeri	96	164.82				

1: 1.99 ve altı, 2: 2.00-2.99, 3: 3.00 ve üzeri

Çizelge 4.13’ya göre okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim alt boyutundan empatik beceri puanlarının akademik ortalamaya göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=3.759$; $p>.05$). Anti-empatik tutum boyutu sıra puanlarının akademik ortalamaya göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($\chi^2=7.358$; $p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı farklılaşmanın “3.00 ve üzeri” ile “1.99 ve altı” ($U= 1545.00$; $p<.05$) ve “3.00 ve üzeri” ile “2.00-2.99” ($U= 6008.00$; $p<.05$) arasında “3.00 ve üzeri” akademik ortalamaya sahip olan öğretmen adayları lehine farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik düzeyleri nedir?” şeklinde ifade edilen sekizinci alt problem için elde edilen puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve düzeyler Çizelge 4.14’de yer almaktadır.

Çizelge 4.14. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Düzeyleri

	\bar{X}	Ss	Düzye
Öğretmen öz-yeterlik	6.819	1.090	Yüksek
Öğrenci odaklı öz-yeterlik	6.852	1.081	Yüksek
Öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik	6.857	1.164	Yüksek
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	6.748	1.181	Yüksek

Çizelge 4.14’de okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik düzeyleri alt boyutları ile birlikte verilmiştir. Buradan hareketle okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik puanlarının aritmetik ortalamasının (\bar{x}) 6.819 olduğu belirlenmiş olup elde edilen bu puan “yüksek” düzeyde öğretmen öz-yeterliğini ifade etmektedir. Öğretmen öz-yeterliği alt boyutlarının puan ortalamaları (\bar{x}) incelendiğinde öğrenci odaklı öz-yeterlik boyutunun 6.852, öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik boyutunun 6.857 ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik boyutunun 6.748 olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlara ilişkin bu değerlerin “yüksek” düzeyde öz-yeterliği ifade etmektedir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik durumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen dokuzuncu alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik puan ortalamasının cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan t-testine ilişkin bulgular Çizelge 4.15’de yer almaktadır.

Çizelge 4.15. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretmen öz-yeterlik	Kadın	268	6.823	1.104	.067	.202	289	.840
	Erkek	23	6.775	.922	.192			
Öğrenci odaklı öz-yeterlik	Kadın	268	6.856	1.099	.067	.198	289	.843
	Erkek	23	6.809	.860	.179			
Öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik	Kadın	268	6.868	1.171	.071	.575	289	.566
	Erkek	23	6.722	1.083	.225			
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	Kadın	268	6.744	1.200	.073	-.189	289	.850
	Erkek	23	6.793	.948	.197			

Çizelge 4.15’e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=.202$; $p>.05$). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik puanları cinsiyete göre incelendiğinde kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=6.823$),

erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=6.775$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik alt boyutlarından olan “öğrenci odaklı öz-yeterlik” ($t= .198$; $p>.05$), “öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik” ($t= .575$; $p>.05$) ve “sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik” ($t= -.189$; $p>.05$) puanlarının ortalaması cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen onuncu alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik puan ortalamasının yaşa göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan t-testine ilişkin bulgular Çizelge 4.16’da yer almaktadır.

Çizelge 4.16. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretmen öz-yeterlik	22 yaş ve altı	235	6.773	1.118	.072	-1.484	289	.139
	23 yaş ve üzeri	56	7.013	.945	.126			
Öğrenci odaklı öz-yeterlik	22 yaş ve altı	235	6.827	1.110	.072	-.825	289	.410
	23 yaş ve üzeri	56	6.959	.946	.126			
Öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik	22 yaş ve altı	235	6.804	1.195	.077	-1.570	289	.117
	23 yaş ve üzeri	56	7.075	1.001	.133			
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	22 yaş ve altı	235	6.687	1.200	.078	-1.810	289	.071
	23 yaş ve üzeri	56	7.004	1.065	.142			

Çizelge 4.16’a göre, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarının yaşa göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=-1.484$; $p>.05$). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik puanları yaşa göre incelendiğinde 23 yaş ve üzerinde bulunan öğretmen adaylarının puan ortalamasının ($\bar{x}=7.013$), 22 yaş ve altında yaşa sahip öğretmen adaylarının puan ortalamasından ($\bar{x}=6.773$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik alt boyutlarından olan “öğrenci odaklı öz-yeterlik” ($t= -.825$; $p>.05$), “öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik” ($t=-1.570$; $p>.05$) ve “sınıf

yönetimine yönelik öz-yeterlik” ($t=-1.810$; $p>.05$) puanlarının ortalaması yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen on birinci alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliklerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan One Way ANOVA testine ilişkin bulgular Çizelge 4.17’de yer almaktadır.

Çizelge 4.17. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

f , \bar{X} ve SS değerleri					ANOVA sonuçları						
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Öğretmen öz-yeterlik	Birinci sınıf	69	6.957	1.025	G.Arası	2.066	3	.689	.577	.631	-
	İkinci sınıf	84	6.751	1.299	G.İçi	342.620	287	1.194			
	Üçüncü sınıf	65	6.838	.942	Toplam	344.685	290				
	Dördüncü sınıf	73	6.751	1.014							
Öğrenci odaklı öz-yeterlik	Birinci sınıf	69	7.048	.963	G.Arası	5.319	3	1.773	1.525	.208	-
	İkinci sınıf	84	6.822	1.308	G.İçi	333.599	287	1.162			
	Üçüncü sınıf	65	6.890	.939	Toplam	338.917	290				
	Dördüncü sınıf	73	6.667	.999							
Öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik	Birinci sınıf	69	6.927	1.151	G.Arası	2.224	3	.741	.544	.652	-
	İkinci sınıf	84	6.730	1.337	G.İçi	390.775	287	1.362			
	Üçüncü sınıf	65	6.948	1.034	Toplam	392.999	290				
	Dördüncü sınıf	73	6.854	1.077							
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	Birinci sınıf	69	6.894	1.090	G.Arası	2.037	3	.679	.484	.694	-
	İkinci sınıf	84	6.699	1.373	G.İçi	402.447	287	1.402			
	Üçüncü sınıf	65	6.676	1.061	Toplam	404.484	290				
	Dördüncü sınıf	73	6.731	1.136							

Çizelge 4.17’ye göre, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öz-

yeterlik puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($F=.577$; $p>.05$). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik alt boyutlarından olan “öğrenci odaklı öz-yeterlik” ($F=1.525$; $p>.05$), “öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik” ($F=.544$; $p>.05$) ve “sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik” ($F=.484$; $p>.05$) puanlarının ortalaması sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen on ikinci alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliklerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmayı belirlemek için yapılan One Way ANOVA testine ilişkin bulgular Çizelge 4.18’de yer almaktadır.

Çizelge 4.18. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

f , \bar{X} ve SS değerleri					ANOVA sonuçları						
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Öğretmen öz-yeterlik	Okuryazar değil	14	6.500	.771	G.Arası	13.059	4	3.265	2.816	.026	5>1, 5>2, 5>3, 5>4
	İlkokul	61	6.691	1.055	G.İçi	331.626	286	1.160			
	Ortaokul	74	6.676	1.154	Toplam	344.685	290				
	Lise	96	6.844	1.062							
	Üniversite	46	7.263	1.081							
Öğrenci odaklı öz-yeterlik	Okuryazar değil	14	6.625	.761	G.Arası	14.508	4	3.627	3.198	.014	5>1, 5>2, 5>3, 5>4
	İlkokul	61	6.788	1.082	G.İçi	324.409	286	1.134			
	Ortaokul	74	6.625	1.163	Toplam	338.917	290				
	Lise	96	6.882	1.022							
	Üniversite	46	7.309	1.037							
Öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik	Okuryazar değil	14	6.473	.724	G.Arası	9.694	4	2.423	1.808	.127	-
	İlkokul	61	6.739	1.119	G.İçi	383.305	286	1.340			
	Ortaokul	74	6.773	1.202	Toplam	392.999	290				
	Lise	96	6.875	1.173							
	Üniversite	46	7.225	1.202							
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	Okuryazar değil	14	6.401	.939	G.Arası	17.052	4	4.263	3.147	.015	5>1, 5>2, 5>3, 5>4
	İlkokul	61	6.547	1.164	G.İçi	387.432	286	1.355			
	Ortaokul	74	6.631	1.242	Toplam	404.484	290				
	Lise	96	6.774	1.146							
	Üniversite	46	7.225	1.202							

1: Okuryazar değil, 2: İlkokul, 3: Ortaokul, 4: Lise, 5: Üniversite

Çizelge 4.18'e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik puanlarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öz-yeterlik puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($F=2.816$; $p>.05$). Ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın hangi gruplarda meydana geldiğini belirlemek için varyansların homojenliği denetlenmiş ve post doch analizlerden LSD gerçekleştirilmiştir ($L=.365$; $p>.05$). Yapılan LSD çoklu karşılaştırma analizi sonucunda anlamlı düzeyde farklılaşmanın, "üniversite" ile "okuryazar değil" ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = .763$; $p=.021$; $p<.05$), "üniversite" ile "ilkokul" ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = .571$; $p=.007$; $p<.05$), "üniversite" ile "ortaokul" ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = .586$; $p=.004$; $p<.05$) ve "üniversite" ile "lise" ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = .419$; $p=.031$; $p<.05$) arasında üniversite öğrenimi almış olanlar lehinedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik alt boyutlarından olan "öğrenci odaklı öz-yeterlik" ($F=3.198$; $p<.05$) ve "sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik" ($F=3.147$; $p<.05$) annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ancak, "öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik" ($F=1.808$; $p>.05$) puanlarının ortalaması anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğrenci odaklı öz-yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik boyutlarında ortaya çıkan anlamlı farklılık incelendiğinde üniversite eğitimi alanlar ile diğer eğitim durumlarına sahip olanlar arasında üniversite eğitimi alanlar lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

4.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada "Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilen on üçüncü alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliklerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmayı belirlemek için yapılan One Way ANOVA testine ilişkin bulgular Çizelge 4.19'de yer almaktadır.

Çizelge 4.19. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

f , \bar{X} ve SS değerleri		ANOVA sonuçları									
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Öğretmen öz-yeterlik	İlkokul	50	6.760	1.140	G.Arası	3.670	3	1.223			
	Ortaokul	59	6.761	1.072	G.İçi	341.016	287	1.188	1.029	.380	-
	Lise	119	6.760	1.043	Toplam	344.685	290				
	Üniversite	63	7.033	1.150							
Öğrenci odaklı öz-yeterlik	İlkokul	50	6.875	1.093	G.Arası	2.896	3	.965			
	Ortaokul	59	6.807	1.064	G.İçi	336.021	287	1.171	.824	.481	-
	Lise	119	6.772	1.062	Toplam	338.917	290				
	Üniversite	63	7.029	1.124							
Öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik	İlkokul	50	6.822	1.167	G.Arası	3.515	3	1.172			
	Ortaokul	59	6.769	1.130	G.İçi	389.484	287	1.357	.863	.460	-
	Lise	119	6.805	1.138	Toplam	392.999	290				
	Üniversite	63	7.063	1.241							
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	İlkokul	50	6.582	1.284	G.Arası	5.901	3	1.967			
	Ortaokul	59	6.707	1.149	G.İçi	398.583	287	1.389	1.416	.238	-
	Lise	119	6.702	1.102	Toplam	404.484	290				
	Üniversite	63	7.006	1.254							

1: İlkokul, 2: Ortaokul, 3: Lise, 4: Üniversite

Çizelge 4.19'e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öz-yeterlik puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($F=1.029$; $p>.05$). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik alt boyutlarından olan “öğrenci odaklı öz-yeterlik” ($F=.824$; $p>.05$), “öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik” ($F=.863$; $p>.05$) ve “sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik” ($F=1.416$; $p>.05$) puanlarının ortalaması baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

4.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri akademik ortalamaya göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilen on dördüncü alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliklerinin akademik ortalama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmayı belirlemek için yapılan One Way ANOVA testine ilişkin bulgular Çizelge 4.20’e yer almaktadır.

Çizelge 4.20. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Puanlarının Akademik Ortalamaya Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan One Way ANOVA Testi Sonuçları

f , \bar{X} ve SS değerleri		ANOVA sonuçları									
Puan	Grup	N	\bar{X}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Öğretmen öz-yeterlik	1.99 ve altı	41	6.806	1.047	G.Arası	4.925	2	2.462			
	2.00-2.99	154	6.710	1.176	G.İçi	339.760	288	1.180	2.087	.126	-
	3.00 ve üzeri	96	6.999	.940	Toplam	344.685	290				
Öğrenci odaklı öz-yeterlik	1.99 ve altı	41	6.917	1.009	G.Arası	3.778	2	1.889			
	2.00-2.99	154	6.747	1.178	G.İçi	335.139	288	1.164	1.623	.199	-
	3.00 ve üzeri	96	6.993	.928	Toplam	338.917	290				
Öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik	1.99 ve altı	41	6.804	1.130	G.Arası	6.834	2	3.417			
	2.00-2.99	154	6.736	1.248	G.İçi	386.165	288	1.341	2.548	.080	-
	3.00 ve üzeri	96	7.072	1.008	Toplam	392.999	290				
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	1.99 ve altı	41	6.698	1.138	G.Arası	4.840	2	2.420			
	2.00-2.99	154	6.648	1.245	G.İçi	399.644	288	1.388	1.744	.177	-
	3.00 ve üzeri	96	6.931	1.078	Toplam	404.484	290				

1: 1.99 ve altı, 2: 2.00-2.99, 3: 3.00 ve üzeri

Çizelge 4.20’e göre, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik puanlarının akademik ortalamaya göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öz-yeterlik puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($F=2.087$; $p>.05$). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik alt boyutlarından olan “öğrenci odaklı öz-yeterlik” ($F=1.623$; $p>.05$), “öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik” ($F=2.548$; $p>.05$) ve “sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik” ($F=1.744$; $p>.05$)

puanlarının ortalaması akademik ortalamaya göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

4.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri ile öğretmenlik öz-yeterlikleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen on beşinci alt problem kapsamında; okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelimleri ile öğretmenlik öz-yeterlikleri arasında yapılan Pearson Koreasyon analizine ilişkin bulgular Çizelge 4.21’de yer almaktadır.

Çizelge 4.21. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Yönelim Puanları İle Öğretmen Yeterlik Puanları Arasında Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Empatik eğilim	Öğretmen öz-yeterlik	Öğrenci odaklı öz-yeterlik	Öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik	Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik
Empatik eğilim	1.00				
Öğretmen öz-yeterlik	.53**	1.00			
Öğrenci odaklı öz-yeterlik	.55**	.95**	1.00		
Öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik	.50**	.94**	.83**	1.00	
Sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik	.49**	.96**	.90**	.86**	1.00

**<0,01; *<0,05

Çizelge 4.21’e göre okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim puanları ile öğretmen öz-yeterlikleri arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda ($r=.53$, $p<.01$) anlamlı düzeyde pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Empatik eğilim ile öğretmen öz-yeterlik alt boyutlarından öğrenci odaklı öz-yeterlik ($r=.55$, $p<.01$), öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlik ($r=.50$, $p<.01$) ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik ($r=.49$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterliliğinin artması empatik eğilimleri de arttırmaktadır denilebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Gelişen dünya üzerinde okul öncesi öğretmenlerinin aynı zamanda öğretmen adaylarının mesleki sorumluluklarını, akademik kazanımları ve iş hayatlarında yerine getirmeleri gereken sorumlulukların yanı sıra çocuklar ile empatik bir ilişki kurabilmeleri ve çocuklar ile iletişimlerinde öz yeterliliklerinin yüksek seviyede olması istenen bir beceridir. Bu bağlamda, ailelerden sonra çocukları geleceğe hazırlayan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ve öğretimi en kapsamlı şekilde çocuklara verebilmeleri için çocukların dünyalarına güvenli ve şeffaf bir şekilde girebilmesi son derece önemlidir.

Bu çalışma, bilimsel araştırma yöntemleriyle yapılan okul öncesi öğretmen adaylarının empati yönelimlerinin öz-yeterliliklerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacı olarak belirlenen öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye yönelik öz-yeterlilik inançlarının empatik beceri anlayışları arasında anlamlı bir ilişkiye bakılmak amacıyla katılımcılara uygulanan ölçeklere vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim puanları ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda anlamlı düzeyde pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Empatik eğilim ile öğretmen öz-yeterlilik alt boyutlarından öğrenci odaklı öz-yeterlilik, öğretim stratejileri odaklı öz-yeterlilik ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlilik arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterliliğinin artması empatik eğilimleri de arttırmaktadır denilebilir.

Empatik Yönelimler Ölçeğine verilen cevap seçenekleri yorumlandığında empatik eğilim, empatik beceri, anti-empatik tutum ve empatik ortam düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen Özyeterlilik Ölçeğine verilen cevap seçenekleri yorumlandığında öğretmen öz yeterlilik, öğrenci odaklı öz yeterlilik, öğretim

stratejileri odaklı öz yeterlilik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda empati ve öz yeterlilik arasında kurulan ilişki arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu araştırma doğrultusunda edinilen bulgular doğrultusunda araştırmayı destekleyen veya desteklemeyen çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalara göre;

Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim, empatik beceri, anti-empatik tutum ve empatik ortam düzeyleri yüksek olarak bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik düzeylerinin yüksek seviyede elde edilmesi doğrultusunda empatik eğilimlerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının duygusal zekâ kavramının kapsamında yer alan empatik yönelimlerin kişilerin bütünsel davranışlarına yansıtıkları becerilerini belirleyebileceği düşünülmektedir. Uyanık Balat ve ark. (2014)'ın yapmış olduğu araştırmasında yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyelerinin yüksek olması ile empatik eğilimlerinin yüksek olması doğru orantılı olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Empatik eğilimlerin cinsiyet ile arasındaki farklılaşmaya bakıldığında ise okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, farklılaşmadığı sonucunun duygusal zekâ boyutunda yer alan empatik yönelimlerde cinsiyet kavramının yanı sıra sosyal yaşantıda yer alan kişiler ile etkileşim halinde olarak iletişim kurmak kişiler arası pozitif etkiler yaratabilmektedir. Ergenç (2016)'ın yapmış olduğu araştırmasında yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Araştırmanın alt boyutlarında yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin yaşa göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, farklılaşmadığı sonucunun genç öğretmen adaylarının idealist tutum sergilemeleri ve yaşantı yoluyla empati becerilerinin yaşa göre çeşitlilik gösterebileceği düşünülebilir. Çelik ve ark. (2010)'ın yapmış oldukları araştırmasında yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Empatik eğilimlerin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında da okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin

sınıf düzeylerine göre farklılaşmamasının sebebi olarak sınıf kademelerinde verilen derslerin yoğunluğunun empati hususunda aynı düzeyde olabileceği düşünülebilir. Özdemir (2015)'in yapmış olduğu araştırmasında yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilim puanlarının anne ve baba eğitim durumuna bakıldığında empatik eğilimde anne ve baba eğitim durumlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının çocukluk yıllarında bilinçli anne babaları tarafından yetiştirmiş oldukları çocukların gelecekte de edindikleri kazanımları hayatlarında uygulayabilecekleri söylenebilir. Arat (2008)'in yapmış olduğu araştırmasında yer alan çocuk yetiştirmedeki anne ve baba tutumlarının eğitim seviyesinin çocuk yetiştirmedeki boyutlara göre farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Empatik eğilimlerin akademik ortalamaya etkisine bakıldığında ise okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin akademik ortalamalarına göre '3.00 ve üzeri' akademik ortalamaya sahip olan öğretmen adaylarının lehine olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının okul yaşamlarında gerçekleştirdikleri akademik ortalamalarının kendilerine olan inançlarını perçinlediği ve dolayısıyla kişilerin hem kendi yaşamları hem de çevresi ile ilişkilerini olumlu yönde gerçekleştirebildikleri düşünülebilir. Güvenç (2011)'in yapmış olduğu araştırmasında yer alan öğretmen adayı öğrencilerden elde ettiği veriler doğrultusunda akademik ortalamalarının yükseldikçe duygusal zekanın alt boyutlarından olan empati ve öz yeterliliklerinin de olumlu düzeyde etkileneceği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının empati eğilimleri ile öz yeterliliklerini karşılaştırabilmek için öz yeterlilik seviyelerini incelediğimizde okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik, öğrenci odaklı öz yeterlilik, öğretim stratejileri odaklı öz yeterlilik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik düzeyleri yüksek oranda bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerinin yüksek seviyede elde edilmesi doğrultusunda öz yeterliliklerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmaması kendi

yeterliliklerine güvenen bireylerin cinsiyet kavramının yanı sıra yaşam boyu öğrenme deneyimlerine göre oluşabildiği düşünülebilir. Üstün ve ark. (2009)'ın yapmış oldukları araştırmasında yer alan öğretmen adayı öğrencilerinden elde edilen veriler doğrultusunda öz yeterlilik düzeylerinin cinsiyetlere göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Araştırmada yer alan bir diğer alt problemde okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik puanlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öz yeterliliklerini etkileyebilecek etkenin yaş aralığının yanında mesleki yaşamlarında veya stajlarda edindikleri deneyimler ile oluşabileceği söylenebilir. Kavrayıcı ve ark. (2016)'ın yapmış oldukları araştırmasında yer alan öğretmen adaylarının yaş aralıklarının öz yeterlilik ile arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Öğretmen adaylarının öz yeterlilik seviyelerinin sınıf düzeyine göre de anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre öz yeterlilik puanlarının etkileşim içinde bulunmuyor olması sınıf kademelerinde yer alan dersler ile ilgili yoğunluğun yeterliliklerini kapsayacak ve stajlarında kendilerini yeteri kadar değerlendiremeyecekleri ortamların oluşabildiği söylenebilir. Güngör (2008)'ün yapmış olduğu araştırmasında yer alan öğrencilerin öz yeterlilik puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik puanları ile anne eğitim durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında ise anne eğitim durumunun anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ancak baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının çocukluk dönemlerinde ailelerin çocuklarına belli kazanımları benimsetmeleri ve yaşam boyu öğrenerek ilerleyebilecekleri alt yapıyı oluşturmaları yalnızca ailelerin bilinçlendirilerek olumlu sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. İkiz ve ark. (2013)'ın yapmış oldukları araştırmasında yer alan öğretmen adaylarının genel öz yeterlik düzeyi ile aile değerlendirme ölçeği toplam puan düzeyleri arasında negatif yönlü zayıf düzeyde bir farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç ulaşılmış olan sonucu desteklememektedir. Buradan yola çıkarak, baba eğitiminde öz yeterlilik puanlarının farklılaşmamasında rol oynayabilecek olan anne eğitim durumunun çocukların eğitimleri ile annelerin daha ayrıcalıklı ilgilendikleri düşünülebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik puanları ile akademik ortalamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise elde edilen

bulguya göre öz yeterlilik puanlarının akademik ortalamaya göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının akademik ortalamalarının yeteneklerini yansıtamayabileceği aynı zamanda da öğretmen adaylarının kendilerinin mesleki öz yeterliliklerini stajlarında deneyimler elde ederek kazanabileceği düşünülmektedir. Demirtaş ve ark. (2011)'ın yapmış oldukları araştırmasında yer alan öğretmen adaylarının genel öz yeterlik düzeyi ile akademik ortalamalarının farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik yönelim puanları ile öğretmen öz yeterlilik puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik seviyelerinin artması empatik yönelimleri de arttırmaktadır denilebilir.

Literatürde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler veya Eğitim Fakültelerinde okumakta olan öğretmen adaylarıyla öğretmenlik mesleğine yönelik yapılan öğretmenlerin öz yeterlilik ve empati düzeylerini belirlemeye çalışan birçok çalışma yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar öğretmenlerin fen bilgisi, matematik, bilgisayar kullanımı, kimya veya etkinlikleri uygulatma gibi çalışmalar ile sınırlı bırakılmıştır. Genel olarak öğretmenlerin öz yeterliliği ve empatilerini ele alan çalışmalar çok az sayıda literatürde yerini almıştır. Literatüre katkı sağlamak amacıyla bu araştırma öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için öz yeterliliklerinin ve empatik yönelimlerinin yüksek olması gerektiğini açıklamıştır. Öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının çocukların dünyalarına şeffaf ve güvenli bir şekilde girebilmeleri için çocuklar ile empati kurabilmeleri gereklidir. Empatik ortamda eğitim ve öğretim gören çocukların kendilerini daha güvende hissedecekleri ve verilen kazanımları daha kolay alabilecekleri düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının genel öz yeterliliklerinin de oluşturdukları empatik ortamda daha da gelişeceği düşünülmektedir. Empati kavramı ve öz yeterlilik kavramının birbirinden ayrı tutulamayacağı ve her iki kavramında duygusal zekanın alt kavramları olduğu konusunda yapılmış olan bu araştırmanın sonucuna dayanarak öğretmenlerin öz yeterliliklerinin empatik yönemlerindeki arttıracağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma bulguları ele alındığında şu önerilerde bulunulabilir;

- Örneklem grubunu genişleterek farklı branşlardaki öğretmen adaylarının empati ve öz yeterliliklerinin akademik alanda almış oldukları dersler, staj veya çalışma hayatlarında karşılaşmış oldukları durumlarda empati kurabilmelerinin öz yeterlilik seviyelerine etkisinin olup olmadığına bakılabilir.
- Yapılmış olan araştırma sonuçlarından yola çıkarak empati ve öz yeterlilik kavramlarını ele alarak iki kavramı farklı alt boyutlar ve farklı beşerî davranışlar boyutunda inceleyerek daha detaylı bilgi sahibi olunabilmesi için ölçeklerin niteliği yükseltilebilir.
- Empati ve öz yeterlilik kavramlarında sınıf düzeyinde bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna varılmıştır. Buradan yola çıkarak üniversitelerde sınıf düzeyine göre verilen derslere öz yeterlilik ve empatiyi konu alan ve gelişime katkı sağlayabilecek eklemeler yapılabilir.
- Nicel boyutta çalışılmış olan bu araştırma nitel araştırmaya dönüştürülerek bulgular genişletilebilir. Çünkü empati kavramının nitel araştırmalarda daha kapsayıcı sonuçlar verebileceği aynı zamanda öz yeterlilik kavramı içinde nitel araştırma yapılarak bireylerin güncel öz yeterliliklerini araştırabilmek doğal olay olgularını araştırmacının doğrudan elde ederek farklı sonuçlara ulaşabileceği ve araştırmanın daha kapsamlı hale taşınmasını sağlayabilir.
- Öğretmen adaylarının yaşı her ne kadar erken çocukluk döneminde edinilmesi gereken sosyo duygusal bir beceri olan empatinin kazanımlarının atılacağı temel dönemde olmasa bile annenin ve babanın öğrenim düzeyinin çocuk yetiştirme tutumlarına ve onların empatik yönelimlerine etki ettiği bulgulanmıştır. Öz yeterlilik seviyesinde anne eğitimi durumunun farklılaştığı fakat baba eğitim durumunun farklılaşmadığı sonucuna karşılık annelerin çocuk eğitimlerinde daha aktif rol oynadıkları düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında ailelere empatik eğilim veya öz yeterlilik ile ilgili bilgiler verilen eğitim programları ile desteklenmesi halinde ailelerin bunu çocuklara aktarabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda anne ve babaya yönelik hangi eğitimsel düzeyde ise o eğitimsel düzeye yönelik konu başlıklarına dair öznel eğitimlere katılmaları ailelere önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Çakar, U., & Arbak, Y.** (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y., & Ercan, L.** (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(35), 53-64.
- Çankaya, G., & Ergin, H.** (2015). Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 283-297.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H.** (2005). Öğretmen özyeterlilik ölçeği türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çatlak, İ. H., & Yiğit, E. Ö.** (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisi ve farklılıklara saygılı olma değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1794-1819.
- Çelik, E., & Çağdaş, A.** (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(23), 23-38.
- Çelik, E., & Çağdaş, A.** (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 23-38.
- Çini, P. E.** (2014). Yönetici ve çalışanların proaktif kişilik özellikleri ve ilişkisel bağımlı benlik düzeylerinin karşılaştırılması. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önalın Akfırat, F.** (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Önalın Akfırat, F.** (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Özabacı, N.** (2016). Emotional intelligence and family environment. *Sosyal Bilimler Dergisi*(16), 170-175.
- Özdemir, M.** (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaşam doyumlarının incelenmesi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, M., & Dilekmen, M.** (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 98-113.
- Özder, H.** (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1-15.
- Özer, Z., & Yetkin, R.** (2018). Walking through different paths: academic self-efficacy and academic procrastination behaviors of pre-service teachers. *Journal Of Language And Linguistic Studies*, 14(2), 89-99.
- Özerkan, E.** (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki. Edirne: Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özokçu, O.** (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234-252.
- Özokçu, O.** (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 2(6), 234-252.
- Adler, A.** (1993). Psikolojik Aktivite. *İstanbul: Say Yayınları*, 54.
- Akar Kayserili, T., & Gündoğdu, K.** (2010). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*(187), 104-121.
- akt. Türkeç, Y.** (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı.
- Aktağ, I.** (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterliği üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22(1), 13-24.
- Akyol, B.** (2016). Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: a modeling study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 19-34.
- Alkış Küçükaydın, M., & Gökbulut, Y.** (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 41-59.
- Alpsoy, A.** (2018). Akademisyenlerin iş tatmininin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi ile öz yeterliliğin aracı rolü üzerine bir araştırma. İstanbul: T.C. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Tezli Yüksek Lisans Programı.
- Altınbaş, K., Gülöksüz, S., Özçetinkaya, S., & Oral, E. T.** (2010). Empatinin biyolojik yönleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(1), 15-25.
- Arıkoç, B.** (2019). Okul öncesi dönemde duygusal zeka ve empati ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Arat, M.** (2008). Çalışma yaşamında bireysel temel yetkinlikler ve kazanılmasında okul öncesi dönemde anne baba yetiştirmesinin önemi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arseven, A.** (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 63-80.
- Arslan, A.** (2019). The mediating role of prospective teachers' teaching self-efficacy between self-efficacy sources and attitude towards teaching profession. *International Journal of Educational Methodology*, 87-96.
- Arslan, E.** (2017). Self-efficacy as predictor of collective self-efficacy among preschool teachers in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 12(8), 513-517.
- Arslan, Y.** (2016). Kim daha iyi empati kuruyor - Empati üzerine mikro bir sosyolojik araştırma. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(2/1), 51-64.
- Aslan, D., & Köksal Akyol, A.** (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.
- Aslan, M.** (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2481-2492.

- Aslan, M., & Ağıroğlu Bakır, A.** (2017). Evaluation of prospective teachers in terms of academic self-efficacy and professional competence. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 553-563.
- Ataş Akdemir, Ö.** (2018). An investigation of the relationship between prospective teachers' self-efficacy beliefs and their attitudes towards teaching profession. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(3), 157-164.
- Avacı Akçalı, A.** (2017). Turkish pre-service history teachers' self-efficacy beliefs and motivations on the teaching profession. *Universal Journal of Educational Research*, 5(4), 648-663.
- Avacı, Ö.** (2018). Öğrencilerin duygusal zekâ ile iletişim becerileri düzeylerinin bağımlı etkinliği üzerine bir uygulama. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(18), 205-220.
- Ay, Ş., & Yurdabakan, İ.** (2015). Öğretmen Adaylarına Göre Etkili Öğretmen Özellikleri ve Bu Özellikler Açısından Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(33), 148-166.
- Aydın, A. R.** (2009). Öğretmen – öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modelliği üzerine. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(4), 75-84.
- Aykutlu, I., Bezen, S., Bayrak, C., & Seçken, N.** (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1671-1705.
- Başer, D., Kiroğlu, M., & Kalaycı Kiroğlu, H. İ.** (2019). Empati kavramına bauman çerçevesinden bir bakış. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2320-2344.
- Bakar, A. Y., & Ishak, N. M.** (2018). The relationship of interpersonal and leadership skills with empathic understanding among malaysian gifted students. *Journal for the Education of Gifted Young*, 6(2), 30-38.
- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A.** (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A.** (1986). *Social Foundations of Thought and Action* (s. 25-69). içinde Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bayram, S.** (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri ile öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayram, S.** (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin empatik düşünme becerileri ile öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bornstein, L. N., & Naveh, E.** (2017). From empathy to critical reflection: the use of testimonies in the training of holocaust educators. *Journal of International Social Studies*, 8(1), 4-36.
- Bozbayındır, F., & Sedat, A.** (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 293-311.
- Budak, Y., & Arslan, M.** (2013). Emotional intelligence and importance for children. *Journal of International Management, Educational and Economics Perspectives*, 1(2), 1-14.

- Buğdaycı, S., Abakay, U., & Abakay, Z.** (2019). Examining the empathetic tendency levels of the athletes dealing with team and individual sports. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 21(2), 192-195.
- Certel, Z., Çatıkkaş, F., & Yalçınkaya, M.** (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zeka ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 74-81.
- Coşkun, K., & Öksüz, Y.** (2019). Impact of emotional literacy training on students' emotional intelligence performance in primary schools. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 18(3), 36-47.
- Cooper, & Bridget.** (2002). Teachers as moral models? The role of empathy in teacher/pupil relationships. Leeds Metropolitan University.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A.** (2003). çev., Z. B. Ayman, & B. Sancar içinde, *Liderlikte Duygusal Zeka*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A.** (2003). Liderlikte duygusal zeka. çev, Z. B. Ayman, & B. Sancar içinde, *Liderlikte Duygusal Zeka*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü.** (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 155-190.
- Dökmen, Ü.** (1988). Empatinin yeni bir modeli -Empatinin yeni bir modele dayandırılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. 155-190. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Dökmen, Ü.** (2001). İletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dönmez, Ö., & Ramazan, O.** (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-45.
- Decety, J., & Fotopoulou, A.** (2015). Why empathy has a beneficial impact on others in medicine: unifying theories. *Hypothesis And Theory Article*, 8(457), 1-11.
- Demir, M. K.** (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının empati becerilerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 107-121.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N.** (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Demirtaş, V. Y., & Dolapçı, S.** (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Deniz, M. E., & Yılmaz, E.** (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*, 1-9.
- Dinçyürek, S.** (2004). Üniversite öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*(10), 97-114.
- Dolapçı, S., & Yıldız Demirtaş, V.** (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 141-160.
- Druskat, V. U., & Wolff, S. B.** (2008). Emotional intelligence and performance at work. *Group-level emotional intelligence* (s. 441-454). içinde England: Edward Elgar Cheltenham.
- Durmuş, A., & Köksal Akyol, A.** (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.

- Durmuşoğlu Saltalı, N., & Erbay, F.** (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin konuşma, dinleme ve empati becerilerinin çocuk sevmeye davranışı açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 159-174.
- Duru, E.** (2004). Öğretmen adaylarında empati -yardım etme eğilimi ilişkisi ve yardım etme eğiliminin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-11.
- Durukan, H., & Bayındır, A.** (2017). Okul öncesi eğitim yöneticilerinin iletişim rollerini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(4), 778-787.
- Dutoğlu, G., & Tuncel, M.** (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Eilks, I., Parchmann, I., Grasel, C., & Ralle, B.** (2004). Changing teachers' attitudes and professional skills by involving teachers into projects of curriculum innovation in germany. *Quality in practice-oriented research in science education*, 29-40.
- Ekici, G.** (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(35), 98-110.
- Ekinci, Ö.** (2009). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elaldı, Ş., & Yerliyurt, N. S.** (2016). Preservice preschool teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 345-357.
- Erdoğan, M. Y.** (2008). Duygusal zeka'nın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Ergenç, B.** (2016). Anasınıfı öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sosyal becerileri ve empatik eğilim düzeyleri üzerindeki rolü. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, B., Kaynak, B., Pınarcık, Ö., & Arslan, E.** (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 75-83.
- Ersoy, E. G., & Köşger, F.** (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 9-17.
- Ersoy, E. G., & Köşger, F.** (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Fakültesi*, 38(2), 9-17.
- Fauziah, N.** (2014). Empati, persahabatan, dan kecerdasan adversitas pada mahasiswa yang sedang skripsi. *Jurnal Psikologi Undip*, 13(1), 78-92.
- Fernandez, P., & Ruiz, D.** (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
- Gökdağ Baltaoğlu, M., & Güven, M.** (2019). Relationship between self-efficacy, learning strategies, and learning styles of teacher candidates. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-11.
- Gözcü Yaprak, G.** (2019). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançları ile empati eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gül, E., & Güney, A.** (2019). Duygusal zeka ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 141-158.

- Gündüz, B.** (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers. *Global Journal of Psychology and Behavioural Education*, 1(1), 12-20.
- Güner, A.** (2018). Öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeyleri ile empatik eğilimleri arasındaki ilişki: halk eğitim merkezi örneği. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör, S.** (2008). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekanın psikolojik sıkıntı belirtileri üzerindeki etkisi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güvenç, H.** (2011). Öğretmen adayı öğrencilerin mesleki özyeterlilik algıları ile öğrenci başarısı sorumluluk algıları. *Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1410-1421.
- Güvenç, H.** (2011). Öğretmen adayı öğrencilerin mesleki özyeterlilik algıları ile öğrenci başarısı sorumluluk algıları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1410-1421.
- Geçikli, F.** (2012). Liderlik ve duygusal zekâ: mustafa kemal atatürk örneği. *Atatürk Üniversitesi İletişim Dergisi*(3), 19-37.
- Genç, S. Z., & Kalafat, T.** (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 135-147.
- Goleman, D.** (2003). *Duygusal zeka neden iq'dan daha önemlidir?* (O. Deniztekin, Dü., & B. Seçkin Yüksel, Çev.) Varlık Yayınları.
- Goleman, D.** (2004). Duygusal zekanın ilk unsuru. *Öz farkındalık* (s. 10). içinde Optimist (Harvard Business Review).
- Goleman, D.** (2006). Working with emotional intelligence. New York: Bantom Books.
- Goleman, D.** (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences*, 118-123.
- Goleman, D.** (2013). Empati nedir? *Duygusal Zeka Empati* (s. 9-17). içinde Harvard Business Review Press- Optimist.
- Goleman, D.** (2013). Empati nedir? *Duygusal Zeka - Empati (Harvard Business Review)* (s. 9). içinde Optimist Yayın Grubu.
- Goleman, D.** (2015). Dalay Lama, Daniel Goleman'a duygusal zeka konusunda ne öğretti? D. Goleman, A. McKee, & A. Waytz içinde, *Duygusal Zeka- Empati* (s. 226-138). New Jersey-ABD: Harvard Business Review Press Optimist.
- Goroshit, M., & Hen, M.** (2014). Does emotional self-efficacy predict teachers' self-efficacy and empathy? *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 26-32.
- Gottman, J. M.** (1986). Same and cross sex friendship in young children. Conversation of friends. New York: Cambridge University Press.
- Guskey, T. R.** (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal Of Educational Research*, 41-47.
- Hashemi, M. R.** (2011). Emotional intelligence and self-efficacy: a case of iranian efl university students. *International Journal of Linguistics*, 3(1), 1-16.
- Henson, R. K.** (2001). Teacher self-eficacy: substantive implications and measurement dilemmas. 1-43.
- İşmen, E.** (2001). Duygusal zeka ve problem çözme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(13), 111-124.
- İkiz, F. E.** (2009). Investigation of empathy levels of the psychological counselors who work in the elementary schools. *Elementary Education Online*, 8(2), 346-356.

- İkiz, F. E., & Yörük, C.** (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 228-248.
- İlğan, A., & Özudoğru, M.** (2014). Öğretim elemanlarının algılarına göre yükseköğretim kurumlarında görev yapan bölüm başkanlarının duygusal zekâ yeterlikleri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 498-522.
- Ünlü, B., Ezberci Çevik, E., & Kurnaz, M. A.** (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2425-2438.
- Ioannidou, F., & Konstantikaki, V.** (2008). Empathy and emotional intelligence: what is it really about? *International Journal of Caring Science*, 1(3), 118-123.
- Ishak, M. N., Mustapha, R., Mahmud, Z., & Ariffin, S. R.** (2006). Emotional intelligence of malaysian teachers: implications on workplace productivity. *International Journal of Vocational Education and Training*, 14(2), 5-112.
- Üstün, A., & Tekin, S.** (2009). Amasya eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Ütkür, N.** (2018). Öğretmen adaylarının hayat bilgisi dersinde empatiye yönelik görüş ve etkinlik önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(46), 386-408.
- Üzel, D., & Hangül, T.** (2011, Ocak). Duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Necatbey Eğitim Fakültesi.
- Jamil, F. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C.** (2012). Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly*, 119-138.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T.** (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Köksal, N., & Convery, A.** (2013). Initial teacher education in turkey and england: comparing competencies and standards. *Journal of Education and Future*(3), 1-20.
- Kılıç, Ş.** (2018). Gelişim psikolojisi. A. Güngör Aytar içinde, *Gelişim Psikolojisi* (s. 137). Ankara: Hedef Yayıncılık Ve Mühendislik.
- Kaşkaya, A., Ünlü, İ., Akar, M. S., & Özturan Sağırılı, M.** (2011). The effect of school and teacher themed movies on pre-service teachers' professional attitudes and perceived self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 1778-1783.
- Kabapınar, Y., Tabak, E., & Yavuz, B.** (2019). Öğrencilerde empati becerisini geliştirme temelli bir teknik olarak görsel öykü: örnek uygulamalar. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 58-80.
- Kalyani, D., & Rajasekaran, K.** (2018). Innovative teaching and learning. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 23-25.
- Kandemir, M., & Dünder, H.** (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(16), 83-90.
- Kapıkıran, N. A.** (2009). Öğretmen adaylarının empatik eğilim ve kendini ayarlama açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(26), 81-91.
- Karacaoğlu, Ö. C.** (2008). Öğretmen yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.

- Karasar, N.** (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (ISBN : 978-605-5426-58-3 b.). NOBEL.
- Karataş, K., & Oral, B.** (2015). Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), 47-57.
- Kau, M. A.** (2010). Empati dan perilaku prososial pada anak. *Fakultas Ilmu Pendidikan Universitas Negeri Gorontalo*, 7(3), 1-5.
- Kavgar, B.** (2011). Duygusal zeka ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: bir devlet üniversitesi örneği. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Kavrayıcı, C., & Bayrak, Ç.** (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 623-658.
- Kavrayıcı, C., & Bayrak, Ç.** (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 623-658.
- Kesgin, E.** (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (denizli ili örneği). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kesicioğlu, O. S., & Güven, G.** (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1371-1383.
- Koç Akran, S., & Bakır, B.** (2019). Öğretmenlerin duygusal zekâlarıyla öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Akademikbakış Dergisi*(75), 157-173.
- Koçak Macun, B., Macun, B., & Safalı, S.** (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlilik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 549- 567.
- Koçak, C., & Önen, A. S.** (2013). Öğretmen adayları için empatik yönelimler ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 947-964.
- Koçyiğit, M., & Özel, G.** (2018). Sosyalleşme ve empati eğilimi arasındaki ilişkinin rekreatif faaliyetler bağlamında incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 49-57.
- Konakay, G.** (2010). Duygusal zekânın akademisyenlerde tükenmişlik ile ilişkisinin incelenmesi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Konakay, G.** (2013). Akademisyenlerde duygusal zekâ faktörlerinin tükenmişlik faktörleri ile ilişkisine yönelik bir araştırma: kocaeli üniversitesi örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 121-144.
- Kotaman, H.** (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kotaman, H.** (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kurtoğlu, M.** (2018). Determination of the relationship between emotional intelligence level and decision making strategies in gifted students. *Journal for the Education of Gifted Young*, 6(1), 1-16.
- Mckee, A.** (2015). Empati başarılı bir toplantının anahtarıdır. *Duygusal Zeka-Empati (Harvard Business Review)* (s. 49-55). içinde Optimist.
- Miller, P.** (2012). Ten characteristics of a good teacher. *English Teaching Forum*, 79(491), 36-38.

- Montag, C., & Heinz, A.** (2008). Theodor lipps and the concept of empathy. *American Journal of Psychiatry*, 165(10), 1261.
- Murphy, H., Tubritt, J., & O'Higgins Norman, J.** (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal Of New Approaches In Educational Research*, 7(1), 17-23.
- Mutlu, T. O., Şentürk, H. E., & Zorba, E.** (2014). Üniversite öğrencisi tenisçilerde empatik eğilim ve iletişim becerisi. *International Journal of Science Culture and Sport*(1), 129-137.
- Nias, J.** (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Ocak, G., Ocak, İ., & Kutlu Kalender, M. D.** (2017). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1851-1864.
- Ornstein, A. C., & Lunenburg, F. C.** (2012). *Eğitim yönetimi - educational administration*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Pala, A.** (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 13-23.
- Pala, A.** (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 13-23.
- Payne, W. L.** (1985). A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire. dissertation. The Union for Experimenting Colleges and Universities.
- Pişkin, M.** (1989). Empati, kaygı ve çatışma eğilimi arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 775-784.
- Podell, D. M., & Soodak, L. C.** (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal Of Educational Research*, 247-253.
- Pourbahram, R., & Hajizadeh, M.** (2018). The relationship between efl instructors' emotional intelligence and learners' academic achievement. *Language Teaching and Educational Research*, 1(1), 42-51.
- Prachagool, V., Nuangchalerm, P., Subramaniam, G., & Dostal, J.** (2016). Pedagogical decision making through the lens of teacher preparation program. *Journal for the Education of Gifted Young*, 4(1), 41-52.
- Preston, S. D., & de Waal, F.** (2002). Empathy: its ultimate and proximate bases. *Cambridge- Behavioral and brain sciences*, 1(2).
- Rahma, A. N.** (2012). Pengembangan perangkat pembelajaran model inkuiri berpendekatan sets materi kelarutan dan hasilkali kelarutan untuk menumbuhkan keterampilan berpikir kritis dan empati siswa terhadap lingkungan. *Journal of Educational Research and Evaluation*, 1(2), 133-138.
- Rahmawati, A.** (2014). Metode bermain peran dan alat permainan edukatif untuk meningkatkan empati anak usia dini. *Program Studi PG PAUD FKIP Universitas Sebelas Maret*, 3(1), 382-392.
- Ramana, T. V.** (2013). Emotional intelligence and teacher effectiveness -an analysis. *Emotional Intelligence And Teacher Effectiveness*, 2(2), 18-22.
- Reaves, S. J., & Cozzens, J. A.** (2018). Teacher perceptions of climate, motivation, and self-efficacy: is there really a connection. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 48-67.
- Rogers, C.** (1983). "Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir.". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.
- Rogers, C.** (2011). *Kişi olmaya dair: bir terapistin gözüyle psikoterapiye giriş* (Cilt 1). (S. Budak, Çev.) İstanbul: Okyanus Yayınları.

- Salı, G.** (2019). Öğretmenlerin yaratıcılıkları ile empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2369-2378.
- Salı, G.** (2019). Examination of teachers' creativity and empathic abilities in terms of some variables. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2369-2378.
- Salovey, P., & Mayer, J. D.** (1990). Emotional intelligence - imagination, cognition and personality. *Journal of Personality*, 185-211.
- Salovey, P., & Mayer, J. D.** (1990). Emotional intelligence - imagination, cognition and personality. *Journal of Personality*, 185-211.
- Savaş, A. C., Bozgeyik, Y., & Eser, İ.** (2014). A study on the relationship between teacher self efficacy and burnout. *European Journal Of Educational Research*, 3(4), 159-166.
- Schneider, B. H.** (2000). *Friends and enemies peer relations in childhood*. Canada: Routledge Taylor & Francis Group.
- Schneider, B., & Smith, P.** (2000). *Friends and enemies peer relations in childhood. Texts in developmental psychology*. Canada - London: Routledge Taylor & Francis Group London and New York.
- Seppala, E.** (2015). Şefkat neden sertlikten daha iyi bir yöntemdir? *Duygusal Zeka-Empati (Harvard Business Review)* (s. 22-29). içinde Optimist.
- Sharp, A. C., Brandt, L., Tuft, E. A., & Jay, S.** (2016). Relationship of self-efficacy and teacher knowledge for prospective elementary education teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(10), 2432-2439.
- Solomon, L.** (2015). Güç, empati becerisini köreltir. *Duygusal zeka- empati (Harvard Business Review)* (s. 75). içinde Optimist.
- Somuncuoğlu, D.** (2005). Duygusal zeka yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 269-293.
- Şahin, C., & Yeşil, R.** (2010). Sınıf öğretmenliği aday öğretmenlerin sosyal beceri ve empatik eğilim düzeyleri (aeü eğitim fakültesi örneği). *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1197- 1212.
- Şahin, H.** (2017). Emotional intelligence and self-esteem as predictors of teacher self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(22), 1107-1111.
- Şekerci, R., & Karataş, S.** (2020). Öğretmen liderliği eğitim programı katılımcısı usta öğretici ve öğretmenlerinin program hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(53), 317-335.
- Şekercioğlu, G., Çokluk Bökeoğlu, Ö., & Büyüköztürk, Ş.** (2018). Öğretmen adaylarında araştırma özyeterliliğinin farklı değişkenler açısından incelenmesi ve yordayıcılarının belirlenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 137-147.
- Şenel, E., & Tamer, K.** (2018). Evaluation of some factors affecting self-efficacy beliefs of students studying in teacher education departments. *International Journal of Human Sciences*, 15(3), 1717-1726.
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H.** (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772.
- Taşkın, N., & Tuğrul, B.** (2014). Investigating preschool teacher candidates' mathematics literacy self-sufficiency beliefs on various variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*(116), 3067-3071.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S.** (2013). *Using multivariate statistics. Pearson New International Edition*, 6.
- Taner Derman, M.** (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1365-1382.

- Taner Derman, M., Doğan, B., & Metin, M.** (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk resimlerine yönelik yaklaşımları ve empati düzeyleri arasındaki ilişki. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Taner, P. O.** (2017). The viewpoints of instructors about the effects of teacher education programs on prospective teachers' affective characteristics. *Eurasian Journal of Educational Research*(70), 105-120.
- Tetik, S., & Açıkgöz, A.** (2013). Duygusal zeka düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges(Özel)*, 87-97.
- Tezelli, S.** (2019). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, sosyal kaygı ve öznel iyi oluş arasındaki yordayıcı ilişki. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thompson, S. J., Benson, S. N., Pachnowski, L. M., & Salzman, J. A.** (2000). *Decision making in planning and teaching*. New York: Longman: Addison-Wesley Educational Publishers.
- Thorndike, E. L.** (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 227-235.
- Titchener, E. B.** (2014). Introspection and empathy. *Dialogues in Philosophy, Mental and Neuro Sciences*, 25-30.
- Tosun, Ü., & Güntaş, S.** (2018). Üniversite öğrencilerinin kariyer beklentileri ve empati eğilimleri: kktc örneği. *International European Journal of Managerial Research Dergisi*, 2(2), 23-38.
- Tschannen, M., & Hoy, A. W.** (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Tschannen, M., & Hoy, W. A.** (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tuluk, G.** (2015). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilikleri üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S., & Aydın, Ö.** (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Tunkler, V., Ercan, A. N., Beşkirli, M., & Şahin, İ.** (2016). Relationship between preservice teachers' course attitudes and professional self-efficacy beliefs. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 212-222.
- Tuğrul, C.** (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*(1), 12-20.
- Uyanık Balat, G., Çelebi, G., Yılmaz, H., & Gümüştekin, T.** (2014). Duygusal zekâ ve empatik eğilim: okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 893-901.
- Uyanık Balat, G., Çelebi, G., Yılmaz, H., & Gümüştekin, T.** (2014). Duygusal zekâ ve empatik eğilim: okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 9(8), 893-901.
- Uyanık Balat, G., Çelebi, G., Yılmaz, H., & Gümüştekin, T.** (2014). Duygusal zeka ve empatik eğilim: okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 893-901.
- Uysal, İ.** (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlilik inançları: aibü eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.
- Vural, D. E.** (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(3), 972-980.

- Wahyuni, F., Wiyono, B. B., Atmoko, A., & Hambali, I.** (2019). Assessing relationships between emotional intelligence, school climate and school counselors burnout: a structural equation model. *Journal for the Education of Gifted Young*, 7(4), 1361-1374.
- Waytz, A.** (2016). Empatinin sınırı. *Duygusal Zeka- Empati (Harvard Business Review)* (s. 122). içinde Optimist.
- Waytz, A.** (2016). Empatinin sınırı. *Duygusal Zeka- Empati (Harvard Business Review)* (s. 107-115). içinde Optimist.
- Wiegand, D. M.** (2007). Exploring the role of emotional intelligence in behavior-based safety coaching. *Journal of Safety Research*(38), 398.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K.** (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*(21), 81-91.
- Yüksel, A.** (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.
- Yıldırım, B.** (2020). Öğretmen yetiştirme üzerine bir model önerisi: stem öğretmen enstitüleri eğitim modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-29.
- Yıldırım, K., & Tabak, H.** (2019). Öğretmen adaylarının duygu durumlarının farklı sınıflamalara göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1441-1457.
- Yılmaz Karabulutlu, E., Yılmaz, S., & Yurttaş, A.** (2011). Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79.
- Yılmaz, C., Fidan, Y., & Yıldırım, C.** (2014). duygusal zeka ve örgüt iklimine etkisi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 2(3), 243-261.
- Yılmaz, E., & Altınok, V.** (2010). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini yordama gücü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 685-705.
- Yılmaz, H., & Zembat, R.** (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile üniversite yaşamına uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(52), 118-136.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H.** (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(27), 260-267.
- Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T.** (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 175-188.
- Yeşilyaprak, B.** (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, 25(25), 139-146.
- Yenice, N.** (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yoldaş, C., Yetim, G., & Küçüköğlü, N. E.** (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*(48), 90-102.
- Yordam, M. F., & Bülbül, T.** (2018). Öğretmenlerin özyeterlilik algılarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunmuşlukları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 447-470.

EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

EK-2: Empatik Yönelimler Ölçeği

EK-3: Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği

EK-4: Etik İzin Onayları

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

Aşağıdaki maddelerde durumunuza uygun seçeneğin yanındaki parantezin içine (x) işareti koyunuz ve ilgili alanları doldurunuz.

1. Cinsiyet:

- a. Kadın
 b. Erkek

2. Yaşınız:

- 18-22
 23-27
 28-32
 33-37
 Diğer

3. Üniversite Türü ve Üniversite İsmi:

- Özel
- Devlet

4. Sınıf Düzeyi:

1. Sınıf
 2. Sınıf
 3. Sınıf
 4. Sınıf

5. Anne Eğitim Düzeyi:

- Okuryazar
 İlkokul Mezunu
 Ortaokul Mezunu
 Lise Mezunu
 Üniversite Mezunu
 Lisansüstü

6. Baba Eğitim Düzeyi:

- Okuryazar
 İlkokul Mezunu
 Ortaokul Mezunu
 Lise Mezunu
 Üniversite Mezunu
 Lisansüstü

7. Not Ortalaması:

- 1.50 – 1.99
 2.00 - 2.50
 2.51- 3.00
 3.01 – 3.50
 3.51 – 4.00

EK-2: Empatik Yönelimler Ölçeği

	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
EMPATİK BECERİ					
Öğretmen, öğrencilerin bilgilerini yapılandırması sürecinde, sosyal çevre ile olan etkileşimin önemi konusunda onları ikna etmelidir.					
Öğretmen, kendisini öğrencisinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamalıdır.					
Öğretmen, öğrencilerin yaşamlarına farklı gözlüklerle bakmalarını sağlayan kişidir.					
Öğretmen öğrencisine farklı ve değerli olduğunu hissettirmelidir.					
Öğrenci derste kendini önemli biri olarak hissedebilmelidir.					
Öğretmen, dersini anlatırken her öğrencinin öğrenme durumunu göz önünde tutmalıdır.					
Öğretmen, kendisini öğrencilerinin yerine koyarak, onların beceri ve yeterliliklerini geliştirmelerine imkân sağlamalıdır.					
Öğretmen, öğrencilerin karşılaştıkları birçok sorunun nedenlerini, kavramalarını sağlamalıdır.					
Öğretmen-öğrenci arasında kurulan olumlu iletişim derse katılımı artırır.					
Derste, öğrenci fikirlerini özgürce ifade edebilmelidir.					
Öğretmen ders konularına göre seçilmiş deneyimlerini öğrencileriyle paylaşabilmelidir.					
Öğretmen yeri geldikçe dünyaya öğrenci gözüyle bakabilmelidir.					
ANTI- EMPATİK TUTUM					

Öğretmenin derste sıkılan bir öğrencisi için onu kendi haline bırakmak dışında yapabileceği bir şey yoktur.					
Öğretmenin, öğrencilerin anlama düzeylerini dikkate alması, sınıf içi iletişimi sağlamada önem taşımaz.					
Öğretmenin öğrencilerin doğal yeteneklerini ve düşünme tarzlarını dikkate almasına gerek yoktur.					
Öğretmenin öğrencinin aklından geçenleri anlamaya çalışmasına gerek yoktur.					
Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri sınıfta geliştirilemez.					
Öğretmen öğrencisinin kendini ifade edebilen bir birey olmasını sağlayamaz.					
19. Öğretmen istese de kendisini öğrencisinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlayamaz.					
20. Öğretmen derste öğrenciyle ilgili bir problem olduğunda onu kendi haline bırakmalıdır.					
EMPATİK ORTAM					
21. Öğretmen sınıfta yaşanan hoş olmayan bir durum karşısında kendisini öğrenci yerine koyabilmelidir.					
22. Öğretmen bir zamanlar öğrencisinin yaşında olduğunu hiç unutmamalıdır.					
23. Öğretmen öğrencilerinin duygularını anlayabilecek duygusal olgunluğa sahip olmalıdır.					
24. Öğretmen ders anlatırken öğrenciyle içten bir iletişim kurmaya çalışmalıdır.					
25. Öğrenci, öğretmeni sayesinde kendini tanıyarak, yaşamıyla ilgili bilinçli kararlar verme becerisi kazanabilir.					
26. Öğretmen, öğrencilerin kendi bilgi ve becerilerinin farkına varmalarına yardımcı olabilecek ortamlar tasarlamalıdır.					
27. Öğretmen sadece konu alanı ile ilgili bilgi ve beceri değil; iletişim ve karşındakini anlayabilme becerisi gibi kazanımları da öğrenciye sağlamalıdır.					

28. Öğretmen bir problemi çözerken öğrencilere anlayabilecekleri ipuçları vererek öğrencinin bulmasını sağlamalıdır.					
29. Öğretmen öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı sağlamalıdır.					

EK-3: Öğretmen Öz yeterlilik Ölçeği

Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES)

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ									
	yetersiz	çok az yeterli	biraz yeterli	oldukça yeterli	çok yeterli				
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK-4: Etik İzin Onayları

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/03/2020-3600



TC.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sıfır Atık Proje Ortağı

Sayı : 16110545-302.08.01-E.2000108814
Konu : İrem ŞENTÜRK, İzin

10.03.2020

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Beşyol, İnönü Cd. No:38, 34295
Küçükçekmece/İstanbul

İlgi : 21.02.2020 tarih ve 912 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden İrem ŞENTÜRK'ün "**Öğretmen Adaylarının Empati Düzeylerinin Öz Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi**" adlı tez çalışmasının anket sorularını Fakültemiz Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama isteği Üniversitemiz Atatürk Eğitim Fakültesi tarafından uygun görülmüş olup ilgili Bölüm Başkanlığının yazısı ekte sunulmuştur. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa KURT
Rektör Adına
Rektör Yardımcısı

EK:
EK-1 Yazı Sureti
EK-2 Ek Belgeler



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 777 1200
ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Hüsret SAM
Bilgisayar İşletmeni



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Mustafa KURT tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/29D5F71F489B4DBE>

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.02.2020-3280



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 17123671-044
Konu : İrem ŞENTÜRK'ün Anket İzni Hk.

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 20/02/2020 tarihli ve 3165 sayılı yazı.

Enstitünüz **Y1812.413006** numaralı Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden **İrem ŞENTÜRK**'ün "**Öğretmen Adaylarının Empati Düzeylerinin Öz-Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi**" adlı tez çalışması gereği anket sorularını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine uygulaması talebiniz uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. İbrahim Hakkı AYDIN
Rektör V.

Dağıtım:
Gereği:
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

21/02/2020 Uzman Yardımcısı
21/02/2020 Müdür V.
21/02/2020 Mütevelli Heyeti Başkanı Danışmanı
21/02/2020 Rektör Yardımcısı

Erdem Gürol ERDEN
İrem ÖZTÜRK
İsmail Hakkı ŞENER
Prof. Dr. İbrahim Hakkı AYDIN

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon:444 1 428
Elektronik Ağ:http://www.aydin.edu.tr/

Bilgi için: Erdem Gürol ERDEN
Unvanı: Uzman Yardımcısı

* BEK43A50T*



T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : E-89480013-044-2767
Konu : İrem Şentürk Anket Çalışması Hakkında

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 19/01/2021 tarihli ve 1622 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden, Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1812.413006 numaralı öğrencisi İrem ŞENTÜRK'ün, "Öğretmen Adaylarının Empati Düzeylerinin Öz-Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması gereği, anket sorularını Üniversitemiz Temel Eğitim Bölümü'nde uygulama talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Erhan GÜZEL
Rektör



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad-Soyadı: İrem ŞENTÜRK
Doğum Tarihi ve Yeri: 01.01.1996- Bilecik
E-Posta: iremsenturk@stu.aydin.edu.tr / sntrkiremm@gmail.com

Öğrenim Durumu:

Lisans: 2018, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans: 2021, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi

Mesleki Denevım:

İstanbul, Gelincik Anaokulu, Okul Öncesi Öğretmeni (2017)
İstanbul, Gültepe İlköğretim Okulu, Okul Öncesi Öğretmeni (2016)
İstanbul, Denizköşkler İlköğretim Okulu, Okul Öncesi Öğretmeni (2015)
İstanbul, Bağcılar Engelliler Sarayı, Gönüllü Yardımcı Eğitimlik (2016)

Tezden Türetilen Makale Yayını:

“Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empati Yönelimleri İle Öz-yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli makale Temmuz 2021 tarihinde (Yıl:5 Sayı:2) yayınlanmak üzere kabul edilmiştir. ISSN: 2602-4071 / <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iperj>

