T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ ve "HAYIR" DİYEBİLME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emrullah ERK

DİYARBAKIR– 2021

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ ve "HAYIR" DİYEBİLME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN
Emrullah ERK
18977004

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖNER SUNKUR

Haziran– 2021

Diyarbakır

T.C.

DİCLE UNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

Emrullah ERK tarafından yapılan "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve "Hayır" Diyebilme Becerilerinin İncelenmesi" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Unvanı Adı Soyadı

Başkan: Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖNER SUNKUR

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ferat YILMAZ

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 12/07/2021

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

12/07/2021

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Emrullah ERK

12/07/2021

ÖNSÖZ

Eğitim yaşamım boyunca gelişimimde katkısı bulunan, ilkokul öğretmenimden üniversite hocalarıma kadar herkese teşekkürlerimi sunuyorum. Bu araştırma sürecinde bilgi ve tecrübesiyle çalışmama yön veren, araştırma sürecimin her aşamasında katkılar sunan beni yazmaya sevk eden ve bana sabır gösteren değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖNER SUNKUR'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez konusunun belirlenmesinde ve yapıcı eleştirileri ile tezimin olgunlaşmasına katkı sağlayan tez jüri üyesi Dr. Öğr. Üyesi Ferat YILMAZ'a, bilgi ve önerileriyle tezime katkı sağlayan tez jüri üyesi Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR'a teşekkür ederim.

Bilgi ve tecrübeleriyle çalışmama katkı sağlayan Doç. Dr. Fatih YILMAZ'a, araştırmamın her safhasında beni motive eden ve tecrübeleriyle önümü açan değerli arkadaşım Nihat YETKİN'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca hep yanımda olan ve beni bugünlere getiren anneme, rahmetli babama; tez yazım sürecinde bana destek olan kardeşim Osman'a teşekkürlerimi bilhassa ifade etmek isterim. Kendilerinden aldığım zamana rağmen, sabırlarını ve desteklerini esirgemeyen sevgili eşim Nuran'a sonsuz teşekkür eder ve bu tez çalışmamı da başta kendisi ve çocuklarım Neslihan, Miray ve Muhammed Asaf'a ithaf etmek isterim.

Emrullah ERK

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **V**

İÇİNDEKİLER ..... **Vİ**

ÖZET ..... **Xİ**

ABSTRACT ..... **Xİİİ**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **XV**

KISALTMALAR DİZİNİ ..... **XVİİ**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. PROBLEM DURUMU 1

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI 3

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 4

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI 5

1.5. SAYILTILAR 5

1.6. TANIMLAR 6

BÖLÜM II **7**

KURAMSAL ÇERÇEVE **7**

2.1. EMPATİ 7

2.1.1. Empatinin Tarihçesi *7*

2.1.2. Empatinin Tanımı *7*

2.1.3. Empatinin Bileşenleri *10*

2.1.3.1. Empatinin Bilişsel Bileşeni 10

2.1.3.2. Empatinin Duygusal Bileşeni 10

2.1.4. Empatinin Sempatiden Farklılığı *11*

2.1.5. Empatinin Gelişimi: Empati Öğretilebilir ve Öğrenilebilir mi? *12*

2.1.6. Empatinin Yararları *13*

2.1.7. Empati Kurma, Empatik Eğilim ve Yardım Etme Davranışı *14*

2.2. "HAYIR" DİYEBİLME 15

2.2.1. Atılganlık *15*

2.2.2. Atılganlık Hakları ve Atılgan Davranış Biçimleri *16*

2.2.3. "Hayır" Diyebilme Becerisi *20*

2.2.4. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları (2009, 2015, 2017, 2018) *22*

2.2.5 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında, Empati ve "Hayır" Diyebilme Becerisi İlişkisi *23*

2.2.6 İlgili Yayın ve Araştırmalar *25*

2.2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar 25

2.2.6.1.1 Empatik Eğilim ile İlgili Yapılan Çalışmalar 25

2.2.6.1.2 "Hayır" Diyebilme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar 32

2.2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar 38

2.2.6.2.1 Empatik Eğilim ile İlgili Yapılan Çalışmalar 38

2.2.6.2.2 "Hayır" Diyebilme ile İlgili Yapılan Çalışmalar 42

BÖLÜM III **46**

YÖNTEM **46**

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ 46

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM 46

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu *49*

3.3.2 "Empatik Eğilim Ölçeği" (EEÖ) *50*

3.3.3 "Hayır" Diyebilme Becerisi Ölçeği (HÖ) *50*

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI 52

3.5. VERİLERİN ANALİZİ 52

BÖLÜM IV **57**

BULGULAR VE YORUMLAR **57**

4.1. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR 57

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *57*

4.1.2. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *58*

4.1.3. Kardeş Sırası Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *60*

4.1.4. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *61*

4.1.5. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *62*

4.1.7. Baba Mesleği Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *64*

4.1.8. Birlikte Yaşama Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *65*

4.1.9. Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *65*

4.2. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN "HAYIR" DİYEBİLME BECERİLERİNE İLİŞKİN ELDE EDİLEN BULGULAR 66

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *67*

4.2.2. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *68*

4.2.3. Kardeş Sırası Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *69*

4.2.4. Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *70*

4.2.5. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *71*

4.2.6. Anne Mesleği Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *73*

4.2.7. Baba Mesleği Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *74*

4.2.8. Birlikte Yaşama Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *75*

4.2.9. Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular *76*

4.3. ÖLÇEKLERİN BİRBİRLERİYLE KORELÂSYONLARINA İLİŞKİN BULGULAR 77

4.4. ÇOKLU REGRESYON ANALİZ SONUÇLARI 77

BÖLÜM V **80**

TARTIŞMA **80**

5.1. TARTIŞMA 80

5.1.1. Empatik Eğilim Düzeyine İlişkin Tartışma *80*

5.2. DEĞİŞKENLERİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYİNE ETKİSİNE YÖNELİK TARTIŞMA 81

5.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma *81*

5.2.2. Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Tartışma *82*

5.2.3. Kardeş Sırası Değişkenine İlişkin Tartışma *82*

5.2.4. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma *83*

5.2.5. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma *83*

5.2.6. Anne Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma *84*

5.2.7. Baba Mesleği Değişkenine İlişkin Tartışma *84*

5.2.8. Anne-Baba Birliktelik Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma *85*

5.2.9. Sosyoekonomik Durum Değişkenine İlişkin Tartışma *85*

5.3. "HAYIR" DİYEBİLME BECERİSİNE İLİŞKİN TARTIŞMA 86

5.3.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma *86*

5.3.2. Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Tartışma *87*

5.3.3. Kardeş Sırası Değişkenine İlişkin Tartışma *87*

5.3.4. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma *88*

5.3.5. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma *89*

5.3.6. Anne Mesleği Değişkenine İlişkin Tartışma *90*

5.3.7. Baba Mesleği Değişkenine İlişkin Tartışma *90*

5.3.8. Anne-Baba Birliktelik Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma *91*

5.3.9. Sosyoekonomik Durum Değişkenine İlişkin Tartışma *91*

5.4. Empatik Eğilimin Alt Boyutları ve "Hayır" Diyebilme Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışmalar *92*

5.5. Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Tartışmalar *93*

BÖLÜM VI **94**

SONUÇ VE ÖNERİLER **94**

6.1. SONUÇ 94

6.1.1. Empati ile İlgili Sonuçlar *94*

6.1.2. "Hayır" Diyebilme ile İlgili Sonuçlar *96*

6.1.3. Empatik Eğilimin Alt Boyutları ve "Hayır" Diyebilme Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar *98*

6.1.4. Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Sonuçlar *98*

6.2. Öneriler 99

BÖLÜM VII **100**

KAYNAKLAR **100**

BÖLÜM VIII **111**

EKLER **111**

EK 1: Kişisel Bilgi Formu 111

EK 2: Empati Eğilim Ölçeği (Çocuk Formu) 112

EK 3: "Hayır" Diyebilme Becerisi Ölçeği 113

EK 4: KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Kullanım İzin İsteği ..... **Error! Bookmark not defined.**

EK 5: "Hayır" Diyebilme Ölçeği Kullanım İzin İsteği ..... **Error! Bookmark not defined.**

EK 6: Araştırma Uygulama İzni Resmi Yazıları 114

EK 7: Araştırma Uygulama İzni Resmi Yazıları ..... **Error! Bookmark not defined.**

EK 8: Araştırma Uygulama İzni Resmi Yazıları 115

BÖLÜM IX **116**

ÖZGEÇMİŞ **116**

ÖZET

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ve "Hayır" Diyebilme Becerilerinin İncelenmesi

Emrullah ERK
Dicle Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Eğitimi
Yüksek Lisans Tezi, 136 sayfa, Haziran 2021
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖNER SUNKUR

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve "hayır" diyebilme becerilerinin incelenmesi ve empatik eğilim düzeyleri ile "hayır" diyebilme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Betimsel bir araştırma olan bu çalışma, genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki resmi ilkokullarda öğrenim görmekte olan 22524 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 418 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgiler Formu", "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Hayır Diyebilme Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde İlişkisiz Örneklemler için T testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H testi, Scheffe testi, Mann-Whitney U testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyonu kullanılmıştır. Ayrıca, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile cinsiyet, kardeş sayısı, kardeş sırası, baba eğitim durumu, anne mesleği, birlikte yaşama ve sosyoekonomik durum değişkenleri açısından anlamlı farklılık olmadığı; anne eğitim durumu ve baba mesleği değişkenleri açısından ise anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin "hayır" diyebilme becerisi ile cinsiyet, anne mesleği ve birlikte yaşama değişkenleri açısından

anlamlı farklılık olmadığı; kardeş sayısı, kardeş sırası, anne-baba eğitim durumu, baba mesleği ve sosyoekonomik durum değişkenleri açısından ise anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel empati düzeyleri ile duygusal empati düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki, bilişsel empati ile reddetme boyutu arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki, bilişsel empati ile direnme eğilimi arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki, reddetme eğilimi ile direnme eğilimi arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ve duygusal empati eğilimi ile reddetme eğilimi arasında orta düzey pozitif bir ilişki görülmüştür. Diğer taraftan, duygusal empati eğilimi ile direnme eğilimi arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinden bilişsel empati ve duygusal empati boyutları, "hayır" diyebilme becerilerinden reddetme boyutunun %13'ünü açıklamaktayken, direnme boyutunu ise anlamlı yordamadığı görülmüştür. Araştırmanın sınırlılık ve sonuçlarından yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Empatik Eğilim, "Hayır" Diyebilme Becerisi, İlkokul Öğrencileri

ABSTRACT

Examination of 4th Grade Primary School Students' Emphatic Tendency Levels and their Ability to say ''No'' in Terms of Various Variables

Emrullah ERK

Dicle University

Institution of Education Sciences

Primary Education

Master's Thesis, 136 pages, June 2021

Thesis Advisor: Dr. Lecturer Meral ÖNER SUNKUR

The aim of this study is to examine 4th grade primary school student's emphatic tendency levels and their ability to say "no" in terms of various variables and examine the relationship between emphatic tendency levels and ability to say "no". The population of this research consists of 22524 4th grade students studying in public primary schools in the central districts of Diyarbakır province in the 2020-2021 academic year. The sample of the study consists of 418 4th Grade primary school students selected by the accessible sample method. As data collection tool "Personal İnformation Form"," Empathic Levels Scale" and "Saying No Skills" are used. The data which is resulted by research is analyzed via SPSS pocket programme. For Unrelated Samples T test, one-way analysis of variance,Kruskal Wallis-H test Scheffe Test, Mann Whitney U Test and Pearson Product-Moment Correlation are used. Additionally in order to determine The level of independent variables predicting the dependent variables, Multiple Linear Regression Analysis is used.

According to the findings of the research It was observed that, there was no significant difference between the emphatic tendencies of 4th grade primary students in terms of gender, mother's occupation, number of siblings, sibling rank, socioeconomic statues, living together and father's education level but there was a significant difference in father's and mother's education levels. It was also observed that, there was no significant difference between the students 'ability to say ''no ''in terms of gender, mother's occupation and living together

but, there was a significant difference according to number of siblings, sibling rank, father's occupation, socioeconomic status, father's and mother's education levels.

It was observed that there was a relationship between the cognitive empathy dimension of the students and the dimension of rejection and resistance. Also there was a relationship between the students 'emotional empathy dimensions and rejection dimension. No relationship was found between emotional empathy and resistance dimensions. A relationship between dimensions of rejection and resistance was observed.

It can be seen that rejection dimension of students 'skills positively predicts the cognitive and emotional empathy dimensions. Cognitive empathy and emotional empathy dimensions, which are among the empathic tendency levels of students, explains %13 of rejection dimension, which is one of their ability to say ''no''. On the other hand, it is seen that dimension of resistance among students 'skills does not significantly predict cognitive empathy and emotional empathy dimensions. Based on limitedness and results of the research suggestions were presented to researchers and operators.

Key Words: Emphatic Tendency, Ability to Say ''No'', Primary School Students

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No **Tablo Adı** **Sayfa No**

Tablo 1. Araştırma Evreni, Örneklem, Ölçek Sayısı.....47

Tablo 2. Araştırmaya Katılan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özellikleri 48

Tablo 3. HÖ'de Yer Alan Maddelere İlişkin (AFA) Faktör Yükleri ve Ortak Faktör Varyansları 51

Tablo 4. Empatik Eğilim Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılım 53

Tablo 5. "Hayır" Diyebilme Becerisi Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı.....53

Tablo 6. Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Değerleri.....54

Tablo 7. Kullanılan Verilerin Normallik ve Homojenlik Durumları 54

Tablo 8. Kullanılan Verilerin Normallik Durumlarını Gösteren Histogram ve Q-Q Grafikleri 55

Tablo 9. Empati Alt Boyutları Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 57

Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler.....58

Tablo 11. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 59

Tablo 12. Kardeş Sırası Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler.....60

Tablo 13. Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 61

Tablo 14. Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 62

Tablo 15. Anne Mesleği Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler.....63

Tablo 16. Babanın Mesleği Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 64

Tablo 17. Birlikte Yaşama Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular.....65

Tablo 18. Ailenin Sosyoekonomik Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 66

Tablo 19. "Hayır" Diyebilme Boyutları Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler.....66

Tablo 20. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler.....67

Tablo 21. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 68

Tablo 22. Kardeş Sırası Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler.....69

Tablo 23. Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 70

Tablo 24. Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular 72

Tablo 25. Anne Mesleği Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler.....73

Tablo 26. Baba Mesleği Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular.....74

Tablo 27. Ailenin Birlikte Yaşama Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler 75

Tablo 28. Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular 76

Tablo 29. Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon Katsayısı 77

Tablo 30. Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları 78

Tablo 31. Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları 79

KISALTMALAR DİZİNİ

TDK: Türk Dil Kurumu

EEÖ: Empati eğilim ölçeği

HÖ: "Hayır" diyebilme ölçeği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bütün canlıların sosyal varlıklarını sürdürebilmek için bilgi alışverişinde bulunup iletişimde olma ihtiyacı hissettiği varsayılır. İnsan da canlı bir varlık olarak iletişim ihtiyacının daha özel bir boyutunu taşıması ile özel bir yere sahiptir. Bu anlamda, insanların iletişim ihtiyacı diğer canlılardan farklılaşmaktadır. Zira insan, diğer canlılardan farklı olarak iletişimde bulunduğu canlı ve cansız varlıklarla olan ilişkisini gözden geçirebilme ve geliştirebilme yeteneğine sahiptir. Diğer canlılar da birbirleriyle derin ve anlamlı ilişkiler kurabilmesine rağmen yalnızca insanlar birbirlerinin yerine kendini koyup onun rolüne girerek empati kurabilme becerisini gösterebilmekte ve bu şansa sahip olabilmektedir. Bu şansı iyi kullanarak empatik anlayışı geliştirmek, insanlarla çatışmadan iletişime geçebilmek ve bunu devam ettirebilmek insan çabasıyla mümkündür (Dökmen, 2015; Ay & Sabuncu, 1999).

Empati ile iletişim kavramları birbiriyle yakından ilişkili olduğu için uygun iletişim, empati ile bütünleşmiş iletişim olarak ifade edilebilir. Mesajların doğru yere, doğru zamanda ve doğru bir şekilde ulaşması, iletişim kurduğumuz kişiyi hem tatmin etme hem de mutlu etme ile ilgili bir durumdur. Kişilerarası iletişimde farklı olumsuz süreçlere fırsat vermemek için empatinin kurulması, karşılıklı ilişkilerde daha anlamlı bir tepki sağlayacaktır. Bu anlamda Cüceloğlu (1993: 45) empati duygusunun; yargılamadan, eleştirmeden karşı tarafla duygudaş olabilmeyi benimsemekle gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Empati ile kişisel gelişim arasındaki bu ilişkisellik, bir benzetme yapılacaksa, zekâ ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiye benzer bir seyir göstermektedir. Denilebilir ki; bilişsel gelişim için zekâ ne kadar gerekliyse, kişilerarası iletişim için de empati o derece önemlidir (Yüksel, 2009). Bunun da sebebi olarak empatinin, sosyal yaşamda kişinin etkili bir biçimde iletişim kurması sayesinde başkalarına yardım etme ve onlara zarar vermeme (Cohen & Wheelright, 2006) kavramlarını beraberinde getirdiği söylenebilir.

Empati kavramı, kullanımı itibariyle uzun bir geçmişe sahip olduğu için literatürde çok farklı anlamlarda kullanılagelmiştir. Estetikte sanat eserlerinin seyircilerin duygu durumlarını etkileyebilmesinden hareketle, farklı duygu dünyalarına girebilmek; psikolojide kişisel deneyimleri açıklamada, günümüzde ise empati genel olarak başkalarının duygularını hissetme kabiliyeti ve başkalarının ne düşündüğünü hayal edebilme yeteneği (Pakel, 2019) biçiminde kullanılmaktadır.

Empati kavramı Türkçede duygudaşlık kelimesi ile ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Duygudaşlık, kendisinden menkul şekilde anlaşılabileceği üzere ortak duyguya sahip olma; daha geniş yorumlanırsa diğerinin/diğerlerinin duygularını kendisinde görme şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda, başkalarının yerine geçebilmek, özdeşleşebilmek, iletişim kurulan kişilerin içinde bulunduğu durumu anlayabilmek insanlarda var olan bir özellik olarak düşünülebilir.

Sosyal bir varlık olan çocukların en önemli gereksinimlerinden biri çevresiyle iletişimde bulunma (Bozkurt, 2020) ihtiyacıdır. Bu gereksinimi yerine getirirken iletişimde bulunduğu kişilerin duygu, düşünce ve taleplerini dikkate alırken; kendisinin de birey olmasından kaynaklı haklarını gözeterek (Yılmaz, 2017) hareket etmesi ve çocukların kendi değer yargılarına uymayan talep ve davranışlar karşısında "hayır" diyebilmesi son derece önemlidir. İlkokul öğretim programları incelendiğinde "hayır" diyebilme becerisinin sadece Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında yer aldığı görülmektedir.

2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında "hayır" diyebilme becerisine yönelik güvenlik ve korunmayı sağlama becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilere, suçluluk duymaksızın "hayır" diyebilme ve niçin "hayır" dediğini açıklama, reddedip bunu açıkladıktan sonra bunun yerine farklı bir seçenek ya da seçenekler sunma gibi davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktaydı. Fakat 2015, 2017 ve 2018 yıllarında sık sık Yenilenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında "hayır" diyebilme becerisi sadece "Güvenli Hayat" ünitesi altında;

- *Tanıdığı veya tanımadığı kişilerle iletişim kurarken nelere dikkat etmesi gerektiğini bilir* (MEB, 2015).
- *Çevresindekilerin kabul edilemeyen önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler* (MEB, 2017).

- *İnsanlarla iletişimde kişisel haklarını ihlal eden herhangi bir davet veya teklifle karşılaştığında etkili reddetme davranışı gösterir* (MEB, 2018), şeklinde ifade edilen kazanımlar ile öğrencinin bu davranışları edinimi sağlanmaya çalışılmıştır.

Yukarıda görüldüğü gibi 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında "hayır" diyebilme becerisinin sadece "kendini koruma" becerisi kapsamında yüzeysel biçimde ele alınmış olduğu görülmektedir.

Türkiye'de literatür incelendiğinde, yalnızca Yılmaz (2017) tarafından yapılan "hayır" diyebilme becerisine yönelik çalışmada doğrudan ilkokul öğrencilerine yönelik çalışıldığı ve bu konuda ayrıntılara geniş yer verildiği görülmektedir. Diğer çalışmalarda ise "hayır" diyebilme becerisinin atılganlık hakları (Yüce, 2002; Kapancı, 2006; Örenoğlu Toraman,2009; Karaca ve Ocak, 2011; Kılınç, 2011; Esen, 2012; Demiray, 2015; Sarıyar, 2015; Karanis, 2016) kapsamında ele alındığı görülmektedir. "Hayır" diyebilme becerisinin ilkokulun ilk yıllarında öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olduğu ve hayatın diğer dönemlerinde öğrencilerin bu beceriyi atılgan bir şekilde kullanmaları gerektiği (Yılmaz, 2017) düşünüldüğünden, "hayır" diyebilme becerisini ele alan çalışmalara ihtiyaç artmaktadır. Türkiye'de, ilkokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve "hayır" diyebilme becerilerine yönelik herhangi bir çalışma görülmemektedir. Bu çalışmada; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve "hayır" diyebilme becerilerinin incelenmesi ayrıca empatik eğilim düzeyleri ile "hayır" diyebilme becerileri arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve "hayır" diyebilme becerilerinin incelenmesi ve empatik eğilim düzeyleri ile "hayır" diyebilme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri hangi düzeydedir?

2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında;

a. Cinsiyet,

b. Kardeş sayısı,

c. Kardeş sırası,

d. Anne eğitim durumu,

e. Baba eğitim durumu,

f. Anne mesleği,

g. Baba mesleği,

h. Anne-baba birliktelik durumu,

ı. Ailenin sosyoekonomik durumu değişkenleri bakımından; anlamlı farklılık var mıdır?

3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerileri hangi düzeydedir?

4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerine yönelik görüşler arasında;

a. Cinsiyet,

b. Kardeş sayısı,

c. Kardeş sırası,

d. Anne eğitim durumu,

e. Baba eğitim durumu,

f. Anne mesleği,

g. Baba mesleği,

h. Anne-baba birliktelik durumu,

ı. Ailenin sosyoekonomik durumu değişkenleri bakımından; anlamlı farklılık var mıdır?

5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile "hayır" diyebilme becerilerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri, "hayır" diyebilme becerilerini anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlkokul 4. sınıf öğrencileri, Türkiye'de eğitim öğretim çağında ilkokuldan ortaokula geçişi temsil etmekte ve ilk eğitimin nasıl sonuçlandığına dair önemli bir gösterge niteliği sayılmaktadır (Yılmaz, 2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile

"hayır" diyebilme becerileri arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar neticesinde, ilkokul öğrencileri üzerine literatür çalışmalarının kısıtlı olduğu görülmüştür. Özellikle ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerine bu karşılaştırma ekseninde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni Hayat Bilgisi 1., 2. ve 3. sınıf "Öğretim Programlarında" yer alan empati ve "hayır" diyebilme becerisini kazandıklarının düşünülmesidir. Literatürde, bu çalışmanın iki ana konusu olan empatik eğilim ile "hayır" diyebilme becerileri üzerine tıp, psikoloji, eğitim bilimleri vs. birçok disiplin alanında ayrı ayrı tez ve makale çalışmaları olduğu görülmüştür. Ancak empatik eğilim ve "hayır" diyebilme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeplerden ötürü çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada empatik eğilim ve "hayır" diyebilme kavramları cinsiyet, kardeş sayısı, kardeş sırası, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, anne-baba birliktelik durumu ve ailenin sosyoekonomik durumu gibi değişkenler kullanılarak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve "hayır" diyebilme becerilerinin incelenmesi özgün bir başlık olarak Türkiye'de bir tez çalışması düzeyinde ortaya konacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Diyarbakır ili merkez ilçelerinde yer alan MEB'e bağlı okullarda okuyan ve internet erişimi olan 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, "Kişisel Bilgi Formu", "Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Hayır Diyebilme Ölçeği"nde yer alan ifadeler ile sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.

2. Araştırmaya katılan öğrenciler çevirim içi olarak verilen veri toplama araçlarındaki ifadeleri tam ve doğru olarak anlamışlardır.

1.6. Tanımlar

Empati: Kişinin kendisini başkasının yerine koyarak (Dökmen, 1997) söz konusu kişinin duygularını, isteklerini ve düşüncelerini, deneyimlemeden anlayabilmesi becerisidir (TDK, 2020).

Empatik Eğilim: Kişilerin, iletişimde bulunduğu bireylerin yaşantı ve duygularını doğru olarak anlamlandırma ve bunu hissetme gücüdür (Kaya & Siyez, 2010).

"Hayır" diyebilme becerisi: Bireyin kişisel hak ve sınırlarının ihlal edildiği veya ihlal edilme olasılığının oluştuğu durumlar karşısında şahsına yöneltilen olumsuz talep, teklif ve davranışları "hayır" diyerek reddetmesi ve potansiyel güdümleme çabaları karşısında direnebilme becerisidir (Yılmaz, 2017).

Atılganlık: Bireylerin kendilerini oldukları gibi doğru bir şekilde anlatabilme, olumlu ve olumsuz duygularını aktarabilme ve kendisinin uygun görmediği isteklere-tekliflere karşı koyabilme, karşısındakinden talepte bulunabilme davranış ve becerisinin kazandırılmasıdır (Alberti & Emmons, 1995).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilgili kuramsal çerçeveye ve bu kuramsal çerçeve açısından önemli bulunan bazı kavramlara yer verilmiştir.

2.1. Empati

2.1.1. Empatinin Tarihçesi

Empati; tarihsel süreçte psikiyatri, psikoloji ve eğitim alanlarında ele alınan önemli kavramlardan biri olmuştur. Empati terimi 19. yüzyıl ortalarında Robert Vischer tarafından ilk defa kullanılmıştır. Sanat eserlerinin seyircilerin duygu durumlarını etkileyebilmesinden yola çıkan Vischer, "einfühlung" kavramını farklı duygu dünyalarına girebilmek manasında kullanmıştır. "Ein" Almanca'da "içinde", "fühlung" de "duygu, duygulanma, hissetme" anlamına gelmektedir. "Einfühlung" kelimesi 1880'lerde Rudolph Lotz ve Wilhelm Wund tarafından da kullanılmıştır. Alman psikolog Theodor Lipps, 1897 yılında "einfühlung" kelimesini estetik alanından taşıyarak, psikoloji de kişisel deneyimleri açıklarken kullanmıştır (Yüksel, 2004). Lipps (1903), Einfühlung'u bir insanın kendisini karşısındaki bir nesneye yansıtması olarak tanımlamış ve bu yolla o nesneyi içine alıp, özümseme süreci biçiminde ifade etmiştir.

2.1.2. Empatinin Tanımı

Empati kavramını hem eğitim alanında hem de kişilerarası iletişimin önemini ve yerini anlatmada etkili şekilde kullanan ve açıklayan bilim adamı ise Carl Rogers'tır. Rogers'a göre empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Rogers, 1983). Rogers'ın bu tanımı günümüzde de en bilinen ve yaygın olarak kullanılan tanımlardan biridir.

Rogers'ın bu tanımıyla birlikte empati genel olarak diğerinin duygu, düşünce ve eylemlerini hayal gücüne dayanarak kendi içerisine alma durumu (Wispe, 1986), kişinin kendi durumundan ziyade, diğer bireyin durumuna dayalı olarak dolaylı duygusal tepki verme süreci (Hoffman, 1982), iletişim kurulan kişinin iç dünyasını anlama ve onun duygularına katılma

durumu (Staub, 1990), diğer kişinin zihinsel veya duygusal durumunun farkına vararak tepki verme eğilimi (Davis & Franzoi, 1991) gibi anlamalara gelecek şekilde kullanılmıştır.

Empati geçici olarak kişilerin hayatını yaşama, onların hayatına önyargıyla yaklaşmadan onları nazikçe hissetme ve onları anlama durumu (Rogers, 1983) olduğu için bir kişinin duygu, düşüncelerini hissedebilme ve onun iç dünyasında karşılık verebilme eylemi olarak da düşünülebilir. Empati, duygusal olarak başkalarının yerine kendimizi koyabilme durumu olduğundan öncelikle kendi duygularımızın farkında olmamız gerekir. Ancak, bazı duyguları hissetmeyen bir kişinin bu empatik anlayışa sahip olmaları zor olabilir. Ağrıya duyarsız olan bir kişinin, elinin yandığını derinin kokusundan anlayan, ağrının ne olduğunu bilmesi ve empati kurabilmesi kolay olmayabilir. Bu gibi durumlar sadece acı değil, zevk duyguları için de geçerlidir (Pala, 2008).

Empati kurabilmek için iletişim kurulan kişiyi iyi dinlemek ve onu anladığımızı hissettirebilmek, onun meselesini (iş, problem, sıkıntı, sorun vb. olabilir) bildiğimiz duygusunu verebilmek, arkasından da kişiyi içinde bulunduğu olumsuz durumdan kurtarabilmek için destekleyici yönde tavsiyelerde bulunmak önem arz etmektedir (Katman, 2010). Empati geniş olarak ifade edilirse iletişimde bulunulan kişinin ne düşündüğünü veya hissettiğini, o esnada neye ihtiyacı olduğunu anlamaya çalışmak ve eleştirmeden, yargılamadan o kişilere bu durumu aktarmak olduğu için güçlü bir iletişim aracıdır (Ünal, 2007). Empati, iletişim kurduğumuz kişinin ne hissettiğini idrak etmenin ötesinde o kişinin bakış açısıyla görebilme (Tarhan, 2015) ve duygularını paylaşabilme yeteneğidir.

Dökmen (1988), kişilerin empatilerini gösterme davranışlarını on kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler şunlardır:

1. Senin problemin karşısında başkaları ne düşünür ne hisseder? Birinci basamakta empati kurmaya çalışan kişi bazı genellemeler yapar, atasözlerine veya felsefi görüşlere başvurabilir (örneğin empati, başkasının ayakkabısını giyebilmektir). Kişi dinlediği problemle ilgili olarak toplumun genelde neler hissedebileceğini dile getirir. Toplumun değer yargıları açısından problemini anlatan kişiyi genelde eleştirir.

2. Eleştiri getirme: Kişi, problemlerini anlatan kişiyi ve onun problemlerini kendince eleştirir, yargılar. Bu durum diğer insana kendini açan kişide bazen darılmaya veya kırgınlığa neden olabilir. Bu şekilde karşısındaki kişiye yanıt veren kişi sağlıklı bir ilişki kurmamış olur ve olumlu bir adım atmamış da olur.

3. Akıl verme: İletişimde bulunulan kişiye akıl vererek veya yol göstererek ona ne yapması gerektiği ile ilgili tavsiyede bulunur. Fakat akıl verilen kişi kendisini bazen ezik, aşağıymış gibi algılayabilir. Bu gibi durumlarda beklenen olumlu ilişki sağlanmayabilir, kişi hayal kırıklığına uğrayabilir.

4. Teşhis koyma: Kendisine anlatılan probleme veya problemi anlatan kişiye teşhis koyma durumudur. "Senin bilinçaltında şu var" ya da "sen kıskançsın" gibi teşhisler koyulabilir.

5. Bende de var: Karşıdaki kişinin problemine kendisinin de sahip olduğunu söyleyerek, anlatılan probleme ilişkin kendi derdini anlatır.

6. Benim duygularım: Karşısındaki kişinin anlattığı problem karşısında, dinleyenin hislenerek kendi duygularını sözle ya da davranışsal olarak ortaya koyması durumudur. Örneğin kişinin "üzüldüm" veya "sevindim" demesi gibi...

7. Probleme eğilme: Kişi anlatılan probleme odaklanır, problem olan durumu daha iyi anlayabilmek için problemi irdeler, probleme ilişkin sorular sorar.

8. Destekleme: Sorununu anlatan kişinin sözlerini tekrarlamadan ona katıldığını, onu desteklediğini ve onu anladığını belirtir.

9. Tekrarlama: Kişi iletilen mesajı (olumsuz durumu), kısmen veya tamamen mesaj sahibine yansıtabilir; iletişim esnasında onun duygularını da yakalayarak bu mesaja ekler.

10. Derin duyguları anlama: İletişimde bulunulan kişinin ifade etmediği örtük duyguları da yakalayarak ona tekrar iletir. Empati kuran kişi kendisini empati kurulan bireyin yerine koyarak, soruna ilişkin olarak anlattığı ya da anlatmadığı bütün duygularını doğru olarak hisseder, bu durumu karşısındaki kişiye iletirken az oranda karşısındaki kişinin ifadelerini kullanırken; kendi ifadelerini daha sıklıkla kullanır.

2.1.3. Empatinin Bileşenleri

Literatürde empatinin alt boyutları ile ilgili değişik görüşler olsa da hemfikir olunan görüş empatinin, duygusal ve bilişsel olmak üzere iki boyuttan oluştuğudur (Öz, 1988; Proesky, 1990; Truax & Carkhuff, 1987). Duygusal empati iletişim kurulan kişinin hislerine yoğun şekilde yaklaşarak; hisleri ile derin ve anlamlı bir şekilde ilişki kurma çabasıdır. Bilişsel empati ise kişinin hislerini deneyimlemeden, onu tanımaya çalışmasıdır (Guttman & Laporte, 2000).

Rogers tarafından danışan merkezli yaklaşım çerçevesinde kullanılmaya başlanan empati; bir kimsenin iç duygularını doğru algılamak, kişinin duygusal unsur ve anlamlarını o kişiymiş gibi yaşamak ve o kişiymiş gibi olma şartını kesinlikle yerine getirebilme durumu şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan tanım çerçevesinde durumsal bir özellik olarak nitelenen empati, daha sonraki uygulamalar neticesinde temelde bilişsel bir süreç olarak belirlenmiştir (Rogers, 1983).

2.1.3.1. Empatinin Bilişsel Bileşeni

Bilişsel empati, iletişim kurulan kişinin bakış açısını veya zihinsel durumunu anlama kapasitesidir (Pijnenborg, Spikman., Jeronimus & Aleman, 2013). Bilişsel empatide, iletişim kurulan kişilerin duygularını hissetmek yerine o duyguları bilişsel olarak anlamak önemlidir. Bilişsel empati başkalarının duygu, düşünce, niyet ve ihtiyaçlarını anlamaktan geçen bilişsel bir süreçtir. Bilişsel açıdan empati iletişim kurulan kişinin düşünce, his ve niyetini anlamayı ve farkına varmayı içermektedir; başka bir ifade ile bilişsel empati iletişim kurulan kişinin duygularını yaşamadan bu duyguların bilişsel bir şekilde anlaşılmasıdır (Davis, 1996).

2.1.3.2. Empatinin Duygusal Bileşeni

Empati, duygularımızla çok yakından ilişkili bir kavramdır. Empatinin duygusal boyutunu dile getiren ilk tanım Hoffman (1975) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre duygusal empati, bir başkasının duygularının dolaylı yollarla paylaşılmasıdır (Çelik, 2015). Duygusal empati bireylerin ailelerine, arkadaşlarına ve çevresine karşı anlayışlı davranışlarda bulunması yönünde bireyleri motive ederken, aynı zamanda bireylerin ahlaki gelişimleri için de son derece önemlidir. Şiddetin azaltılmasında da duygusal empatinin çok önemli bir rol oynadığı araştırmalarda mevcuttur (Kaya & Siyez, 2010).

Empatinin önemli bir yönü olan duygusal empati, diğer kişilerin duygularına duyarlı olma, diğerlerinin duygularını paylaşma becerisi olarak da tanımlanmıştır. Empati becerisi duygusal yönden bağımsız düşünüldüğünde, sadece diğer insanların yaşantılarını tanımlama ve etkileme becerisi olmaktadır. Bu nedenle duygusal yön empati becerisinin çok önemli bir parçası olarak görülmektedir (Davis & Franzoi, 1991). Duygusal empatide kişinin duygularını hissetmede bilişsel ve zihinsel süreçler yerine; kişinin ses tonu, mimikleri, yüz ifadesi vb. durumlar karşıdaki kişiye ipucu verir. Yeni doğmuş bebeklerin bile duygusal empati duyarlılığına sahip olabilmesi duygusal boyutu, bilişsel boyuttan ayıran en önemli özelliklerden birisidir (Smith, 2006).

2.1.4. Empatinin Sempatiden Farklılığı

Eski Yunancadaki "sympatheia" teriminden İngilizce'ye "sympathy" diye aktarılan terimin kelime anlamı, birisiyle birlikte acı çekebilmek olan sempati aynı zamanda birlikte duygulanım, başkalarının sevinçlerini, üzüntülerini, acılarını paylaşabilme; karşılaştıkları zorluk ve olaylar karşısında kişiye katıldığını hissettirebilmedir. Kısaca sempati duyduğumuz kişi seviniyorsa biz de seviniriz, acı çekiyorsa biz de acı çekeriz. Sempati duyduğumuz kişilerle özdeşleşmektir (Kasapoğlu, 2006). Bir kişiye sempati duyabilmek için o kişinin sahip olduğu duygu ve düşüncelerin, hislerin aynısına sahip olmak gerekir. Empati de ise karşımızdaki kişinin sadece duygu ve düşüncelerini anlama durumu vardır. Sempati de ise "yandaş" olma durumu vardır. Empati kurduğumuzda karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini anlamaya çalışmamız yeterlidir, kişiyle aynı duygu ve görüşleri paylaşmamız gerekmez. İnsanı "anlamak" başka bir durum, insana "hak vermek" ise farklı bir durumdur. Empati de anlamak önemlidir, sempati de "anlayalım" veya "anlamayalım", karşımızdaki kişiye hak verme ve ona katılma durumu vardır (Dökmen, 2015).

Empati ve sempati sık sık birbirine karıştırılan kavramlar olmasına rağmen, gerçekte birbirinden farklı kavramlardır. Bunun nedeni her iki kavramın da başkalarının duygularına tepki vermeyi ifade etmesidir. Bir kişiye sempati duymak, o kişinin sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak; birlikte sevinmek, acı çekmek veya üzülmektir. Empatide ise karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamak önemlidir (Atsız, 2003). Empatide duygular anlaşılmaya, sempatide ise duyguların olduğu gibi paylaşıldığı bir durum söz konusudur. Empatik olabilmek aynı duyguyu, olayı, acıyı sevinci yaşamadığımız halde

başkasını anlayabilmektir. Sempati de ise o kişi ile özdeşim kurmak şarttır. Hatta sempati de bir süreliğine o kişinin rolüne geçilir ve o kişiymiş gibi düşünülmeye çalışılır (Kasapoğlu, 2006).

Sempati, başkasıyla birlikte hareket etmektir. Bir öğrencinin sınavda düşük not alması öğrenciyi üzüp, rahatsız etmesi ve sizin bu durumu fark etmeniz empatidir. Fakat onun gibi üzülmeniz ve onunla birlikte acı çekmeniz ise sempatidir. Yani sempati kişinin kendisinden çok başkası için duygulanmasıdır. Birisine ait olmaya çalışmak, bir gruba ait olmaya çalışmak sempati olgusunu yaşadığımızı; ancak birini bir grubu anlamaya çalışmak empati olgusunu yaşadığımızı anlatmaktadır. (Demiralp, 2017).

Sempati, iletişim kurulan kişinin hangi duygu durumları içerisinde olduğunu anlamaktan doğan duygusal bir yanıttır. Empati ise iletişim kurulan kişinin duygusal durumunu anlamak ve ona karşılık verme durumudur. Sempati olmadığında insanlar birbirinden haberdar olamazdı ya da diğer insanlarla iletişim kuramazdı. Empati olmadığında ise diğer insanların yaptıkları anlaşılamazdı. Empati insanların hislerine girebilme, sempati ise diğer insanlarla aynı hislere sahip olmaktır. Sempati de diğer insan için üzüntü duyulur, empati de ise diğer kişi ile bağlantı kurulmaya çalışılır. Olay ve olgular sempatik olabilir, insanlar ise empatik olabilir (Doğan, 2019: 83).

2.1.5. Empatinin Gelişimi: Empati Öğretilebilir ve Öğrenilebilir mi?

Empatik anlayış kişilerarası ilişkilerin varlığıyla gelişir, kişilerarası iletişim ve etkileşimle bireyler duygu, düşünce ve bilgi paylaşımında bulunur. Empati kurabilme yetisi gelişmiş kişiler muhtemel iletişim çatışmalarını en aza indirerek ilişkilerin daha olumlu olmasını sağlayabilirler. Hem kişilik gelişimi için hem de tüm ilişkilerin yaşam boyu sağlıklı olabilmesi için kişilerin empati yeteneklerinin gelişmiş olması oldukça önemlidir. Çünkü empati yeteneği birey de doğuştan mevcut değildir; birey empatik ortamlarda bulunarak, empatik kişilerle iletişime geçerek empatik olmayı öğrenebilir (Rogers, 1983).

Literatürde insanlarda empatinin ilk olarak ne zaman görüldüğü ile ilgili kesin bir bilgi bulunmamakla birlikte empatinin ilk emareleri bebeklik döneminde, bebekler dünyaya geldikten kısa bir süre sonra gözlenmekte; bebekler insanların yüz ifadelerine, konuşmalarına, yapılan şakalara dönüt vermeye başlarlar. Bu yüzden çocukların empati ile ilgili olarak

biyolojik bir yönelimle doğdukları görüşü çok yaygındır. Bebeklerin verdiği tepkiler zamanla gelişerek, empatik anlayış haline dönüşür (Poole, Miller & Church, 2005). Piaget'in gelişim teorisine göre ise tam tersi bir durum vardır. Empatik tepki gösterebilmek için bilişsel gelişimin ve empati yeteneğinin kazanılmış olması gerekmektedir. Piaget'in gelişimsel bakış açısına göre erken çocukluk döneminde, çocukların empatik yeteneklere sahip olamayacağı görüşü ön plandadır. Gelişim teorisine göre çocuklar benmerkezcilik özelliğine sahip olduğu için bu dönemde bencil davranırlar. Bu dönemdeki çocuklar bilişsel yetersizliğe sahip oldukları için başkalarının bakış açılarından bakamaz, duygu ve düşüncelerini hissedemez görüşü savunulmuştur (Piaget, 1965).

Bazı araştırmacılar ise birkaç aylık bebeklerin mutlu, üzülmüş, şaşırmış vb. yüz ifadelerini ayırt edebildiğini tespit etmişlerdir. Ama bebeklerin bu yüz ifadelerinin arkasındaki mesajları anlamaları mümkün değildir. Araştırmacılar bebeklerin gülen yüzlere daha fazla gülme tepkisi verdiğini; sert korku veren yüz ifadelerinden ise başlarını çevirdiğini tespit etmişlerdir (Yüksel, 2015). Eisenberg, Murphy ve Shepard (1997) 4-5 yaşlarındaki çocukların temel duyguları tanıyabildiklerini, bununla birlikte daha özel duyguların anlaşılmasının ise gelişim özelliklerine göre değişiklik gösterebildiğini tespit etmişlerdir. Hoffman (2000), yaptığı çalışmada empatinin gelişimini doğumdan ergenlik öncesi döneme kadar aşamalı olarak geliştiğini açıklamıştır. Bu nedenle ebeveynlerin erken çocukluk döneminde empatinin gelişimi için çocuklarının davranışlarını güçlendiren ve sosyalleşmelerine katkı sağlayacak davranışlarda bulunmaları gerekir.

2.1.6. Empatinin Yararları

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri olan iletişim, başkalarıyla ilişkilerimizde empatiyi güçlendiren önemli bir unsurdur. Empati yönü gelişmiş bir kişinin kişilerarası ilişkilerde başarılı, empati becerisi zayıf olan bir kişinin ise kişilerarası iletişimde başarısız olma ihtimali çok yüksektir (Pişkin,1991).

Empatinin insan yaşamına yararlarını şu şekilde sıralayabiliriz (Rogers, 1983; Atsız, 2003; Alçay, 2009; Dökmen, 2005; Ünal, 2007; Kabapınar, 2015):

- Empati, kurulan iletişimi güçlendirerek olumlu benlik algısı geliştirir ve benmerkezci düşünce yapısının azalmasını sağlar.

- Empati, insanları birbirine yaklaştırarak iletişimi kolaylaştırır ve kişideki egoizmin azalmasını sağlar.
- Empati, yardım etme ve anlayabilme duygusunu geliştirerek kurulan iletişimin devamını sağlar.
- Empati, iletişimi engelleyen farklılıkları yüksek ve kalın duvarlar olmaktan çıkarır ve hoşgörüyü artırarak insanlığa ait birer zenginliğe dönüştürür.
- Empati önyargıları yok ederek iletişimin önündeki engelleri ortadan kaldırır.
- Empati; kişiye sosyal uzlaşma yeteneği, iletişim becerisi, ileri düzeyde farkındalık ve duygusal eğilim gibi çeşitli beceriler kazandırır.
- Empati, hayatın pozitif yönlerini görmeyi sağlayarak önemseme seviyesini arttırır.
- Empati, kişinin paylaşma, yardımlaşma ve sorumluluk gibi özelliklerinin gelişimine yön verir.
- Empati kuranlar, kuramayanlara göre daha iyi arkadaşlık ilişkileri geliştirir, diğer insanlarla daha iyi anlaşır ve daha az çatışma yaşarlar.

2.1.7. Empati Kurma, Empatik Eğilim ve Yardım Etme Davranışı

İnsanların birbirlerine karşı geliştirdikleri duygu ve düşüncelerden oluşan empatik yaklaşım, bazen hiçbir çaba göstermeden sadece diğer insanların gözünden bakarak gerçekleşebilir ve olaylara diğer insanların gözünden bakmak beraberinde yardım etme davranışını doğurabilir. Bazen de aşırı derecede çaba sarf edilmesine rağmen, empati kurulan insanın içinde bulunduğu durumu anlamak için başarılı olmama durumu ortaya çıkabilir. Empati kurmak isteyen kişi, diğer insanın bakış açısıyla bakmak istediğinde kafası karışabilir. Bunun için zihinsel çaba gerekir ve bilişsel kapasitesinin yeterli olması gerekir. Kişinin yardım etme ya da etmeme durumunu belirleyen bir faktörü de şöyle açıklayabiliriz: Bir kişi yardıma ihtiyacı olan bir kişiyi görüyor ve o anda bu durumu gören kişi içsel olarak mutlu, rahat vs. olursa diğer kişiye yardım etme ihtimali yükselir. Yani kişinin yardım edebilmesi için kendi psikolojisinin o anda olumlu olması çok önemlidir, kişi empati kurduğunda kendi ihtiyaçlarını tamamen bırakmamıştır; fakat ihtiyaçlarını disipline etmiştir. İnsanlar empati kurma davranışı sayesinde kendilerine de yardım edebilirler. Bireyin hem kendisiyle hem de diğer kişilerle empati kurabilmesi, kendine zarar veren düşüncelerden ve yanlış fikirlere dayanan inançlardan da kurtulmasını sağlar (Doğan, 2019).

Rogers (1983), empatik eğilimi sosyal duyarlılık şeklinde adlandırmış ve sosyal duyarlılığın her bireyde olmadığını, bir kişilik özelliği olduğunu ve sosyal duyarlılığa sahip bireylerin empatik özellikleri daha çok sergileyebileceğini ve empatiyi daha kolay öğrenebileceklerini belirtmiştir. Empatik eğilim empatinin duygusal boyutunu oluşturmakta ve bireyin empati kurma potansiyelini göstermektedir. Empatik eğilim, bireylerin duygularını anlayabilme ve bu bireylerin duygusal yaşantılarından etkilenebilme ile yardım etme isteğini ifade ettiği için bu becerinin kazanılması genellikle uzun zaman alır (Dökmen, 2015). Empatik eğilim bir kişilik değişimi gerektirdiğinden, değiştirilmesi çok güçtür ve bunun için daha uzun süreli bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Katman, 2010).

2.2. "Hayır" Diyebilme

2.2.1. Atılganlık

Atılganlık kavramı, ilk kez Wolpe ve Lazarus (1966) tarafından tanımlanmıştır. Wolpe ve Lazarus, haklar ve duygular gibi sosyal olarak kabul edilen tüm ifadelerin atılgan davranış olarak değerlendirilebileceği sonucuna varmışlardır. Burada Wolpe ve Lazarus'un tanımından yola çıkarak felsefi bir yaklaşım ile insanın dünyayı kendisi açısından, hayatını daha rahat idame edebileceği bir birey olması sebebiyle sahip olduğu birtakım temel haklar ve yine bu hakların dışında kalan alanlar ile atılganlık kavramına yönelik yaklaşım ifade edilebilir. Nitekim, bireyin sahip olduğu birtakım temel haklar, yazılı olarak yasalar ile güvence altına alınmış olan kişisel, siyasal, sosyal ve ekonomik haklar olup yine bireylerin temel haklarının bu sayılan haklarla sınırlı olmadığı ifade edilir (Yılmaz, 2017). Ayrıca, her bireyin şahsi, siyasal, sosyal ve ekonomik hakları haricinde içinde bulunduğu vaziyetten mütevellit başka birtakım hakları da bulunmakta olup, yasalarla güvence altına alınmamış olsa bile yine varlığı kabul edilen hakları vardır. İşte bu haklara "atılganlık hakları" adı verilmektedir (Garner, 2012). Atılganlık hakları, ayrı bir çalışma konusu olduğundan, aşağıda konuya ayrıntılarıyla değinilecek olup konuya atılganlık kavramının kullanılış biçimiyle devam edilecektir.

Atılganlık kavramını Liberman (1970) kendini ifade etme yeteneği olarak tanımlarken, Wolpe (1973) duyguların arkadaşça ve sevecen bir şekilde ifade edilmesi manasında kullanmıştır (Stuart & Sundeen 1991). Lazarus (1975) atılganlığı "duygusal özgürlük alışkanlığı" olarak tanımlamıştır (Esen, 2012). Yılmaz (2017) ise atılganlığı bireylerin iletişim kurduğu kişilerle gerekli bir empati ortamı oluşturarak, onların haklarını herhangi bir şekilde

ihlal etmeden, onların davranışlarını yadırgamadan; kendi davranışlarını da ortaya koyup, gerektiği durumda "hayır" diyerek kendisini ifade edebilmesi şeklinde tanımlamıştır. Doğası gereği pek çok araştırmaya konu olan atılganlık kavramı girişkenlik olarak da isimlendirilmiş; kişilerarası ilişkilerin nitelik ve niceliğinin iyileştirilmesinde temel uyum öğesi olarak değerlendirilmiş ve sosyal beceriler bakımdan önem kazanmıştır (Karanis, 2016).

Atılganlık ve saldırganlık kavramları genellikle birbirleriyle karıştırılır. Bireyin her türlü engele rağmen amacına ulaşıncaya kadar sürdürdüğü davranışlar bütünü atılganlık olarak nitelendirilebilir. Kişinin bu atılgan tutumu, aynı zaman da diğer insanlara yönelik olumlu bir tutumdur. Saldırgan davranış biçimin de ise diğer insanlara ve çevreye karşı düşmanca duygular ve tutumlar ortaya çıkarabilir. Saldırgan kişinin amacında diğer insanlara karşı güç kullanımı genellikle vardır (Erdoğdu & Oto, 2004). Başkalarını küçük görmeden, onların haklarını yadsımadan, bireyin kendi haklarını koruyabilme, duygu ve düşüncelerini açıkça anlatabilme yolu olarak geliştirdiği bir çeşit kişiler arası ilişki biçimi olan atılganlıkta ise; olumlu yönde ilişkileri başlatıcı bir durum ve olumsuz durumlarda da kişilerin davranışlarına tepki vermeyi içeren bir yön söz konusudur (Kamaraj, 2004).

2.2.2. Atılganlık Hakları ve Atılgan Davranış Biçimleri

Atılganlık hakları; davranışları ve fikirleri değiştirme, sadece istenilen konularda sorumluluk alma, hata yapma, "bilmiyorum, anlamıyorum ya da beni ilgilendirmez" deme haklarıdır (Smith, 1998). Şahsi öncelikleri belirleme, adil görülmeyen şeyleri sorgulama, başka kişilerin nasihatlerini reddetme veya kabul etmeme, yine başka kişilerden onay almama ile suçluluk duygusuna girmeden "hayır" diyebilme de atılganlık hakları arasında görülmektedir (Pfeiffer, 2010).

İnsanlar kendilerini ifade ederken çeşitli davranışlarda bulunur. Saldırgan davranış gösteren bireyler isteklerini elde edebilmek için başkalarına genellikle zarar verir, onları küçümseme yönünde bir eğilim gösterirler. Çekingen olan bireyler ise gereksinimlerini karşılamakta zorluk çeker ve hedeflerine erişmekte sorun yaşarlar. Bu nedenle çekingen olan bireyler kendilerini eksik hisseder veya öfke kaygısıyla doludurlar. Sonuç olarak çekingen ve saldırgan davranışlar uyumsuz ve de olumsuz davranışlardır ve insan ilişkilerinde kopukluk oluşturur (Alberti & Emons, 2002). Atılgan davranış ise bu durumların tam tersine sağlıklı,

olumlu ve uyumlu davranış şeklidir. Örneğin, para çekmek için bankamatik kuyruğunda bekliyorsunuz. Bu kuyrukta birisi izinsiz önünüze geçerse ve bu kişiyle kavga durumuna girerseniz saldırgan davranmış olursunuz. Çok sinirlenmenize rağmen herhangi bir tepki vermezseniz, çekingen davranış sergilemiş olursunuz. Eğer bu kişiye sırasını takip etmesini ve önünüze geçemeyeceğini uygun bir lisanla söylerseniz atılgan davranış sergilemiş olursunuz (Dökmen, 1995: 25).

Atılganlık, bireylerin başkalarının haklarını göz ardı etmeden kendi haklarını koruyabilmeleri için geliştirilen ilişkiler bütünü olduğu için, atılgan kişi ne başkalarını ne de kendini küçük görür, onun gözünde kendisi de dahil herkes eşittir. Atılgan kişi iletişimde etkilidir, karşısındakinden rahatça istekte bulunabilir, gerektiğinde istekleri reddedebilir, kendisi de reddedildiği zaman durumu hoş karşılar, yıkılmaz. Atılgan kişi kendine güvenir, sosyal ilişkilerde saldırgan, çekingen veya içine kapanık değildir, iletişimde bulunurken de etkilidir (Voltan, 1980). Atılgan olmayan davranış ise bireylerin duygularını, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını göz ardı etmesi; doğuştan sahip olduğu haklarını önemsememesi veya başkalarının onun haklarını ihlal etmesine izin vermesidir. Atılgan davranış sergilemeyen bireyler kendilerini bastırır ve başkalarının kendileri için seçim yapmasına veya karar vermesine izin verirler (Sarıyar, 2015). Kararlı olmanın en önemli gereklerinden biri ısrarcı olmak ve istenilen şeyi sinirlenmeden ve ses yükseltmeden defalarca söylemektir. Çoğu zaman anlaşmazlık durumlarında etkili bir şekilde iletişim kurabilmek için söylenilen ve savunulan şey de ısrarcı ve kararlı olmak gerekir. Kararlı olmayan bir insana söylediği veya istediği şeyin neden yapılmadığı mantıksal yollarla anlatılır veya gösterilirse, laf kalabalığından kolayca bıkar ve istediği şeyden hemen vazgeçme ihtimali yükselir (Smith, 1998: 7).

Lindsay (2001), "hayır" diyebilmenin atılganlıkta önemli koşul olduğunu ve kişinin "hayır" diyerek karşısındaki kişiyi değil, teklifi reddettiğini belirtmektedir. Lindsay'a göre kişi, yapmak istediği şeyden emin değilse, cevap bekleyen kişi veya kişilerden zaman istemeli ve kararını daha sonra verebilmelidir. Lindsay, olaylarla sağlıklı bir şekilde başa çıkma, güven duygusu geliştirme, depresyon ve yeme bozukluklarını tedavi etmede atılganlığın gerekli olduğunu dile getirmektedir (Akt. Kılıç, 2005).

Smith atılgan kişilerin sahip olabileceği haklara ilişkin haklardan bahsetmiştir. Bu haklar şöyledir (Smith, 1998: 27-66):

1. Kendi davranışlarınızı, düşüncelerinizi yargılama ve bunları uygularken sonuçlarına katlanma sorumluluğunu üstlenme hakkı: Bireyin kendi nihai yargıcı olma hakkı vardır. Birey atılgan olmadığı durumlarda davranışının doğruluğu hakkında bir başka bireye kararını bırakabilir. Birey kendi davranışı hakkında karar verme hakkından vazgeçtiğinde yönlendirilmeye açık hale gelmiş olacaktır. Birey olumsuz bir durum karşısında ya da bir nedenden dolayı adil olan bir kuralı çiğneyebilir ve kararından doğacak sonuçların da sorumluluğunu üstlenebilir. Sonuç olarak nihai kararını verme hakkı, akılcı bir karar olsun ya da olmasın, atılgan bir bireyin birincil hakkıdır.

2. Davranışınızı gerekçelendirecek bir neden veya özür göstermeme hakkı: Bireyin esas yargıcın kendisi olduğu temel atılganlık hakkından kaynaklanan bir sonuçtur. Birey yaptıklarının esas yargıcı olduğu için davranışlarına bir neden göstermeme hakkına sahiptir. Elbette diğer insanların da verdiğiniz kararları beğenmediklerini atılganca söyleme hakkı vardır.

3. Başka kişilerin sorunlarını çözmeye ilişkin bir sorumluluğunuzun olup olmadığı konusundaki kararı verme hakkı: Bireyin istediği şeyleri yaparak, bireyi geçici olarak mutlu edebiliriz; fakat bireyin yaşamını sağlıklı ve mutlu hissedebileceği bir şekilde düzenleyebilmesi için başarısızlık korkusu yaşaması, acı çekmesi gerekir. Aslında birbirimiz için iyi şeyler istesek bile, bir başkasının sağlığını ve mutluluğunu gerçekleştirme yeteneğine sahip değiliz.

4. Fikir değiştirme hakkı: İnsan olarak hiçbirimiz sabit ve katı varlıklar olmadığımız için fikirlerimizi değiştirebilir, daha iyi şeyler yapma yoluna gidebilir, hatta zaman ve koşullar değiştikçe ilgi duyduğumuz şeyler ve kararlarımız da değişebilir. Bireyler değişik durumlarda karşısında kendi iyilik ve mutluluğunu sürdürmek için sağlıklı ve normal olarak fikrini değiştirme olasılığını kabul etmek zorundadır. Gerçeklikten kopmamak, sağlığımızı ve mutluluğumuzu korumak için fikirlerin değişebileceğini normal karşılamalıyız.

5.Hata yapma ve bundan sorumlu olma hakkı: Hata yapabilme konusundaki atılganlık hakkımız ve bu hatalardan sorumlu olmamız insanlık gerçeğinin bir parçasıdır.

6. Bilmiyorum diyebilme hakkı: Yeni bir işe girişmeden önce her şeyi bilmek zorunda değilizdir. İsteğimizin ne olduğu ile ilgili karar verebilme yeteneğine sahip olma durumu bir

diğer atılganlık hakkımızdır. Kişi kendisine sorulan her soruyu bilmek ve cevaplamak zorunda değildir; bilmiyorum deme hakkına sahiptir.

7. Başkalarıyla baş etme ilişkilerine girmeden önce onların iyi niyetlerinden bağımsız olma hakkı: İnsanlarla olumlu, etkili ve atılganca iletişim kurmak için onların iyi niyeti gerekmez. Özellikle ticari ilişkilerde kurulan ilişkilerde karşılıklı sevgi ve iyi niyet olmadan karşılıklı çıkar ilişkisi ile kişiler uzun süre diyalog halinde olabilir. Kısacası, başkalarıyla atılganca ve etkili şekilde iletişim kurmak için her zaman iyi niyet göstermemiz gerekmez.

8. Karar verirken mantıklı olmama hakkı: Mantık, genel itibariyle tüm insanların istifade ettiği bir akıl yürütme sürecidir; fakat mantıki süreçler her zaman, her süreçte doğru olmayabilir. Özellikle mantık duyguları anlamada yetersiz kalabilir. Genellikle insanların karışık duyguları vardır. Duygular farklı zaman ve mekânlarda değişebilir.

9. Anlamıyorum deme hakkı: Sokrates her bireyde gerçek bilgeliğin, çevremizdeki gerçek dünya hakkında ne kadar az şey bildiğimizi fark ettiğimiz an geliştiğini saptamıştır. Hiçbir insan çevresinde gerçekleşen olayları tümüyle anlayabilecek kadar akıllı ve duyarlı değildir. Yaşantılar yoluyla birçok şey öğrenilir; fakat dünyada çok az kişi başkasının zihninden geçenleri okuyabilir ve insanların isteklerine cevap verebilir. Bu nedenle çoğu kişi, insanların beklentisini anlayamaz.

Atılganlık, atılganlık hakları ve atılgan davranış şekilleri ile ilgili olarak özetle, atılgan bireyler istemedikleri olumsuz talep, davranış vb. durumlar karşısında herhangi bir zorunluluk hissetmeden "hayır diyebilme" davranışını sergileyebilmelidirler. Atılgan bireyler, birey olmaktan kaynaklı haklarını sonuna kadar kullanabilirse, kendisine zarar verebilecek her türlü duruma karşı atılganca davranırsa, birey bu sayede birçok riskli durumdan kurtulabilecektir. Bundan ötürü, atılganlık ile "hayır" diyebilme arasındaki birebir ilişki, bakıldığında yadsınamaz niteliktedir. Aslında, atılganlığın önemli sayılabilecek yönlerinden biri, kendisine teklif edilen kişi "hayır" diyerek karşıdaki kişiyi değil, onun teklifini reddetmektedir (Yılmaz, 2017). Bu niteliğinden dolayı, ne şekilde olursa olsun, atılganlık ve "hayır" diyebilme becerisinin kişisel değerler, idealler, sınırlar ve hakların korunması adına bir zorunluluk kabul edilmesi gerektiğini savunanalar da vardır (Kemp, 2006). Bu sebepledir ki "hayır" diyebilme

becerisinin (atılganlık ile ilişkisi dikkate alınarak), eğitim programlarıyla tüm öğrencilere kazandırılmasının gerekli olduğunu savunan görüşler de vardır (Yılmaz, 2017).

2.2.3. "Hayır" Diyebilme Becerisi

"Hayır" diyebilme becerisi ile iradenin yakın ilişki içerisinde olduğu ifade edilebilir. Zira irade, kişinin benlik olgusunu bir yöne veya bir amaca doğru harekete geçirebilme yetisi olduğundan (May, 2008: 269) "hayır" diyebilmenin de esasının iradeden kaynaklandığı ifade edilebilir. Bu kapsamda Mengüşoğlu (1988: 294-297), insanları hayvanlardan ayıran en önemli özelliklerden birinin de irade olduğunu belirtir. May (2008: 353), iradenin "hayır" diyebilmekle başladığını söyler. Var olan sorun ve durumlar karşısında sorumluluk üstlenmemek, sorunlardan uzaklaşarak eyleme geçememek ve "hayır" diyememek bir irade felcidir (Öcal, 2010); çünkü insan hangi şartlarda olursa olsun genellikle kendi şahsına ve değerlerine yönelik olumsuz durum ve davranışlar karşısında tepkisel davranışlar sergiler. İşte bu tepkisel davranışların da en somut olarak kendisini ortaya koyduğu davranış biçimlerinden birinin "hayır" diyebilme becerisi olduğu söylenebilir.

"Hayır" diyebilme becerisinin karar verme aşamasında, bireyin kendisine yönelen taleple ilgili olarak kabul etme veya etmememe tercihleri konusunda yapılması istenmeyen, bir şeye doğal olarak verilen reddetme tepkisi (Bragger, 1982) ile ele alınması gerekir. Bu bağlamda "hayır" diyebilme becerisi, bireyin kişisel hak ve sınırlarının ihlal edildiği ya da ihlal edilme olasılığının olduğu durumlar karşısında kendisine yöneltilen olumsuz talep, teklif ve davranışları "hayır" diyerek reddetmesi ve potansiyel güdümleme çabaları karşısında direnebilme becerisidir (Yılmaz, 2017).

"Hayır" demenin izne tabi olmaması gerektiği, "hayır" demenin bir atılganlık hakkı olduğu, izin istemenin ise bireyin davranışlarından kendisinden öte bir başkasının sorumlu olduğu manasını taşıdığı ve bu sorumluluğun verildiği bireylerin "hayır" diyebilme davranışına engel olabileceği yönünde görüşler öne sürülmüştür (Paterson, 2000). Aslında çocuklara yaşamlarının erken döneminden itibaren, onları tehlikelerden korumak amacıyla "hayır" denildiği dikkate alınmalıdır. Bu "hayır"lara örnek verilecek olursa: sobaya dokunmamaları, kendilerine zarar verebilecek yerlere tırmanmamaları, caddede koşmamaları, kibritle oynamamaları, yabancılarla konuşmamaları gerektiği gibi birtakım olumsuzluklarda canının

yanmaması gibi önlem amaçlı öğretilen şeyler arasında sayılabilir. "Hayır" demenin çocuğun sadece fiziksel güvenliğine değil aynı zamanda manevi güvenliğine de katkı sağlayacağı, her çocuğun gelişip büyüyebileceği, onu takip eden ve onun ne yaptığına önem veren bir aileye veya güvenli bir alana ihtiyacı olduğu, "hayır" diyebilme becerisinin çocuğa sevildiği ve ona kendisini koruması gerektiği için öğretildiği ifade edilebilir (Breitman & Hatch, 2003: 176-177). Bu nedenle çocuğun "hayır" demesi istenildiğinde, bu sorumluluğun kendisine verilmesi gerektiği, ayrıca bu kararının bir başkası tarafından yargılanmasına da izin verilmemesi gerektiği dile getirilmektedir (Clark, 2003). Bu konuda en önemli görev de onların bakımını üstlenen yetişkinlere düşmektedir. Zira çocukların hayatlarının ilk dönemlerinde onları koruma görevi, onların bakımını üstlenen yetişkinler tarafından gerçekleştirilmektedir. Ancak yetişkinler, çocukları korumak için hayatlarının her döneminde onların yanında olamamaktadır. Bu nedenle kendilerini koruma görevinin, yeterli olgunluğa eriştiklerinde, çocuklara geçmesi ve çocukların çeşitli stratejiler kullanarak bu sorumluluğu üstlenmesi gerekmektedir (Cloud & Townsend, 2002: 69).

Bireyin kendisine yönelen talep konusunda, bütün yönleriyle konunun anlaşılmasını takiben "hayır" demenin veya diyememenin sonuçları incelenmelidir (Zimmerman & Luecke, 2010). Bu anlamda, kendisine talepte bulunan tarafın seviyesi ve yakınlığı önemli olabilmektedir. Bu hususta, "hayır" diyebilmekte en çok zorlanılan kişilerin, ciddi anlamda önemsenilen, eşit konumda (anne, baba, eş, çocuklar, arkadaşlar vb.), olan kişiler olduğu söylenilebilir. "Eşit olan biriyle kişi arasında bir sorun çıktığında bununla nasıl başa çıkılabilir, sorunun nasıl üstesinden gelinebilir, yakın olunan kişilerle yaşanan sorunlarla nasıl baş edilir?" gibi soruların birçok çözüm yolu olabileceği ifade edilmektedir (Smith, 1998: 65-66). Bu tür kişilerle olan ilişkilerde hoşa gitmeyen ve istenilmeyen durumlar karşısında, suçluluk hissetmeden "hayır" diyebilmeyi öğrenebilmek gerekir (Breitman & Hatch, 2002: 15). "Hayır" diyebilme becerisi atılgan bir şekilde kullanılırsa, bireylerin saldırgan davranışlarının önüne geçebilmekte ve sınırlar koyabilmelerini sağlayarak, kendi gereksinimlerine öncelik vererek kendilerini korumalarına yardımcı olabilmektedir (Cloud & Townsend, 2002: 70-71). Bu yüzden reddetme aşamasında, nazik ve net bir üslupla "hayır" denilmesinin (Blair, 2008) daha uygun olacağı, ayrıntılı izah ve mazeretin, karşı taraftaki kişi veya kişilerin bahsi geçen izah ve mazeretlerin üstesinden gelinebilecek şeyler olduğu düşüncesi ile hareket ederek öne sürülen gerekçeleri çözmeye çalışarak kendi talebi için alan yaratma girişimlerine yol açabileceği

belirtilmektedir (Breitman & Hatch, 2011: 134). Tüm bu gerekçeler dikkate alınarak, çocuklara "hayır" diyebilme yeteneğinin kazandırılması gerekir. Çocuklardan sorumlu yetişkinlerin yanında "Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları"nda bunun kazandırılmasının büyük önem taşıdığı dikkatlerden kaçmamalıdır. Bu çerçevede, aşağıda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının öğrenme konuları ve 2009-2018 yılları arasındaki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında yer alan "hayır" diyebilme becerisi ile direkt ilişkili kazanımlara yönelik bilgiler verilmeye çalışılmıştır.

2.2.4. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları (2009, 2015, 2017, 2018)

Çocukların dünyası okul öncesi dönemde, aileleriyle ve ailelerin çocuklara sağladığı imkânlarla kısıtlıdır. Çocuklara yeni ufuklar sunarak, farklı imkânlar sunan yer okuldur. Çocuklar okulla birlikte yeni insanlar tanır, yeni deneyim ve beceriler kazanır. Çocukların kendilerini, yaşadıkları çevreyi ve dünyayı daha iyi tanımaları ve söz konusu deneyim ve becerileri kazanmaları amacıyla oluşturulan Hayat Bilgisi Dersi 1924, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 ilkokul programlarında yer almıştır.

Hayat Bilgisi Dersi, ilkokulun ilk üç sınıfında mihver ders olarak öğretim programlarında yer alır. Çocuklara kendini tanımasını sağlayarak, içinde var olduğu çevreyi tanımasına olanak verir (Şahin, 2009). Hayat Bilgisi Dersinde öğrenciler okulda öncelikle kendi özelliklerini, sonrasında ise arkadaşlarının özelliklerini tanıma fırsatı elde ederler (Bektaş, 2007). Hayat bilgisi Dersi ile birlikte çocuklar üst öğrenime hazırlanır ve toplumsal kimlik elde etme fırsatı yakalarlar (Aykaç, 2011). Bu ders ile birlikte çocuklar sınıf, okul ve toplumda yaşama kurallarını öğrenir. Aynı zamanda çocuklar hem birbirlerine karşı saygılı ve dürüst olmayı; hem de sınıftaki kazanımlarla birlikte iş birliğini ve yardımlaşmayı öğrenirler. Bu ders gerçek yaşamla yakından ilgili olduğu için, öğrenciler gerçek hayatta karşılaşabilecekleri sorunlara karşı çözüm yolları üretmeyi de öğrenirler (Bahçe, 2010). Bu ders çocukların hayatında gelecek yaşantılara temel oluşturduğu (Acat, Anılan, Girmen & Anagün, 2005) için, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında çocuklar sosyal, psikolojik, bilişsel, biyolojik vb. tüm özelliklerle öne çıkmaktadır (Öztürk, 2015).

2.2.5 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında, Empati ve "Hayır" Diyebilme Becerisi İlişkisi

2009 ve 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında empati kavramı ile ilgili kazanımlara yer verilmemiştir. 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında ise her iki yılda da aynı şekilde sadece 2. sınıfta "Okulda iletişim kurarken kendini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder" becerisi kapsamında *"İhtiyaçlarını, isteklerini, olaylar karşısındaki duygularını, düşüncelerini ve itirazlarını nezaket kuralları çerçevesinde empatik bir dille ifade etmenin gerekliliği vurgulanır" ve "*Evde, üzerine düşen görev ve sorumluluklarını fark eder" becerisi kapsamında *"Odasını, çalışma masasını, oyuncaklarını, giysilerini temiz ve düzenli tutmanın gerekliliği empatik bir dille açıklanır"* şeklinde iki kazanıma yer verilmiştir.

"Hayır" diyebilme becerisi, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (2009) "güvenlik ve korunmayı sağlama" becerileri kapsamında incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilere suçluluk duymaksızın "hayır" diyebilme, "hayır" deme ve neden "hayır" dediğini açıklama, nedenini açıklayıp reddettikten sonra farklı bir seçenek sunma gibi davranışların kazandırılması amaçlanmıştır. Birinci sınıfta "Okul Heyecanım" ünitesi altında "hayır" diyebilme becerisi kapsamında *"Okula geliş ve gidişleri sırasında karşılaştığı insanlarla etkileşimde bulunurken nasıl davranması gerektiğini araştırır"* (MEB, 2009) kazanımına yer verilmiştir. İkinci sınıfta "benim eşsiz yuvam" teması içinde *"Çevresindekilerin kabul edilemeyen önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler"* (MEB, 2009) kazanımı yer almıştır. İlgili kazanıma yönelik "Kabul edemem, çünkü…" etkinliği ise şu şekilde açıklanmıştır: *"Öğretmen tarafından, çevresindekilerin kabul edilemeyen önerileri ile karşılaşan çocukların yer aldığı senaryolar oluşturulur. Bu senaryolar canlandırılır. Canlandırma sırasında öğrencilerin karşılaştıkları öneriye nedenini açıklayarak "hayır'' demeleri ve alternatif bir öneri getirmeleri sağlanır."* (MEB, 2009). Üçüncü sınıfta ise yine "okul heyecanım" teması bağlamında *"Okula geliş ve gidişlerinde başkalarının kabul edilemez önerileriyle karşılaştığında etkili reddetme davranışı sergiler*" (MEB, 2009) kazanımı ele alınmıştır. Bu kazanımda gerçekleştirilmesi planlanan "hayır, kabul edemem." etkinliğine ilişkin açıklama ise şöyledir (MEB, 2009):

- Okula geliş ve gidişlerinde karşılaştığı kişilerle ne gibi sorunlar yaşadıklarını ve bunları nasıl çözebileceklerini açıklamaları istenir.

- Yapmayı istemedikleri; fakat başkaları tarafından zorlandıkları durumlara örnek verirler. Bu davranışları neden yapmak istemediklerini yazarlar.
- Baskı karşısında kullanılabilecek ifadelerin neler olabileceği sorulur. Bu ifadelerin kullanıldığı diyalog örnekleri okunur.
- Örnek durumlar içeren çalışma kâğıtlarına uygun ifadeleri yazmaları istenir. Çalışma kâğıtlarındaki örneklerden bazıları canlandırılır.

2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında 1. sınıfta "Ben ve Okulum" ünitesindeki kazanım *"İhtiyaçlarını, isteklerini, duygularını, düşüncelerini ve itirazlarını nezaket kuralları içerisinde ifade eder"* şeklindedir. Söz konusu programda, bu kazanımla ilgili olarak *"Nezaket sözcüklerinin kullanılmasına özen gösterilmesinin yanı sıra bir isteğe ya da talebe "hayır" denmesi veya hoşa gitmeyecek bir duruma karşı çıkılması hâlinde bile karşıdakini rencide edici bir dil kullanılmaması üzerinde durulacaktır"* (MEB, 2015) açıklaması yapılmıştır.

2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında, "hayır" diyebilme becerisi sadece 2. sınıf "Okulumuzda Hayat" ünitesinde *"Okulda iletişim kurarken kendini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder."* kazanımına ilişkin *"İhtiyaçlarını, isteklerini, olaylar karşısındaki duygularını, düşüncelerini ve itirazlarını nezaket kuralları çerçevesinde empatik bir dille ifade etmenin gerekliliği vurgulanır"* (MEB, 2017), açıklaması öğrencilerin itiraz etmeden önce (dolaylı olarak "hayır" demeden önce) empati becerilerini kullandıklarını düşündürmektedir.

2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında ise kendini koruma becerisi 1. sınıf "Güvenli Hayat" ünitesinde *"Çevresindeki kişilerle iletişim kurarken güvenlik kurallarını uygular"*. Söz konusu programda açıklama şu şekildedir: *"İnsanlarla iletişimde kişisel haklarını ihlal eden herhangi bir davet veya teklifle karşılaştığında etkili reddetme davranışı gösterme üzerinde durulur"* (MEB, 2018), şeklindedir.

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere 2009 ve 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında empati kavramına yer verilmemiştir. 2017 ve 2018'deki Hayat Bilgisi Dersi Programlarında ise birer kazanımla sınırlı kalmıştır. 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, "hayır" diyebilme becerileri açısından oldukça kapsamlı, açık ve doğrudan bir yaklaşım sergilemiştir (Yılmaz, 2017). Ancak MEB tarafından 2015, 2017 ve 2018 yıllarında yayınlanan Hayat Bilgisi Dersi öğretim programlarında "hayır" diyebilme becerisine

yönelik kazanımlar ve örnek etkinlikler çok sınırlı ve yetersiz kalmıştır. 2015, 2017 ve 2018 yıllarındaki programlarda "hayır" diyebilme becerisi iletişim esnasında gerçekleştirilecek itirazların nezaket kuralları çerçevesinde yapılması gerektiğine dair dolaylı birer kazanımla sınırlandırılmış ve bu kazanımlarda "hayır" derken empatik bir dil kullanılması gerektiği görülmüştür. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında empati ve "hayır" diyebilme becerilerinin nasıl kazandırılması gerektiği ile ilgili açıklamalara ve örnek etkinliklere yer verilmediği görülmektedir.

2.2.6 İlgili Yayın ve Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında yerli ve yabancı literatür taranmış; empati kavramı ile ilgili eğitim, sağlık, sosyal bilimler gibi birçok alanda çalışma mevcut olmasına karşın; doğrudan "hayır" diyebilme becerisi ile ilgili çok az sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Aşağıda ulaşılan bu çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

2.2.6.1.1 Empatik Eğilim ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Hasdemir (2007), yaptığı araştırmada ergenlerin ve anne babalarının empatik becerileri ile aile yapıları arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde, lise ikinci sınıfta öğrenimini sürdüren 300 ergen ve anne babaları (300 anne, 300 baba) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Empati Beceri Ölçeği-B Formu, Aile Yapısını Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin anne ve babaların empatik beceri ile aile yapısı arasında ilişki bulunmamıştır. Ergenlerin empatik becerilerinin anne ve babaların empatik becerilerinden daha yüksek olduğu, empatik beceri üzerinde baba eğitim durumunun ve grubun (ergen, anne ve baba) önemli bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur.

Sayın (2010), yaptığı araştırmada 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin empati beceri düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu araştırmada öğrencilerin empati beceri düzeylerinin, sınıf düzeylerine göre değişmediği görülmüştür. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 360 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve Anne-Baba Ölçeği kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin empati beceri düzeyleri, erkek

öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuş, öğrencilerin yaşları ile empati beceri düzeyleri arasında ise ilişki bulunmamıştır. Empati eğilim düzeyleri kardeş sayısı değişkenine incelendiğinde aralarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve kardeş sayısındaki artışın öğrencilerin empati beceri düzeyinde de artışa neden olduğu görülmektedir. Kardeş sırası değişkenine göre empati beceri düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu ve ilk doğan çocukların empati beceri düzeyi, sonra doğan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Anaokuluna giden ve gitmeyen değişkeni açısından incelendiğinde anaokuluna giden öğrencilerin empati beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu ve anlamlı farka yol açtığı görülmektedir.

Akbulut (2010), yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu basit tesadüfi yöntemle seçilen 307 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada, Kişisel Bilgi Formu ile Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri, erkek sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile cinsiyetleri arasında farklılıklar görülürken; eğitim düzeyi, medeni durum, mezun oldukları fakülte, öğrenci sayısı, mesleki kıdem, mesleği isteyerek seçip seçmeme, çalıştıkları yerleşim yeri, okuttukları sınıf düzeyleri ve mesleklerinden memnun olma durumları ile empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat (2011) yaptıkları araştırmada ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bazı psiko-sosyal özelliklerine göre empatik beceri düzeylerini incelenmeyi amaçalmıştır. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı İzmir ili Buca ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise Buca ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullar arasından olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz örnekleme kullanılarak belirlenen 274 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Bireysel Durum Formu" ve "Çocuklar için Empati Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin empatik becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin empatik becerilerinin sınıf, en

uzun süre yaşadığı yer, ailesinin çocuğa karşı tutumu, kardeş sayısına, baştan kaçıncı çocuk olduğuna ve ailede kimlerle yaşadığına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Çetin ve Aytar (2012) yaptığı araştırmada, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 öğretim yılında, Ankara ilindeki resmi ilköğretim okulları arasından örneklem olarak alınan okullar, rastlantısal yolla belirlenmiştir. Araştırma 197 kız, 220 erkek olmak üzere toplam 417 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve Ana-Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, kız öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Empatik beceri düzeyi ile anne-baba tutumları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur.

Taner Derman (2013), yaptığı araştırmada 10-11 yaş çocuklarının empati beceri düzeylerini, cinsiyete ve ailesel etmenlere göre incelemiştir. Bu çalışma Bursa'da farklı sosyoekonomik düzeye sahip çevrelerden 10 farklı okulda öğrenim gören 10-11 yaşlarında 1587 kız ve 1612 erkek olmak üzere toplam 3199 öğrenciden elde edilen verilerle yapılmıştır. Öğrencilerin empati becerilerini ölçmek amacıyla Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kızların erkeklere göre daha fazla empatik beceri düzeyine sahip olduğu; öğrencilerin empati beceri düzeylerinin sosyoekonomik düzeye ve ailenin boşanmış olma durumuna göre farklılaşmadığı; çocuğun anne-baba yaşı, ailedeki çocuk sayısı ve kaçıncı çocuk olduğu gibi değişkenleri ile bir ilişki olmadığı; anne-baba ve kardeş dışında başka birinin yaşamadığı ailelerde büyüyen çocukların diğer öğrencilere göre daha fazla empatik beceri düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Çankaya (2014), yaptığı araştırmada, çocukların oynadıkları oyunlar ve bazı değişkenler ile empati ve saldırganlık ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İlinin Avrupa yakasındaki 12 ilköğretim okulunda eğitim görmekte olan 629 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Oyun Formu, Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, çocukların sosyo-demografik özellikleri ve oynadıkları oyun türlerine göre empati ve saldırganlık puanlarının değişip değişmediğine bakılmıştır. Araştırma sonucunda, çocuk oyunları (yakalamaca-ebelemece, yakar top, yerden yüksek, seksek, köşe

kapmaca, evcilik, parkta oynanan oyunlar vb.) ile cinsiyet, kardeş sayısı, evde oyun oynadığı kişi, kendine ait oyuncakları olma değişkenlerine göre öğrencilerin empati puanlarının farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Bazı oyunların (saklambaç, körebe, ip atlama, köşe kapmaca, istop vb.) cinsiyet, kardeş sayısı, günlük oyun oynama süresi değişkenlerine göre saldırganlık puanlarının değiştiği; bazı oyunların da cinsiyet, anne-baba çalışma durumu, kardeş sayısı gibi değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Özen'in (2015), yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin empatik yönelim düzeylerini ve empatik yönelimlerine ilişkin görüşleri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 289 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın modelini nicel ve nitel desenlerin birlikte kullanıldığı karma desen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Empatik Yönelim Ölçeği", empatik yönelimlere ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla da görüşme tarzında öğretmenlere açık uçlu soruların sorular sorulmuştur. Bu araştırmada sonucunda sınıf öğretmenlerinin empatik yönelim düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Empati ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılan sınıf öğretmenlerinin empatik yönelimleri, katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca empati ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılan kadın sınıf öğretmenlerinin empatik yönelim puan ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrenim durumu, medeni durum, mesleği isteyerek seçip seçmeme, çocuk sahibi olma durumu, mesleğinden memnun olma durumu gibi değişkenler açısından ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Avcı (2017), yaptığı araştırmada anne-babaların tutumları ile ilkokul kademesindeki çocukların empati ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul kademesindeki 4. sınıf öğrencilerinden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 634 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar için Empati Ölçeği, Anne-Baba Tutum Ölçeği ve Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empati becerilerinin cinsiyete, yaşa, okul türüne (özel/devlet), baba eğitim durumuna, anne-babanın yaşına, oturdukları eve ve sosyoekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Beş ve üzeri kardeş sayısına sahip olan 4. sınıf öğrencilerinin empati becerileri bir kardeşi ve iki kardeşi olan öğrencilerin empati becerilerinden daha yüksek bulunmuştur. Anneleri okur yazar olmayan çocukların empati becerileri, anneleri lise ve üniversite mezunu

olan çocukların empati becerilerinden daha yüksek bulunmuştur. Empati düzeyi ile psikolojik özerklik, kabul/ilgi ve kontrol/denetim boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, 4. sınıf öğrencilerinin empati beceri ile saldırganlık düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Demiralp (2017), yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerin empatik eğilimleri ile narsistik kişilik özellikleri ve eleştirel düşünmelerini çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Van şehir merkezindeki Yüzüncü Yıl Üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Tıp Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi öğrencilerden 217 kız 283 erkek olmak üzere toplam 500 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada "Empatik Eğilim Ölçeği", "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)", "Narsistik Kişilik Envanteri" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyete göre, empatik eğilim ve narsistik kişilik alt boyutunda kendine yeterlilik alt boyutuyla anlamlı bir farklılaşmanın olduğu; kardeş sayısına göre, eleştirel düşünme eğilimi ve narsistik kişilik alt boyutunda otorite alt boyutuyla anlamlı bir farklılaşmanın olduğu; anne eğitim düzeyine göre, empatik eğilim ve narsistik kişilik alt boyutunda üstünlük alt boyutuyla anlamlı bir farklılaşmanın olduğu; fakülte değişkenine göre, empatik eğilim ve eleştirel düşünme eğilimiyle anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Fakat kardeş sayısına göre ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bulgulara ulaşılmamıştır.

İmece (2017), yaptığı araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empati eğilim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 2015-2015 eğitim öğretim yılı İzmir ili merkezi ilçeye bağlı üç ayrı ilkokuldan 418 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin empati eğilimini ölçmek için "KA-Sİ Empati Eğilim Ölçeği, problem çözme becerilerini ölçmek için "Problem Çözme Envanteri" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğrencilerin empati puanı ile problem çözme becerisine güven ve problem çözme puanları arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki bulunmuştur. Empati ile kaçınma puanı arasında pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin empati eğilim düzeyleri ile cinsiyet, kardeş sayısı, anne yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, sosyoekonomik düzey değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunurken; baba yaşı değişkeni

ile arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin problem çözme becerileri ile anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, sosyoekonomik düzey değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunurken; cinsiyet, kardeş sayısı, anne yaşı, baba yaşı değişkenleri açısından ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Keser (2017), yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin empatik eğilim, duygusal zekâ ve akılcı olmayan inanç düzeylerini bazı değişkenler açısından incelenmiş ve aralarındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırma çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Selçuk Üniversitelerinde öğrenim gören 600 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak da "Empatik Eğilim Ölçeği", "Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği" ve demografik özellikleri belirlemek için "Kişisel Bilgiler Formu" ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından "suçlama eğilimi"; duygusal zekâ ana alt boyutlarından "genel ruh durumu", "uyumluluk", "kişilerarası beceriler" ve "kişisel beceriler" boyutu puanları kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin "empatik eğilim" ve akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından "bağımlı olma" ve "aşırı kaygı" alt boyutlarındaki puanlar erkek öğrencilere göre anlamlı farklılık oluşturacak şekilde yüksek bulunmuştur.

Albakır Yavuz (2019), yaptığı araştırmada özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin toplam puanları ve alt boyutlarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Tekirdağ Bilim Sanat Merkezi'nde eğitim gören ve elverişli örneklem yoluyla seçilen üstün zekâlı tanısı alan 115 ortaokul öğrencisi ve herhangi bir tanı almayan, normal öğrenci olarak kabul edilen Tekirdağ'da öğrenim gören 115 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. 110'u kız, 120'si erkektir olmak üzere toplam 230 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, özel yetenekli olmayan öğrencilerin empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri puan ortalamaları özel yetenekli öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim toplam puanları ve alt boyutlarında, sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sonuçlar, empatik eğilim toplam puanları ile sosyal duygusal

öğrenme becerileri toplam puanları arasında özel yetenekli öğrencilerde negatif yönlü, özel yetenekli olmayan öğrencilerde pozitif yönlü, ölçeklerin alt boyutları arasında ise her iki öğrenci grubunda da pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Arıkoç (2019), yaptığı araştırmada bağımsız anaokulunda okul öncesi eğitimi alan ve bir sonraki yıl ilkokul birinci sınıfa geçmesi planlanan çocukların, duygusal zekâ ile ahlaki-sosyal kural bilgileri ve empati düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 115 çocuk (61-81 ay) oluşturmaktadır. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ve Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışma bulguları çocuğun ahlaki kural bilgisinin annenin aktif çalışma hayatında olmasına ve ailedeki çocuk sayısına göre değiştiğini göstermektedir. Çocuğun sosyal kural bilgisi ve duygusal zekâ düzeyi okul öncesi eğitim süresine göre farklılaştığı, çocuğun empati düzeyinin ise cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir.

Koca (2020), yaptığı çalışmada ilkokul 4.sınıf öğrenicilerinin empatik eğilimleri ile aile birliğinin önemsemeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma Ağrı'nın Tutak ilçesinde 224 ilkokul 4.sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin empati eğilimleri ile aile birliğini önemsemeleri arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri Empati Eğilim Ölçeği, Aile Birliğini Önemseme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formuyla toplanmıştır. Öğrencilerin empati eğilimleri ile aile birliğini önemseme ve alt boyutları (sevgi, saygı, iletişim, sadakat) arasındaki ilişki incelenirken korelasyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin empati eğilimlerinin aile birliğini önemseme ve alt boyutları arasındaki ilişkinin ne kadarını açıkladığına ilişkin sonuçlar için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin empatik eğilimleri ile aile birliğini önemsemeleri, saygı, iletişim alt boyutları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Empati eğilimleri ile sevgi alt boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Empati eğilimleri ile sadakat değeri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin empati eğilimleri ile alt boyutları olan saygı, sevgi, iletişimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup empati eğilimleri sevginin %11.6'sını iletişimin %6.7'sini, saygının %1.7'sini açıklamaktadır. Empati eğilimleri ile sadakat arasında anlamlı bir

ilişki bulunmayıp %1.2' sini açıklamıştır. Öğrencilerin empati eğilimlerinin kardeş sayısı ve karşı cinsten kardeşi olması durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür.

2.2.6.1.2 "Hayır" Diyebilme Becerisi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Yüce (2002) yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin akran baskısı karşısında gösterdikleri tepkileri ve reddetme becerilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde tesadüfi yöntem ile seçilen bir ilkokuldaki 6,7,8. sınıftaki 105 öğrenci oluşturmaktadır. Verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen Reddetme Becerileri Envanteri ve Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarı, anne baba tutumları ve sosyoekonomik durumlarının akran baskısı karşısındaki reddetme becerilerini etkilemediği görülürken, kız öğrencilerin akran baskısını reddettikleri, erkek öğrencilerin ise akran baskısına uyumlu davranış sergiledikleri görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile akran baskısı karşısında verdikleri tepkiler arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Kapancı (2006), yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin kişisel bilgileriyle, başarı ve atılganlık durumları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın evreni Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden (181' i erkek, 152' si kız toplam 333 kişi) oluşmaktadır. Araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için Rathus Atılganlık Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğu sınıf, aylık geliri, baba eğitim düzeyi, ailenin ikamet ettiği yerleşim yeri ve ailenin aylık gelirinin, öğrencilerin atılganlık düzeyini etkilediği; öğrencilerin öğretim durumu, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi ve ailenin ikamet ettiği coğrafi bölgenin, öğrencilerin atılganlık düzeyi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Sınıf, cinsiyet ve ailenin gelirinin, öğrencilerin başarı düzeyini etkilediğini; Öğretim durumu (I. veya II. öğretim), öğrencinin aylık geliri, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin ikamet ettiği coğrafi bölge ve ailenin ikamet ettiği yerleşim biriminin, öğrencilerin başarı düzeyi üzerinde anlamlı farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Öğrencilerin atılganlık düzeyleri ile başarı düzeyleri arasındaki korelasyonda ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Örenoğlu Toraman (2009), yaptığı araştırmada bilim sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen ortaokul 12 yaş çocuklarının saldırganlık, atılganlık, çekingenlik ve mizah özelliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma Ankara ilinin Yenimahalle ve Mamak ilçelerindeki iki bilim ve sanat merkezi ile bu ilçelerdeki dört ortaokula devam eden 12 yaş öğrencilerinden (126 kız, 159 erkek) oluşmaktadır. Araştırmaya kapsamındaki öğrencilere, Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği ve Ergenlikte Mizah Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilim ve sanat merkezlerine devam eden çocuklar ile diğer ortaokullara devam eden öğrencilerin; davranış eğilimleri ölçeğinin çekingenlik, saldırganlık ve atılganlık alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu; cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından öğrencilerin atılganlık puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin katıldıkları sosyal etkinlik türü bakımından bilim ve sanat merkezlerine devam eden öğrencilerin, atılganlık alt boyutu puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı; mizah ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ise anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir.

Güneş (2010), yaptığı araştırmada spor liseleri ile farklı liselerdeki öğrencilerin atılganlıkları ile akademik başarılarının ve bu liselere devam eden öğrencilerin demografik özelliklerinin atılganlığa etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Spor Liseleri ve Farklı Liselerin 11 ve 12. sınıflarında okuyan Nevşehir, Niğde, Elazığ ve Malatya il merkezindeki 628 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin atılganlık düzeylerini belirlemek için Rathus Atılganlık Envanteri kullanılmıştır ve öğrencilerin akademik başarı ortalamaları okudukları okulların e-okul sisteminden alınmıştır. Bu çalışmada öğrenci başarıları ile atılganlık düzeyleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyet, sınıf, yaş, beden kitle indeksi, aile birey sayısı, anne ve baba mesleği, ailelerinin aylık gelirleri, ailenin tutumu, babanın hayatta olması, anne ve babanın medeni durumu değişkenleri ile atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ebeveynlerden eğitim düzeyi, annenin hayatta olması ve ailenin oturdukları evde kiracı olma değişkenlerine göre ise anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Özbaş (2010), yaptığı araştırmada üstün ve normal zekâ düzeyindeki çocukların algıladıkları ebeveyn kabul ve ret düzeyleri ile empati düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, algılanan ebeveyn kabul ve ret düzeyi ve empati düzeyinin, cinsiyete, sınıf

düzeyine, anne babanın eğitim düzeyine ve mesleğine, ailenin sosyo ekonomik düzeyine, kardeş sayısına, doğum sırasına ve anne babayla sıklıkla yapılan faaliyetlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Ayrıca algılanan ebeveyn kabul ret düzeyi ile empati düzeyi arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla 4. ve 5. sınıfta okuyan 327 öğrenciye "Kişisel Bilgi Formu", "Ebeveyn Kabul Ret Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Empati Ölçeği" uygulanmıştır. Bu araştırmada ebeveyn kabul ret düzeyi bütün grupta cinsiyet, baba mesleği, sosyoekonomik seviye ve anne babayla sıklıkla yapılan faaliyetler değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Üstün zekâ düzeyine sahip ve onlarla birlikte öğrenim gören normal zekâ düzeyine sahip öğrenci gruplarında ise belirlenen değişkenler açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ebeveyn kabul ret düzeyleri üç grup arasında normal zekâ düzeyine sahip öğrenciler lehinde anlamlı düzeyde farklılıklar gözlemlenmiştir. Empati düzeyi, bütün grupta cinsiyet ve aileyle yapılan faaliyetler değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Üstün zekâ düzeyine sahip ve onlarla birlikte öğrenim gören normal zekâ düzeyine sahip öğrenci gruplarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Karaca ve Ocak (2011), tarafından yapılan çalışmada, Hayat Bilgisi ders kitaplarının sosyal becerilere uygunluk düzeyi, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu Afyon ilinde görev yapan 194 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenler, "öğrencilerin 'hayır' diyebilme becerisini kazanmalarına yardımcı olur (Suçluluk duymaksızın 'hayır' diyebilme, 'hayır' deme ve niçin 'hayır' dediğini açıklama, reddedip nedenini açıkladıktan sonra bunun yerine başka bir seçenek sunma)" maddesine %0,5 oranında 1; %5,7 oranında 2; %30,4 oranında 3; %45,9 oranında 4; %17,5 oranında ise 5 puan vermiştir. Sonuçlar öğretmenlerin çoğunun, "hayır" diyebilme becerisini kazandırma konusundaki işlevi bakımından, Hayat Bilgisi ders kitaplarına yönelik olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Kılınç (2011), yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin benlik tasarımlarını atılganlık düzeylerine ve bazı bireysel değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın, örneklemini 2010–2011 eğitim öğretim yılında, Adıyaman şehir merkezindeki 450 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada Benlik Tasarımı Envanteri, Atılganlık Envanteri ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin benlik tasarım düzeyi ile

anne eğitim seviyesi, baba eğitim seviyesi, anne-baba birliktelik durumu ve okul başarı algısı arasında anlamlı ilişkiler bulunurken; cinsiyet sınıf seviyesi ve okul öncesi eğitim durumu arasında ise ilişki görülmemiştir. Atılganlık düzeyi ile anne-baba birliktelik durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba birliktelik durumu, okul başarı algısı ve okul öncesi eğitim durumu öğrencilerin atılganlık düzeyine etki etmediği görülmüştür. Öğrencilerin benlik tasarımı düzeyi ile atılganlık düzeyi arasındaki korelasyonda pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlar atılgan davranış gösteren öğrencilerin olumlu benlik tasarımı geliştirdiklerini göstermektedir.

Pamuk (2013) yaptığı araştırmada ortaokulda okuyan öğrencilerin atılganlık düzeyleri ile akran baskısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubu 2012–2013 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Tuzla İlçesinde bulunan ortaokullarda okuyan 166'sı (%54,4) erkek, 139''u (%45,6) kız ve toplam 305 öğrencidir. Araştırma genel tarama yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada Atılganlık Ölçeği, Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği. Üç bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümde, atılganlığı ölçmek için 45 tutum ifadesine, üçüncü bölümde ise akran zorbalığını belirlemek için 28 değerlendirme ifadesine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin atılganlık düzeyleri cinsiyete, yaşa, okudukları sınıfa, baba mesleğine, anne çalışma durumuna, anne-baba mezuniyetine ve birlikte yaşama ve ailenin gelir durumuna göre değişmediği görülmüştür.

Demiray (2015), yaptığı çalışmada cinsiyete göre gerçek doğum sırasının atılganlık düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemi, İstanbul' un Kartal ilçesindeki özel bir kolejde eğitim görmekte olan 104'ü kız 96'sı erkek toplam 200 tane 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Taramada Kişisel Bilgi Formu ve Atılganlık Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okudukları sınıfın ve doğum yıllarının atılganlık puanlarını anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür.

Yılmaz ve Ersoy (2016), tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının meslek yaşamlarında karşılaşabilecekleri ahlaki ikilemler karşısında "hayır" diyebilme becerisini sergileme ihtimalleri, ahlaki anatominin bileşenleri çerçevesinde incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle 25 sınıf öğretmeni adayından, olgu bilim deseni kapsamında elde edilen verilere göre katılımcılar, en çok kişisel çıkarları söz konusu

olduğunda "hayır" diyebileceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların "hayır" diyebilme konusunda en çok zorlandıkları ahlaki ikilem ise rol değişiminin söz konusu olduğu ahlaki ikilemdir. Ayrıca katılımcılar, kişisel sosyal ilişkilerin olduğu durumlarda yaşadıkları ikilemi çözme konusunda daha çok zorlanacaklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ahlaki ikilemler karşısında "hayır" diyebilme becerilerini etkileyen en önemli faktörün ahlaki anatomi, başka bir ifade ile ahlaki karakter yapısı olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular, "hayır" diyebilme becerisinin karmaşık bir etmenler bütününden etkilendiğinin göstergeleridir.

Yılmaz (2017), tarafından yapılan çalışmada ise ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerileri ile ilgili olarak; reddetme ve direnme alt boyutlarında araştırmalar yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ilinin merkez ilçelerindeki ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutları ölçmek için tarama, nitel boyutları ölçmek için ise olgu bilim deseni kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacının geliştirdiği Kişisel Bilgi Formu, Hayır Diyebilme Becerisi Ölçeği, Hayır Diyebilme Becerisi-Özel Durumlar Envanteri, Hayır Diyebilme Becerisi-Birey Karşılaştırma Listesi, Hayır Diyebilme Becerisi-Etkili Özellikler Ölçeği ve Hayır Diyebilme Becerisi-Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda "hayır" diyebilme becerisi cinsiyet ve ebeveyn hayatta olma durumu açısından anlamlı farklılık göstermemekte iken sosyoekonomik düzey, anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba mesleği, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği yönünde tespitlerde bulunmuştur. Ebeveyn birliktelik durumu açısından reddetme boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmazken direnme boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Öğrencilerin özel durumlar karşısında "hayır" diyebilme davranışını gösterebildikleri; "hayır" diyebilme ile ilgili açıklama yapma ve "hayır" dedikten sonra alternatif davranış sergileyebilme durumlarını pek tercih etmedikleri yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin, "hayır" deme konusunda genellikle ebeveynleri, öğretmenleri, akrabaları, kardeşleri, arkadaşları ve yabancılar karşısında zorlandıklarını tespit etmiştir. Giyimin ise öğrencilerin "hayır" diyebilme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığını tespit etmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre öğrencilerin "hayır" diyebilme olgusuna ilişkin davranışlarının özünde "kendini koruma" çabası olduğunu, öğrencilerin "hayır" diyememe olgusuna ilişkin ise öğrencilerin deneyimlerinin özünde kendilerine yöneltilen talep, teklif ve davranışları reddedememelerinden kaynaklandığını açıklamaktadır.

Bozkurt (2020), yaptığı araştırmada çocukluğun son döneminde olan çocukların atılganlık ve "hayır" diyebilme beceri sıklıklarını saptamak ve bu beceriyi ölçen ölçüm araçlarının bir tanımlama aracı olarak kullanılıp kullanılamayacağını değerlendirmiştir. Araştırma modeli iki aşamalı kesitsel tarama modelidir. Araştırmanın ilk aşaması saha taramasıdır. İlk aşamada oluşturulan grup tarama-kontrol grubudur. İlk aşamanın örneklemi, Mersin'in Tarsus ilçesindeki ilkokul 3. ve 4. sınıf ile ortaokul 5. sınıflarda okuyan basit tesadüfî yöntem ile seçilen 395 öğrencidir. Araştırmanın ikinci aşamasında testlerin tanımlama performansını değerlendirmek için 15 Mayıs 2019-15 Ağustos 2019 arasındaki tarihlerde Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı Hastalıkları Anabilim dalına başvuru yapan aynı yaş ve cinsiyete sahip çocuklarla yapılmıştır. Bu gruptaki çocuklar olgu grubu olarak kabul edilmiştir. Uzmanların muayenesi sonucunda "hayır" diyebilme becerisi açısından risk grubu düşük olarak kabul edilen hastalar bu çalışmaya alınmıştır. Araştırma verilerini toplamak için Kişisel Bilgi Formu, "Hayır" Diyebilme Becerisi Ölçeği ve Atılganlık Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yapılan sınıflamalarda her 3 çocuktan birinin "hayır" diyebilme becerisinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada son çocukluk dönemindeki öğrencilerin, "hayır" diyebilme becerileri ve atılganlık düzeylerinin yaşa ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde empati ve "hayır" diyebilme becerisi ile ilgili olarak nicel veya nitel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmalar kısa süreli olarak aynı anda birden fazla değişkenle yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmalar okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite öğrencileri ve öğretmenlerle yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki konularda derine inilmemiş, çalışmalar kısa süreli yapılmış ve özellikle deneysel çalışma gruplarına yer verilmemiştir. Araştırmalarda yüzeysel sonuçlar elde edilmiş ve bu yönde araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur. Fakat "hayır" diyebilme becerisi ile ilgili olarak Yılmaz'ın (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada verilerin toplanmasında birden fazla yöntem kullanılmış, konuyla ilgili çok geniş ayrıntılara yer verilmiş ve "Hayat Bilgisi Öğretim Programına" katkılar sunacak sonuçlara ulaşılmıştır. Bu yönüyle diğer çalışmalardan farklılık göstermiştir.

2.2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

2.2.6.2.1 Empatik Eğilim ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Empatik eğilim düzeyinde en önemli konulardan biri cinsiyettir. Konuya ilişkin literatürde çeşitli araştırmaların da bu yönde olduğu görülmektedir. Bu minvalde, yapılan bir araştırma örnek verilirse Western Cape'deki iki ilkokulda, yaşları 9 ile 12 arasında olan 76 çocuk ve ebeveynleri/bakıcıları ile yürütülen çalışmada, empatinin dolaylı değerlendirmesi, çocuklarının eğilimsel, bilişsel ve duygusal empatisine ilişkin ebeveyn raporunu ölçmek için Bilişsel ve Duyuşsal Empati Anketi kullanılarak yapılmıştır. Bağlanma düzeyi, Bağlanma Stili Sınıflandırması kullanılarak ölçülmüştür. Anket ve ebeveynlik tarzı, kısa form Alabama Ebeveynlik Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Sonuçlar, cinsiyet SES ile modellendiğinde genel empatinin anlamlılığa yöneldiği (p=.075), çocuğun duygusal empatisinin ebeveyn raporunun önemli bir belirleyicisi olduğunu göstermiştir (p =.014). Ebeveynlik tarzı ve bağlanma, cinsiyete göre empatinin belirleyicileri olarak bulunmamış, ebeveyn raporları, ebeveynlerin kızlarda daha yüksek empatik görüntü bildirdiğini belirtti. Dolayısıyla bu çalışma, ebeveyn raporlarına ilişkin olarak cinsiyetin empati gelişiminde rol oynadığını ve bağlanma ve ebeveynlik tarzının örneklem içinde empatinin yordayıcıları olmadığını göstermektedir (Fouirie, 2015).

Aram-Shapira (2012), yaptığı araştırmada empatik eğilim düzeyi konusunda ebeveyn eğitim düzeyi etkisi konusunda anne eğitim düzeyinin özellikle etkili olduğuna ilişkin araştırmaların olduğu gözlemlenmektedir. Bu anlamda, anne eğitim düzeyinin çocuklara özellikle kitap okuma üzerinden etkisi olduğu görünmektedir. 78 çocuk (31 erkek, 47 kız) ve annelerinin katıldığı, çocukların yaşları 41 ile 65 ay arasında değiştiği (Or=54.72) ve tüm çocukların en az bir erkek veya kız kardeşi (Or=2.25) olduğu, annelerin çoğunun evli olduğu (%91) ve eğitimlerinin en az bir akademik derece (%62,8) olduğu bir araştırma bu sonucu ortaya koymuştur. Araştırmada, çocuğun evinde ortak kitap okuması yapılmış, toplantının başında annelerden önceden görmedikleri bir kitabı kayıt altına almadan bağımsız olarak okumaları istenir. Daha sonra annelerden kitabı çocuklarına her zamanki okuma şekliyle okumaları istenmiş ve süreç video kaydına alınmıştır. Müteakiben, annelerden evde okuma yazma etkinlikleri ve kitap okuma sıklıklarını değerlendiren bir anket doldurmaları istenmiş ve araştırmacılar, evdeki toplantıya ek olarak, anaokulundaki bireysel toplantılarda çocukların dilini, okuryazarlığını ve empatisini değerlendirmiştir. Edinilen sonuçlara göre annenin

çocuklara kitap okumasının empatiyi geliştirdiği ortaya konmuştur. Bu da erken çocukluktan itibaren annenin çocukla görece daha yakın bir ilişki olmasından kaynaklı olduğunu göstermektedir.

Stormshak, Bellanti ve Bierman (1996), yaptıkları araştırmada davranış problemi ile çocukların kardeş etkileşimleri ve sosyal uyumları arasındaki ilişkileri anlamaya çalışmışlardır. Bu çalışma ile 53 agresif 1. ve 2. sınıf çocuğu, anneleri ve kardeşleri ile kardeş ilişkisinin olumlu ve olumsuz yönleri hakkında görüşülmüştür. Çatışma ve sıcaklık değişkenleri ele alınarak 3 tür kardeş ikilisi ortaya çıkmıştır: Birinci olarak çatışmalı (yüksek düzeyde çatışma, düşük düzeyde sıcaklık), ikinci olarak ilgili (orta düzeyde çatışma ve sıcaklık) ve üçüncü olarak destekleyici (düşük düzeyde çatışma, yüksek düzeyde sıcaklık) kardeş ilişkisi ortaya konmuştur. Okuldaki çoğu sosyal uyum için yapılan ölçümlerde, ilgili kardeş ilişkilerindeki çocuklar, çatışmalı ilişkilerdeki çocuklara göre daha iyi uyum göstermiştir. Sonuçlar, bazı kardeş ilişkilerinin duygusal destek sağlamanın yanı sıra sosyal becerilerin gelişimini de destekleyebilmesi ve okuldaki uyumu artırabilecek risk altındaki çocuklar için bir gelişim modeli açısından tartışılmıştır.

Sosyo-duygusal yeterlilikler gençlerin olumlu gelişiminin temel bileşenleri olarak tanımlanmış olsa da empati üzerine yapılan çalışmaların çoğu kesitsel olduğu ve ailenin rolüne ilişkin araştırmalar neredeyse yalnızca ebeveyn sosyalleşmesine odaklandığı eleştirisi üzerine çalışmaların olduğu görülür. Bu çerçevede, 7 ile 14 yaş arasında empatinin gelişimsel seyrini ve kardeş sıcaklığı ile çatışma ve gençlerin empatisi arasındaki kişi içi ilişkileri inceleyen bir çalışma ile 2 yıl boyunca üç kez, 201 beyaz, işçi ve orta sınıf aileden anne-babalar ve en büyük iki kardeş değişkenleri açısından veriler toplanmıştır. Çok düzeyli modeller, gençlerin ergenlik durumunu ve ebeveyn eğitimini kontrol ederek, kızların empatisinin ergenliğe geçiş sırasında arttığı ve daha sonra düzleştiği, ancak erkeklerin düşük empati düzeylerinin nispeten değişmediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, ilk doğanlar ve ikinci doğanlar normalden daha fazla kardeş sıcaklığı ve daha az kardeş çatışması yaşadığı gözlemlendiğinden, normalden daha fazla empatiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kardeş sıcaklığı ve empati arasındaki kişi içi ilişkinin zamanla daha güçlendiği görülmüştür. Bulgular, empati gelişiminde cinsiyet farklılıklarını ve ergenlik döneminde birbirlerinin sosyo-duygusal özelliklerini şekillendirmede kardeşlerin benzersiz rolünü vurgulamıştır (Lam- Solmeyer- McHale, 2012).

Powell (2018) tarafından yapılan çalışmada, empatideki bireysel farklılıkların olumlu ve olumsuz psikolojik sonuçları olabileceği, bununla birlikte, empati kaynaklı duyguların işlenmesi ve düzenlenmesindeki bireysel farklılıkların bu dinamik içinde tam olarak araştırılmadığı ifade edilmiştir. Yaptığı çalışma ile Powel, duygu düzenleme stratejilerindeki bireysel farklılıkların, empatinin yaygın duygusal sıkıntı biçimleri üzerindeki etkilerini yönetip yönetmediğini araştırmak için tasarlayarak sekiz yüz kırk dört katılımcıya (844) sürekli empati, duygu düzenleme stratejileri ve depresyon, kaygı ve stres semptomlarının anket ölçümlerini yaptırmıştır. Duygusal empati tipik olarak daha fazla duygusal sıkıntıyı öngörmüş, ancak insanlar duygularını yeniden değerlendirmede etkili olduklarında depresyon ve kaygı üzerindeki etkilerin dengelendiği gözlemlenmiştir. Bilişsel empati, ortalama olarak daha düşük sıkıntıyı öngörmüş, ancak kaygı ve stres üzerindeki bu yararlı etki, duyguların tipik olarak bastırılmasında aynı şekilde gözlemlenmemiştir. Son olarak, bastırma, duygusal empati düzeyi yüksek kişiler için bildirilen depresyon ve stresi beklenmedik bir şekilde azalttığı görülmüştür. Duygu düzenlemedeki bireysel farklılıklar, empati ve psikolojik sağlık arasında önemli bir düzenleyici ve bu nedenle müdahale için yararlı bir hedef olduğu ifade edilmiştir (Powell, 2018).

Rabinowitch, Cross ve Burnard (2012), müzik grubu etkileşiminin (MGE), paylaşılan psikolojik durumları da ortaya çıkarabilen belirli bilişsel beceriler gerektiren karmaşık bir sosyal ortam olduğunu, MGE'ye özgü birçok özelliğin duygusal empati, yani başka bir kişinin duygusal durumunu deneyimleme yeteneği için de önemli olabileceğini savunmuştur. Bu nedenle, MGE'ye uzun süreli tekrarlanan katılımın, MGE'nin, empatiyi teşvik eden müzik bileşenlerine (ETMB'ler) aşinalık ve iyileştirme yoluyla, müzik bağlamının dışında bile duygusal empati kapasitesini artırmaya yardımcı olabileceğini hipotez olarak kabul etmiştir. Bu hipotezi, çeşitli ETMB'leri uygulayan etkileşimli müzik oyunlarından oluşan ilkokul çocukları için bir MGE programı tasarlayarak test den yazarlar, programı bir okul yılı boyunca yürütmüş ve programdan önce ve sonra mevcut ve yeni empati ölçütlerini kullanarak çocukları kontrol etmek için MGE çocuklarının duygusal empatisini karşılaştırmıştır. Bu arada, bu araştırmayı, Birleşik Krallık'taki dört ilkokuldan çocuklar (28 kız, 24 erkek, Or.Yaş = 10.3 yıl, yaş aralığı: 8–11 yıl), ailelerinden bir onay mektubu aldıktan sonra bir yıl süren bir çalışmayla yapmıştır. Her okulda, çocuklar rastgele bir müzik grubuna veya kontrol grubuna atanmış ve çocukların çoğunluğu (%67) araştırma süresince en az bir müzik aleti (ses dahil) çalmıştır. Müzik ve

kontrol gruplarının makyajı, enstrümantal arka plan açısından istatistiksel olarak ayırt edilemez şeklinde yapılmış ($\chi 2(1) = .82$, $p = .37$) ve çalışma Cambridge Psikoloji Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Çocuklar, empati kapasitelerini ve sözel yeteneklerini değerlendirmek için çalışmanın başında ve sonunda bir dizi test yapmış ve sessiz bir odada deneyi yapan ile bireysel olarak tanışmışlardır. Deneyi yapan çocuğa kendini tanıtmış ve çalışmayı ve yapılacak testleri ve önlemleri açıklamıştır. Oturum, Eşleşen Yüzler ölçüsünü, Empati İndeksi anketini ve "Hafıza" Görevini (ikincisi yalnızca çalışmanın sonunda gerçekleştirilir) içermiştir. Daha sonra, çocukların müzik geçmişine ilişkin daha fazla bilgi elde edilmiştir. Toplantı iki sözel yetenek testi ile sona ermiş ve toplamda, tipik bir toplantı, çalışmanın başlangıcında yaklaşık 45 dakika ve sonunda yaklaşık 55 dakika sürmüştür ve burada "Bellek" Görevi de yer almıştır. Veri kayıt hataları nedeniyle bir çocuktan sözlü yetenek verileri kullanılamamıştır. Sonuç kendi hipotezlerini desteklemiştir: MGI çocukları, çalışmanın başlangıcından sonra daha yüksek duygusal empati puanları ve çalışmanın sonunda kontrol çocuklarından daha yüksek puanlar ortaya koymuştur. Bu bulgular, müzikal etkileşimde yer alan duygusal süreçlere yeni bir ışık tutmuş ve MGE'nin empati gibi olumlu sosyal-duygusal kapasiteleri teşvik etme konusundaki dikkate değer potansiyelini vurgulamıştır (Rabinowitch, Cross & Burnard 2012).

Lipsit (1993), anne empatisi ile çocuklarda iletişim tarzı ve empati arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Yaptığı çalışma ile empatiyi çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırmıştır. Bu çalışmayı yürütmek için anne iletişimi ve çok boyutlu empatinin (Lipsitt Empati İletişim Testi) yeni ölçümlerini tanıtmıştır. Sözlü iletişimi, empatinin anneden çocuğa aktarılmasının bir yolu olabileceğinden, anne ve çocuk empatisi arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için araştırılması gereken önemli bir değişken olarak görmüştür. Araştırmada 78 çocuk ve anneleri yer almış olup bunlar 46'sı beyaz, 26'sı Afro-Amerikan, 1'i Melez ve 3'ü Asyalı olmuştur. Ayrıca, eğitim düzeyleri ve medeni durumları da çeşitli olarak seçilmiştir. Sonuçlar tahminin aksine, anne empatisinin çocukların empatisini öngörmediğini göstermiştir. Annenin Destekleyici İletişim tarzının kızlarda empati ile anlamlı ve pozitif bir şekilde ilişkili olduğu ve Anne Yönergesi İletişiminin erkeklerde empati ile anlamlı ve olumsuz bir şekilde ilişkili olduğu için anne iletişimi yordayıcı olmuştur. Çocukların empatisi üzerinde iletişim tarzı ve anne empatisinin etkileşim etkisi var olmuş ancak yapılan analizlerin sayısı nedeniyle tüm önemli sonuçlar dikkatle yorumlanması gerektiğini ifade etmiştir. Çocukların kelime dağarcığı

puanlarının da çocukların empatisiyle önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunan çalışmada, sonuçlar, çocukların empati gelişimi üzerine gelecekteki araştırmaların, davranışsal veya fizyolojik araçlarla iletişim tarzı gibi ilgili ölçümlerin bazı kombinasyonlarını kullanması gerektiğini göstermiştir. Son olarak empati inşasında yer alan içsel bilişsel ve duygusal süreçleri ölçme girişimlerinin üzerinde durulmaması gerektiği ifade edilmiştir (Lipsit, 1993).

Simeonsdotter-Svensson (2013), hayvanları ve onların yaşam koşullarını anlamanın çocuğun empati yeteneği için bir yol olup olmadığını araştırmıştır. Soru sorarak çocukların empati nasıl geliştirdiklerini göstermek için bir çalışma yapmıştır. Çocuklar hayvanlar ve yaşam koşulları hakkında konuşma şekillerinde bir değişiklik gösteriyor mu? Bu değişiklik nasıl ortaya çıkıyor? Çalışmanın teorik temelini, öğrenmenin ve çocuklarda empatiyi teşvik etmenin önemini vurgulayan araştırmaya dayandırmaktadır. Çalışma tasarımı keyfiyet odaklı olup çocuk katılımcılarla yapılan konuşmalar, "kedi resmi" ve köpek resmi" öğretim materyali ile çalışan çocukların notları, fotoğrafları ve video kayıtları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, her grupta 12 kız ve 14 erkek olmak üzere 26 çocuktan oluşan bir ana grup ve bir kontrol grubu olmak üzere 3-5 yaş arası 52 çocuktan oluşmuştur. Sonuçlar, ana grup ve kontrol grubu arasında iki test olayı arasında bir fark olduğunu göstermiştir. Ana gruba düşünme, yansıtma ve materyalle çalışma fırsatları verildiğinden, etik konulardaki düşünceler hakkında fikirler ortaya çıkabilir ve daha da gelişebilir görülmüştür. Devamında, sürdürülebilir kalkınmanın çocuklarla başlaması gerektiğini, bunun herhangi bir toplumun yapabileceği en iyi yatırım olacağını da tavsiye olarak ifade etmiştir.

2.2.6.2.2 "Hayır" Diyebilme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

O'Brien (2014), üç saha çalışması ile kadınların profesyonel olarak erkekler kadar "hayır" dememe olasılığını incelemiştir. Popüler kültürden anekdot niteliğindeki kanıtların, kadınların başkaları tarafından yapılan profesyonel talepleri reddetmekte zorlandıklarını, öte yandan çok az araştırmanın bu tür iddiaları deneysel olarak ele aldığını ifade etmiştir. Genel örneklem, %52,4'ü (475 kişi) cinsiyetini kadın olarak ve %47,6'sı (432 kişi) cinsiyetini erkek olarak belirten 911 katılımcıyı içermiştir. Örneklem ezici bir çoğunlukla Beyaz (687 kişi; %75,8), ardından Asyalı (93 kişi; %10,3), Siyahi (60 kişi; %6,6), Hispanik (53 kişi; %5,8), Yerli Amerikalı (9 kişi; %1) ve Orta Doğulu (4 kişi; %0,4) şeklinde olmuştur. Katılımcıların yaşları 18 ile 66 arasında olmuştur (yaş ort.=34.17). Katılımcılar çevrimiçi sosyal medyadan,

e-posta taleplerinden ve ağızdan ağza yayılan bir kartopu tekniği kullanılarak seçilmiş ve katılımcılar çevrimiçi bir ankete bağlantı içeren çalışmaya katılmaya davet eden bir talep almıştır. Katılımcılar çalışmanın doğası hakkında bilgilendirilmiş ve daha sonra bu çalışma ile birlikte ek çalışmalarla ilgili çeşitli ölçümleri içeren çevrimiçi ankete geçilmiştir. İlk çalışma, kadınların ve erkeklerin işle ilgili taleplere "hayır" deme istekliliğini, bireylerin kendi cinsiyetlerinden başkalarına karşı benimsediği toplumsal cinsiyet normlarını, bireysel farklılıkları ve "hayır" demenin duygusal sonuçlarını incelemiştir. Sonuçlar, kadınların işyerinde "hayır" diyebileceklerini hissetmediklerini ve bunun diğer kişilik farklılıkları ve sonuçlarıyla ilgili olduğunu doğrulamıştır. İkinci çalışma, "hayır" demenin sonuçlarını incelemiştir. Bu deney puanlayıcıların, süpervizörü (yani kontrol edicisi/denetleyicisi) tarafından bir komiteye başkanlık etmesi istenen bir hedefe yönelik tepkilerindeki, hedefin cinsiyetine (erkek veya kadın), görevin doğasına (kendi kendine hizmet etme veya toplumsal) bağlı olarak farklılık gösteren tepkilerindeki farklılıkları ("evet" veya "hayır") incelemiştir. Sonuçlar, amirlerine "hayır" demeyen hedeflerin belirgin bir şekilde tercih edildiğini ve katılımcıların "hayır" demedikleri zaman özellikle kadınları terfi ve diğer ödüllerle ödüllendirdiğini desteklemiştir. Üçüncü ve son çalışma, bireylerin ne ölçüde talep aldıklarını ve bu taleplerin niteliğini ölçen ve ardından kadın ve erkeklerin talepleri üzerine düşünmeleri ve değerlendirmeleri için iki iyileştirici strateji sağlayan iki haftalık bir günlük çalışması kullanmıştır. Sonuçlar, erkeklerden kadınlara yapılan talep türlerinde ve farklı yanıtlarda farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ek olarak, her iki müdahaleye de maruz kalanlara farklı şekillerde de olsa fayda sağlamıştır. Üç çalışmanın birlikte etkisi, şu konularda bilinen ilk deneysel çalışma olmuştur: 1) kadınların erkeklerden daha az "hayır" dediği iddiasını ele almak; 2) davranışın arkasındaki potansiyel mekanizmayı aydınlatmak: "hayır" demeyen bireylerin, özellikle kadınların tercih edilmesi ve 3) bireylerin profesyonel taleplerle başa çıkmalarına etkili bir şekilde yardımcı olmak için potansiyel olarak iyileştirici stratejiler sunulmuştur.

Claxton-Oldfield, Gibbon ve Schmidt-Chamberlain (2011), tarafından 2 toplum temelli bakımevi programından toplam 79 rahatlatıcı bakım gönüllüsü ile onlar ve ailelerin özel olarak geliştirilmiş 27 maddelik Sınır Sorunları Anketi ile aile ilişkilerindeki sınırlara ilişkin bir araştırma yapılmıştır. Gönüllülerden her bir maddeyi (örneğin, "bir hastaya veya aileye kişisel eşyalarını ödünç vermek", "bir hastanın vekaleti olmayı kabul etmek", "bir hastanın tıbbi randevusuna katılmak/gitmek") olarak kabul edip etmediklerini belirtmeleri istenmiştir.

Gönüllülerin yanıtlarına dayanarak, yazarlar “kesin sınır sorunları” (gönüllülerin asla yapmaması gerekenler, örneğin “bir hastadan veya aileden para kabul etme”), “potansiyel sınır sorunları” (gönüllülerin durdurması ve örneğin, “bir hastadan veya aileden bir hediye kabul edin”) ve “şüpheli sınır sorunları” (gönüllülerin yapması gereken şeyler, örneğin, “bir hastaya veya aileye ev telefon numaranızı verin” gibi) gibi sorular sormuştur. Bu bulguların eğitim gönüllüleri için çıkarımları tartışılmış ve sınırları korumak için açık ve net kurumsal politika ve prosedürlere olan ihtiyaç vurgulanmıştır. Özetle, araştırma sonuçları ile katılımcıların ne zaman “evet” ve ne zaman “hayır” demeleri gerektiği konusunda profesyonel destek almalarının zamanlamasına ilişkin net bir politikanın belirlenmesinde zorluk yaşandığı ortaya konmuştur.

Englander, Elconin ve Satir (1986) 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin alkol/uyuşturucuya “hayır” demek istedikleri veya “kullanan” bir arkadaşlarıyla konuşmak istedikleri rol yapma durumlarında ifade ettikleri duyguları sunulmuştur. Bu rol oyunları, “Say ItStraıght” (“Doğru olduğunu söyle”, SIS) eğitiminin bir parçası olmuştur. Öğrenciler ancak iddialı/düzenleyici bir şekilde “hayır” dedikleri zaman kendilerini iyi hissettikleri ve özsaygıları/saygıları yüksek olarak tanımlamışlardır. Sadece karşılarındaki bireylere alkol/ uyuşturucu teklif etme rolüne sahip öğrenciler, sadece kendilerine atılgan bir biçimde “hayır” diyen öğrenciler karşısında şaşırdıklarını ve yine sadece o kişilerin bu konudaki kararlarına saygı duyduklarını belirtmiştir. Son olarak gençler bir arkadaşını “kullanmayı” bırakmaya ve/veya yardım almaya ikna etmenin en etkili yolunun, saldırgan/suçlayıcı, ilgisiz veya aşırı makul olmaktansa, ilgili ve arkadaşlığını ifade etmek ve arkadaşa dokunmak olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden gelen bu geri bildirim, bazı atılganlık eğitimi ve uyuşturucu kullanımını önleme programlarıyla ilgili kavramsal konuları açmıştır.

Charlton, Minagawa ve While (1999), 1940'ların sonlarında geliştirilen ve daha sonra 1970'lerde Bandura'nın öz-yeterlik yapısıyla birleştirilen bir teori olarak sunulan sosyal aşılama ilkelerinin, gençler için reddetme becerilerine dayalı bir dizi sigara içmeyi önleme programına yol açtığı, böyle bir program öğretilmeyen gençlerin ise geliştirdiği reddetme becerileri incelenmiştir. Yaptıkları anket ile Kuzey İngiltere'deki iki ortaokuldaki 11-15 yaşındaki tüm sınıflara öğrencilerin kendi doldurduğu anketler suretiyle gerçekleştirilmiştir. Harter'ın Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili Ölçeği kullanılmış, 743 öğrenciden (365 erkek ve 378 kız) alınan yanıtlar analiz edilmiştir. Sigara içme yaygınlığı, anketin yapıldığı tarihteki yaş grubu

için ulusal yaygınlık modelini yansıtmadığı ifade edilmiştir. Kızların erkeklere göre tekrar tekrar sigara teklif etme riski altında olduğu ve ikiden fazla tekliften sonra sigarayı kabul etme olasılıklarının erkeklerden daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Sosyal yeterlilik dışındaki tüm alanlarda kendilik algısı yüksek olan kızların kendilerine sigara teklif edilme riskinin en düşük olduğu gözlemlenmiştir. Hiç sigara içmeyenlerin sigara tekliflerine basitçe "Hayır, teşekkür ederim" deme olasılığı daha yüksek olup erkeklerin genellikle kızlardan daha fazla reddetme mekanizmasını kullandığı görülmüştür.

Empati ve "hayır" diyebilme becerisi ile ilgili olarak yurt dışında yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde araştırmaların Türkiye'den farklı olduğu görülmektedir. Nitekim, öğrenci ve öğretmen grupları dışında bakımevleri, işyerleri, müzik grupları vb. gruplarla uzun soluklu (2 yıl süren araştırmalar) yapıldığı görülmektedir. Araştırmalar genel olarak deneysel yapılmakta ve bu araştırmalarda küçük gruplarla derine inme durumu söz konusudur. Çünkü veriler sadece ölçeklerle toplanmamakta; görüşmeler, takip formları, incelemeler, toplantılar vb. yöntemler kullanılmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve "hayır" diyebilme becerileri incelendiğinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama (survey) araştırması, bir grubun belli niteliklerini belirlemek için veri toplamayı amaçlayan araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Empatik eğilim düzeyleri ile "hayır" diyebilme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için de yine genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ise, genellikle araştırmacılar tarafından manipüle edilmemiş veya manipüle edilemeyen değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılan araştırma modelleridir (Fitzgerald, Rumrill & Schenker, 2004).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılı Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu araştırmanın örneklemi ise ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ulaşılabilir örnekleme yöntemi, zamandan tasarruf etmeyi sağlayan ve araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir. Araştırmacı bu yöntem ile çoğu zaman erişilmesi kolay olan bir durumu seçer ve seçilen örnekleme yöntemi de araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının sınırlı olduğu durumlarda kullanılır (Büyüköztürk ve diğ., 2018). Örneklem büyüklüğünü belirlemek için aşağıdaki formül (Tanrıöğen, 2014) kullanılmıştır. Bu formüle göre %95 güven aralığında ve ± %5 örnekleme hatası ile örneklem büyüklüğü hesaplanmış ve bunun sonucunda 378 öğrencinin örnekleme alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

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

Formülde;

n: Örneklem büyüklüğünü

N: Evren (yığın) büyüklüğünü

d: Tolerans düzeyini

t: Güven düzeyini (α=0,05 için 1,96; α=0,01 için 2,58)

p: Olayın görülme sıklığı (q=1-p) ifade etmektedir.

Örneklem sayısına ulaşabilmek amacıyla uygulanan ölçekler, örneklem sayısından yaklaşık %13 fazla tutulmuştur. 433 ölçek sayısına ulaşabilmek amacıyla Diyarbakır'ın merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) ilkokulların 4. sınıf zümre öğretmen gruplarıyla çevirim içi bağlantı linki paylaşılmış, 4. sınıf öğretmenleri de 4. sınıf öğrenci-veli gruplarıyla bu linki paylaşarak 433 ölçek cevaplanmıştır. Bu ölçeklerden 8 tanesi öğrenci velisi "izin vermiyorum" seçeneğini işaretlediği, 4 tanesi soruları eksik cevapladığı ve 3 tanesi de tüm sorulara aynı cevabı (uç değer) verdiği için toplam 15 ölçek geçersiz sayılmış ve toplamda 418 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırma Evreni, Örneklem, Ölçek Sayısı

	İldeki Öğrenci Sayısı	**Geri Dönen Ölçek Sayısı**	**Değerlendirmeye Alınan Ölçek sayısı (Örneklem)**
Toplam	22524	433	418

Tablo 1'de araştırmaya katılan ve ölçekleri geçerli sayılan öğrencilerin demografik özelliklerine ait veriler yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kız	216	51,7
	Erkek	202	48,3
	Toplam	418	100,0
Kardeş sayısı	1-2	130	31,1
	3-4	197	47,1
	5 ve üstü	91	21,8
	Toplam	418	100,0
Kardeş sırası	Bir	148	35,4
	İki	113	27
	Üç	71	17
	Dört ve üstü	86	20,6
	Toplam	418	100,0
Anne eğitim durumu	Okur-yazar değil	63	15,1
	Okur-yazar	40	9,6
	İlkokul	126	30
	Ortaokul	60	14,4
	Lise	64	15,3
	Ön lisans/Lisans ve üstü	65	15,6
	Toplam	418	100,0
Baba eğitim durumu	Okur-yazar değil	25	6
	Okur-yazar	21	5
	İlkokul	77	18,4
	Ortaokul	57	13,6
	Lise	120	28,7
	Ön lisans/Lisans	100	23,9
	Lisansüstü	18	4,3
	Toplam	418	100,0
Anne mesleği	Çalışmıyor	348	83,2
	Çalışan	70	16,8
	Toplam	418	100,0
Baba mesleği	Çalışmıyor	29	6,9
	Serbest çalışan	189	45,2
	İşçi	54	12,9
	Esnaf	58	13,9
	Kamu çalışanı	88	21,1
	Toplam	418	100,0
Ailenin Sosyoekonomik düzeyi	Düşük	107	25,6
	Orta	285	68,2
	Yüksek	26	6,2
	Toplam	418	100,0
Anne-baba birliktelik durumu	Birlikte yaşıyorlar	393	94,0
	Ayrı yaşıyorlar	25	6,0
	Toplam	418	100,0

Tablo 2 incelendiğinde; cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler grubun %51,7'sini (f=216) oluştururken, erkek öğrenciler grubun %48,3'ini (f=202) oluşturmaktadır. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre annelerin %15,1'i (f=63) okuryazar değil iken, %9,6'sının (f=40) okuryazar, %30'unun (f=126) ilkokul mezunu, %14,4'ünün (f=60) ortaokul mezunu, %15,3'ünün (f=64) lise mezunu, %15,6'sının (f=65) lisans ve üstü mezunu, olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre babaların %6'sı (f=25) okuryazar değil iken, %5'inin (f=21) okuryazar, %18,4'ünün (f=77) ilkokul mezunu, %13,6'sının (f=57) ortaokul mezunu, %28,7'sinin (f=120) lise mezunu, %23,9'unun (f=100) üniversite mezunu, %4,3'ünün (f=18) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Anne mesleği değişkenine göre annelerin %83,2'si (f=348) çalışmamakta iken, %16,8'inin (f=70) çalışan olduğu görülmektedir. Baba mesleği değişkenine göre babaların %6,9'u (f=29) çalışmamakta iken, %12,9'u (f=54) işçi, %13,9'u (f=58) esnaf, %45,2'sinin (f=189) serbest çalışan, %21,1'inin(f=88) kamu çalışanı olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik durum değişkenine göre öğrencilerin %25,6'sının (f=107) durumu düşük, %68,2'sinin (f=285) durumu orta iken, %6,2'sinin (f=26) ise durumu yüksektir. Anne- baba birliktelik durumu değişkenine göre ise ailelerin %94'ü (f=393) birlikte yaşamakta iken, %6'sının (f=25) ayrı yaşadığı görülmektedir.

Araştırmanın konusu doğrultusunda literatür taraması yapılmış ve araştırılacak kavramları ölçen, geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış ölçekler araştırmada kullanılmak üzere belirlenmiş ve seçilmiştir. Bu ölçme araçlarının araştırmada kullanılabilmesi ve verilerin elde edilebilmesi için ölçme araçlarını geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (Ek:4- Ek:5). Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerini ve "hayır" diyebilme becerilerini belirlemek için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeği"; Yılmaz (2017) tarafından geliştirilen "Hayır Diyebilme Ölçeği" ve demografik bilgileri edinmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenler hakkında veri elde edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Değişkenler belirlenirken; ilgili literatür taranmış, ilişkili olabileceği düşünülen ve önceki çalışmalar ile karşılaştırma imkânı

verebilen değişkenler seçilmiştir. Bu araç ile çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin; cinsiyeti, kardeş sayısı, kardeş sırası, anne- baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, anne- baba birliktelik durumu ve ailenin sosyoekonomik durumu hakkında bilgi toplanması amaçlanmıştır (Ek-1).

3.3.2 "Empatik Eğilim Ölçeği" (EEÖ)

Empatik eğilim ölçeğinin güvenirliğini hesaplamak amacıyla iç tutarlık katsayıları ve test-tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa katsayısı duygusal empati için 0.79, bilişsel empati alt boyutu için 0.72 ve ölçeğin tümü için 0.84, tespit edilmiştir. Ölçeğin bir hafta arayla 100 öğrenciye uygulanması sonucu elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı duygusal empati alt boyutu için 0.71, bilişsel empati alt boyutu için 0,69 ve ölçeğin tümü için 0.74, olarak bulunmuştur. Grubun verileri üzerinden güvenirlik çalışmasının yapıldığı hesaplamalarda Cronbach Alfa katsayısı duygusal empati için 0.89, bilişsel empati için 0.84 ve ölçeğin tümü için 0.92 olarak bulunmuştur. Duygusal empati alt boyutunun puanları ile tüm test puanları arasında 0.96, bilişsel empati alt boyutunun puanları ile tüm ölçek puanları arasında 0.93, duygusal ve bilişsel empati alt boyutları arasında ise 0.78 korelasyon görülmektedir (Kaya & Siyez, 2010).

Empatik eğilim ölçeği (1) bana hiç uygun değil, (2) bana biraz uygun, (3) bana oldukça uygun ve (4) bana tamamen uygun'' şeklinde dört dereceli bir yapıda düzenlenmiştir (Ek-2). Ölçekte olumsuz madde olmadığından cevaplayıcının puan değerleri cevaplama şekliyle aynı doğrultuda toplanmaktadır. Ölçekten duygusal empatiyi ölçen 7 maddenin toplanmasıyla elde edilen duygusal empati alt boyutu puanı, bilişsel empatiyi ölçen 6 maddeye verilen yanıtların puanlarının toplamı ile elde edilen bilişsel empati alt boyutu puanı ve bu iki alt boyutun toplamı ile elde edilecek toplam empatik eğilim puanı olacak şekilde üç ayrı puan türü elde edilmesi öngörülmektedir. Öğrencilerin ölçekten aldığı puan değerleri arttıkça empatik eğilim düzeylerinin arttığı, ölçekten alınan puanlar düştükçe empatik eğilimin azaldığı kabul edilmektedir (Kaya & Siyez, 2010).

3.3.3 "Hayır" Diyebilme Becerisi Ölçeği (HÖ)

HÖ, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçektir. Bu ölçek, reddetme ve direnme alt boyutlarından oluşmaktadır. "Hayır" diyebilmenin

reddetme ve direnme alt boyutları, 6'şar maddeden oluşmaktadır. Reddetme alt boyutu, öğrencilerin hoşlanmadıkları veya güvenilir bulmadıkları talep, tepki ve davranışlar karşısında "hayır" deyip diyememelerini ölçmeye yönelik maddeleri kapsamaktadır. Direnme alt boyutunda ise öğrencilerin "hayır" dedikten sonra deneyimledikleri duygularla karşılaşabilecekleri güdümleme çabaları karşısında geri adım atıp atmadıklarını belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır (Yılmaz, 2017). Öğrencilerden maddelerin içerdiği ifadeleri "hiçbir zaman", "nadiren", "bazen", "çoğu zaman" ve "her zaman" şeklinde 5'li Likert bir derecelendirme ile cevaplamaları istenmiştir (Ek-3).

Tablo 3. HÖ'de Yer Alan Maddelere İlişkin (AFA) Faktör Yükleri ve Ortak Faktör Varyansları

Madde No	Reddetme	Direnme	OFV	AVO
Madde 1	0.65	-0.12	0.39	
Madde 2	0.73	-0.08	0.42	
Madde 4	0.71	-0.04	0.42	%26.99
Madde 7	0.65	-0.09	0.39	
Madde 10	0.73	-0.03	0.43	
Madde 11	0.71	-0.02	0.33	
Madde 14	-0.01	0.69	0.34	
Madde 16	-0.04	0.75	0.36	
Madde 19	-0.09	0.80	0.52	%24.64
Madde 20	-0.06	0.74	0.55	
Madde 21	-0.07	0.65	0.37	
Madde 22	-0.15	0.75	0.45	
Toplam AVO				%51.63

Tablo 3 incelendiğinde HÖ'nün reddetme boyutunda yer alan maddelere ait faktör yükleri, 0.65 ile 0.73; direnme boyutunda yer alan maddelere ait faktör yükleri ise 0.65 ile 0.80 arasında değişmektedir. Bu maddelerin tamamı, ait oldukları boyut açısından belirtilen faktör yüklerine sahipken diğer boyut açısından 0.30'un altında faktör yükü göstermektedir (Yılmaz, 2017). Ayrıca HÖ'de yer alan maddelere ait faktör yükünün en az 0.56 düzeyinde olması, sosyal bilimler için oldukça yüksek bir oranı ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012). HÖ, 5'li Likert yapısıyla toplam varyansın %51,63'ünü açıklayabilmektedir. Bu oranın, olması gerektiği gibi açıklanamayan varyans oranından (%48,37) daha fazla olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2017).

3.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla çalışma grubundaki ilkokul 4. sınıf öğrencilerine kitapçık haline getirilmiş olan empatik eğilim ölçeği, "hayır" diyebilme ölçeği ile kişisel bilgi formunu aynı anda yüz yüze uygulanması düşünülmüştür (EK-1,2-3). Araştırma ile ilgili resmi izinler 13.04.2020 tarihinde tamamlanmıştır. Fakat resmi izinlerin alındığı tarihte COVID-19 salgını nedeniyle, okullar zorunlu olarak uzaktan eğitime geçtiğinden, ölçekler planlandığı gibi uygulanamamış çalışma şekli ve tekniği etkilenmiş, 2020- 2021 yılı birinci döneminde gerekli resmi izinler tekrar alındıktan sonra ölçekler yüz yüze değil de elektronik ortamda yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle ölçekler elektronik ortama aktarılmış ve ölçeklerin giriş kısmına veli için çocuğumun bu çalışmaya katılmasını;

- Kabul ediyorum.
- Kabul etmiyorum.

seçenekleri açılmış, veli kabul ediyorum seçeneğini işaretledikten sonra velinin gözetiminde öğrenciler ölçeklere cevap vermiştir.

Verilerin analiz sürecinde öğrenciler tarafından doldurulan 3 tane ölçekte bütün sorulara aynı cevap verildiği için uç değer olarak görülmüş, 4 tane ölçekte ise soruların bir kısmı boş bırakıldığı için ve 8 tane ölçekte ise velilerin "kabul etmiyorum" seçeneğini işaretlemelerinden dolayı, bu araştırma verilerinin hem dağılım durumunu hem de ortalamayı olumsuz yönde etkileyebileceği düşünüldüğünden toplam 15 tane ölçek analiz sürecinden çıkarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan empatik eğilim ölçeğindeki derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımı aşağıda verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Empatik Eğilim Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılım

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Bana hiç uygun değil	1	1.00-1.75	Yetersiz
Bana biraz uygun	2	1.76-2.50	Alt düzey
Bana oldukça uygun	3	2.51-3.25	Orta düzey
Bana tamamen uygun	4	3.26-4.00	Üst düzey

Araştırmada kullanılan ve dörtlü likert tipinde düzenlenen empatik eğilim ölçeği için ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, seçeneklerin aldığı değerlere göre Tablo 4'teki ölçütler esas alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin verilen ifadeler ile ilgili görüşlerini, olumsuzdan olumluya doğru sıralanan seçenekleri kullanarak belirtmeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin cevaplanmasında kullanılan derecelendirme bana hiç uygun değil (1), bana biraz uygun (2), bana oldukça uygun (3), bana tamamen uygun (4) şeklindedir. Burada; ölçekteki her boyutla ilgili alınan yüksek puanlar, o boyutla ilgili özelliğin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Araştırmada kullanılan "hayır" diyebilme ölçeğindeki derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımı aşağıda verilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. "Hayır" Diyebilme Becerisi Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiçbir zaman	1	1.00-1.80	Yetersiz
Nadiren	2	1.81-2.60	Alt düzey
Bazen	3	2.61-3.40	Orta düzey
Çoğu zaman	4	3.41-4.20	Üst düzey
Her zaman	5	4.21-5.00	Oldukça üst düzey

Araştırmada kullanılan ve beşli Likert tipinde düzenlenen "hayır" diyebilme becerisi ölçeği için ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, seçeneklerin aldığı değerlere göre Tablo 5'teki ölçütler esas alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin verilen ifadeler ile ilgili görüşlerini, olumsuzdan olumluya doğru sıralanan seçenekleri kullanarak belirtmeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin cevaplanmasında kullanılan derecelendirme hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), çoğu zaman (4), her zaman (5) şeklindedir. Burada; ölçekteki her boyutla ilgili

verilen cevaplar ve alınan yüksek puanlar, o boyutla ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliklerini test etmek maksadıyla hesaplanan Cronbach Alpha (α) değerleri Tablo 6'da yer almaktadır. Bir ölçeğin güvenilir olduğunun kabul edilmesi için güvenilirlik değerinin 0.70'ten daha büyük olmasının beklendiği belirtilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2014). Tablo 6'da yer alan güvenilirlik değerleri incelendiğinde tamamının 0.70'ten büyük olduğu görüldüğünden araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir oldukları söylenebilir.

Tablo 6. Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Değerleri.

Ölçekler	Ölçek Boyutları	Maddeler	Croanbach Alpha
Empatik Eğilim Ölçeği	Bilişsel Empati	2,3,4,5,7,9	.744
	Duygusal Empati	1,6,8,10,11,12,13	.806
	Genel		.867
Hayır, Diyebilme Ölçeği	Reddetme	1,2,3,4,5,6	.828
	Direnme	7,8,9,10,11,12	.920

Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır.

Tablo 7. Kullanılan Verilerin Normallik ve Homojenlik Durumları

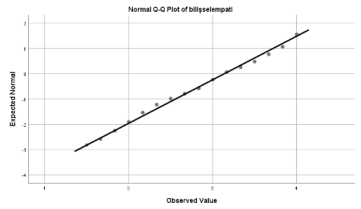
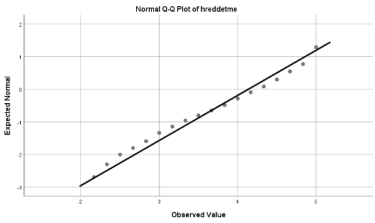
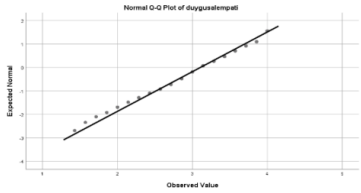
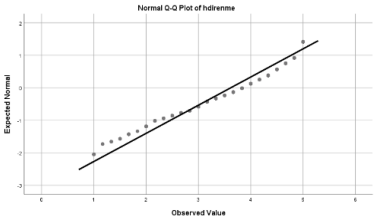
Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Bilişsel Empati	.285	.685
Duygusal Empati	.352	.338
Empatik Eğilim Ölçeği	.211	.553
Reddetme	.607	.539
Direnme	.620	.621

Tablo.7'de normallik değerlerine ve grafiklere bakıldığında verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu süre zarfında 3 uç değer silinmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerinin ±1 değeri sınırında olması puanların normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2014: 47). Bu bağlamda Empatik Eğilim ve "Hayır" Diyebilme Becerisi ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerleri açısından puanlarının normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği söylenebilir.

Normallik şartının incelenmesinde, normallik dağılımını gösteren grafiklere de bakılması (Büyüköztürk, 2014: 40) önerilmektedir. Bu bakımdan ölçek puanlarının normal

dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Q-Q grafikleri incelenmiştir. Büyüköztürk (2014: 14)'e göre Q-Q Grafiğindeki noktaların 45 derecelik doğrunun üzerinde ya da yakın bir durumda olmasıyla verilerin normal dağılıma uygun olmasından söz edilebilir. Bu bakımdan Tablo 8'deki empatik eğilim ve "hayır" diyebilme becerisi ölçeklerinin boyutlarına ait Q-Q Grafikleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 8. Kullanılan Verilerin Normallik Durumlarını Gösteren Histogram ve Q-Q Grafikleri

Bilişsel Empati		Reddetme	
Duygusal Empati		Direnme	

Verilerin incelenmesi sonucunda parametrik testler ile analizin yapılması uygun görülmüştür. Bununla beraber bazı değişkenler içinde yer alan grupların n sayısı 30'un altında olduğu için nonparametrik testler kullanılmıştır.

Bu araştırmada, örneklem büyüklüğü 30 ve üzerinde olmak şartıyla dağılım normal gösterir (Demir, Saatçioğlu & İmrol, 2016), ifadesinden yola çıkılarak 30 ve üzeri olan gruplarda parametrik, 30 aşağısında olan gruplarda nonparametrik testler kullanılmıştır. Bunun da nedeni örneklem büyüklüğü 30 ve üstü ise parametrik testler her zaman parametrik olmayan testlerden üstün kabul edilir (Gökçe, 1992), ifadesinden kaynaklanır.

Parametrik testlerden Bağımsız Örneklem T- testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri, varyansların homojen dağılım gösterdiği durumlarda kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizinin anlamlı çıktığı durumlarda, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla post-hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Anlamlı

farklılığın elde edildiği gruplarda, etki büyüklüğünü test etmek amacıyla eta-kare (η^2) değeri incelenmiştir. Eta-kare (η^2), bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0.00 ile 1.00 arasında değişir. Eta- karenin alacağı 0.01 değeri küçük, 0.06 değeri orta ve 0.14 değeri etki büyüklüğü geniş anlamına gelir (Büyüköztürk, 2014: 44).

Non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ve Mann- Whitney U testi grupların 30'un altında olduğu durumlarda kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın elde edildiği gruplarda, etki büyüklüğünü test etmek için eta-kare (η^2) değeri incelenmiştir.

Empatik eğilim düzeyi ile "hayır" diyebilme becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise korelasyon analizi yapılmıştır. Normallik varsayımın sağlandığı değişkenler arasındaki ilişki için Pearson Momentler Korelasyon analizi yapılmıştır. Korelâsyon değerleri hesaplanırken şu değer aralıkları kullanılmıştır: Korelâsyon katsayısının 0.00-0.30 aralığında çıkması düşük düzeyde bir ilişki, 0.30-0.70 arasında çıkması orta düzeyde ilişki, 0.70-1.00 arasında olması da yüksek düzeyde bir ilişki olarak açıklanabilir (Büyüköztürk, 2012: 31).

Çoklu regresyona yönelik verilerin analiz yöntemleri kısmı bulgularda verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile "hayır" diyebilme becerilerinin çeşitli değişkenlere karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. İlkokul Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri açısından incelenmiştir. Empatik eğilimin bilişsel ve duygusal boyutlarına ilişkin toplam puanları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Empati Alt Boyutları Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	**n**	$\overline{X}$	**Ss**
Bilişsel empati	418	3.14	.58
Duygusal empati	418	3.11	.59
Genel	418	3.12	.54

Tablo 9'da ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin bilişsel, duygusal boyutlarına ve ölçeğin geneline ilişkin görüş ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin; bilişsel empati boyutundan ($\overline{X}$=3.14), duygusal empati boyutundan ($\overline{X}$=3.11) ve ölçeğin genelinden alınan puan ortalamasının ($\overline{X}$=3.12) orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Her iki boyutta alınan puanlar ve ölçeğin genelinden alınan puanlar ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin empati eğilimine yönelik bütün görüş ortalamalarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri cinsiyet, kardeş sayısı, kardeş sırası, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, anne- baba birliktelik durumu ve ailenin sosyoekonomik durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Her değişkene ilişkin bulgular aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için parametrik testlerden bağımsız t testi yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 10'da yer almaktadır. Cinsiyet değişkenine göre görüş ortalamalarının

karşılaştırılması sonucunda her iki boyutta da anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir

Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	Cinsiyet.	n	$\overline{X}$	ss	t	P
Bilişsel Empati	Kız	216	3.19	.56	1.83	.07
	Erkek	202	3.09	.60		
Duygusal Empati	Kız	216	3.15	.58	1.47	.14
	Erkek	202	3.06	.60		

p<.05

Tablo 10'da ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre görüş ortalamalarına bakıldığında; bilişsel empati boyutunda kız öğrencilerin görüş ortalamasının ($\overline{X}$=3.19) erkek öğrencilerin görüş ortalamasından ($\overline{X}$=3.09) yüksek olduğu görülmektedir. Duygusal empati boyutunda da kız öğrencilerin görüş ortalamasının ($\overline{X}$=3.15) erkek öğrencilerin görüş ortalamasından ($\overline{X}$=3.06) yüksek olduğu yukarıdaki tabloda yer alan verilerden anlaşılmaktadır. Ayrıca her iki boyutta hem kız hem de erkek öğrencilerin görüş ortalamalarının orta düzey olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda her iki boyutta da anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (p>.05).

4.1.2. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri kardeş sayısı değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

	Kardeş Sayısı	n	$\overline{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kt	sd	Ko	F	P
Bilişsel Empati	1-2	130	3.16	.57	Gruplar Arası	.45	2	.23	.67	.51
	3-4	197	3.15	.57	Grup İçi	139.80	415	.34		
	5 ve fazlası	91	3.08	.62	Toplam	140.25	417			
	Toplam	418	3.14	.58						
Duygusal Empati	1-2	130	3.12	.59	Gruplar Arası	.13	2	.07	.18	.83
	3-4	197	3.11	.56	Grup İçi	145.82	415	.35		
	5 ve fazlası	91	3.07	.65	Toplam	145.95	417			
	Toplam	418	3.11	.59						

p<.05

Tablo 11'de görüldüğü üzere ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre görüş ortalamalarına bakıldığında; bilişsel empati boyutunda en yüksek görüş ortalamasının 1-2 kardeşi olan öğrencilerde ($\overline{X}$=3.63) en düşük görüş ortalamasının ise 5 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerde ($\overline{X}$=3.63) olduğu görülmektedir. Ayrıca bu boyutta bütün görüş ortalamalarının orta düzey olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı değişkenine göre görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda bilişsel empati boyutunda anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (F=.67; p=.51).

Duygusal empati boyutunda elde edilen görüş ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek görüş ortalamasının 1-2 kardeşi olan öğrencilerde ($\overline{X}$=3.12) en düşük görüş ortalamasının ise 5 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerde ($\overline{X}$=3.07) olduğu görülmektedir. Bu boyutta da diğer boyutta olduğu gibi bütün görüş ortalamalarının orta düzey olduğu tabloda yer alan verilerden anlaşılmaktadır. Kardeş sayısı değişkenine göre görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda Duygusal empati boyutunda da anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (F=.18; p=.83).

4.1.3. Kardeş Sırası Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri kardeş sırası değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Kardeş Sırası Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

	Kardeş Sırası	N	$\overline{X}$	ss		Kt	sd	Ko	F	P
BilişselEmpati	a. 1	148	3.13	.54	GruplarArası	1.55	3	.52	1.54	
	b. 2	113	3.22	.60	GrupİçiGrupİçi	138.69	414	.34		
	c. 3	71	3.15	.59	Toplam	140.25	417			.20
	d. 4 ve üstü	86	3.04	.61						
	Toplam	418	3.14	.58						
DuygusalEmpati	a. 1	148	3.12	.57	GruplarArası	.24	3	.08	.23	
	b. 2	113	3.13	.64	GrupİçiGrupİçi	145.71	414	.35		.88
	c. 3	71	3.11	.55	Toplam	145.95	417			
	d. 4 ve üstü	86	3.06	.60						
	Toplam	418	3.11	.59						

p<.05

Tablo 12'deki analizde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin kardeş sırası değişkenine göre görüş ortalamalarına bakılmıştır. Bilişsel empati boyutunda en yüksek görüş ortalamasının kardeş sırası 2 olan öğrencilerde ($\overline{X}$ =3.22) en düşük görüş ortalamasının ise kardeş sırası 4 ve üstü olan öğrencilerde ($\overline{X}$ =3.04) olduğu görülmektedir. Ayrıca bu boyutta yer alan grupların bütün görüş ortalamalarının orta düzey olduğu görülmektedir. Kardeş sırası değişkenine göre görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda bilişsel empati boyutunda anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (F=1.54; p=.20).

Duygusal empati boyutunda elde edilen görüş ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek görüş ortalamasının kardeş sırası 2 olan öğrencilerde ($\overline{X}$ =3.13) en düşük görüş ortalamasının ise kardeş sırası 4 ve üstü olan öğrencilerde ($\overline{X}$ =3.06) olduğu görülmektedir. Ayrıca bu boyutta yer alan grupların bütün görüş ortalamalarının orta düzey olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı değişkenine göre görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda duygusal empati boyutunda da anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (F=.23; p=.88).

4.1.4. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri annenin eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

	Anne Eğitim Durumu	N	$\overline{X}$	ss		Kt	sd	Ko	F	p	Fark	η2
Bilişsel Empati	a) Okur-yazar değil	63	3.01	.64	Gruplar Arası	3.92	5	.79	2.37	.04		
	b) Okur-yazar	40	3.04	.63	Grup İçi	136.33	412	.33			a-f*	
	c) İlkokul	126	3.13	.56	Toplam	140.25	417				b-f*	
	d) Ortaokul	60	3.11	.59							c-f*	.01
	e) Lise	64	3.21	.51							d-f*	
	f) Önlisan/Lisans ve üstü	65	3.31	.56							a-e*	
	Toplam	418	3.14	.58								
Duygusal Empati	a) Okur-yazar değil	63	2.97	.62	Gruplar Arası	2.25	5	.45	1.29	.27		
	b) Okur-yazar	40	3.19	.56	Grup İçi	143.71	412	.35				
	c) İlkokul	126	3.08	.57	Toplam	145.95	417					
	d) Ortaokul	60	3.16	.65							-	
	e) Lise	64	3.12	.59								
	f)Önlisans/Lisans ve üstü	65	3.19	.57								
	Toplam	418	3.11	.59								

p<.05,* a) Okur-yazar değil, b) Okur-yazar, c) İlkokul, d) Ortaokul, e) Lise, f) Ön lisans/ Lisans ve üstü

Tablo 13'deki analizde ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre görüş ortalamalarına bakılmıştır. Bilişsel empati boyutunda en yüksek görüş ortalamasının annesi lisans ve üstü mezun olan öğrencilerde (=3.63) üst düzey, en düşük görüş ortalamasının ise annesi okuryazar olmayan öğrencilerde (=3.01) ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Annenin eğitim durumu değişkenine göre görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda bilişsel empati boyutunda anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir (F=2.37; p=.04). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farklılığın annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi lise veya lisans ve üzeri mezun olan öğrenciler arasında ve annesi okuryazar olmayan öğrenciler aleyhine meydana geldiği görülmektedir. Bir diğer anlamlı farklılığın annesi lisans ve üzeri mezun olan öğrenciler ile annesi okuryazar, ilkokul veya ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında annesi lisans ve üzeri

mezun olan öğrenciler lehine ortaya çıktığı görülmektedir. Etki büyüklüğü η2=.01 olarak belirlenmiştir. Bu düşük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir.

Duygusal empati boyutunda elde edilen görüş ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek görüş ortalamasının annesi sadece okuryazar olan ($\overline{X}$ =3.19) ve annesi lisans ve üzeri mezun öğrencilerde ($\overline{X}$ =3.19), en düşük görüş ortalamasının ise annesi okuryazar olmayan öğrencilerde ($\overline{X}$ =2.97) olduğu görülmektedir. Bu boyutta da diğer boyutta olduğu gibi bütün görüş ortalamalarının orta düzey olduğu tabloda yer alan verilerden anlaşılmaktadır. Anneni eğitim durumu değişkenine göre görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda duygusal empati boyutunda da anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (F=1.29; p=.27).

4.1.5. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri babanın eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra ort.	sd	x^2	P
Bilişsel Empati	Okur-yazar değil	25	198.02	6	5.64	.46
	Okur-yazar	21	175.12			
	İlkokul	77	199.20			
	Ortaokul	57	222.42			
	Lise	120	203.58			
	Ön lisans/Lisans	100	227.26			
	Lisansüstü	18	209.47			
	Toplam	418				
Duygusal Empati	Okur-yazar değil	25	205.92	6	5.26	.51
	Okur-yazar	21	187.33			
	İlkokul	77	207.79			
	Ortaokul	57	227.89			
	Lise	120	194.33			
	Ön lisans/Lisans	100	222.69			
	Lisansüstü	18	217.33			
	Toplam	418				

p<.05

Tablo 14'teki analiz sonucunda ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre sıra ortalamalarına bakılmıştır. Bilişsel empati boyutunda en yüksek sıra ortalamasının babası üniversite mezunu olan öğrencilerde

(227.26), en düşük sıra ortalamasının ise babası sadece okuryazar olan öğrencilerde (175.12) olduğu görülmektedir. Babanın eğitim durumu değişkenine göre sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda Bilişsel empati boyutunda anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (x^2=5.64; p=.46).

Duygusal empati boyutunda elde edilen sıra ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek sıra ortalamasının babası ortaokul mezunu olan öğrencilerde (227.89), en düşük sıra ortalamasının ise babası sadece okuryazar olan öğrencilerde (187.33) olduğu görülmektedir. Bu boyutta da sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (x^2=5.26; p=.51).4.1.6. Anne Mesleği Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri annenin çalışma durumu değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için parametrik testlerden bağımsız t testi yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Anne Mesleği Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	Anne Çalışma Durumu	N	$\overline{X}$	ss	t	P
Bilişsel Empati	Çalışmayan	348	3.12	.58	1.77	.08
	Çalışan	70	3.25	.55		
Duygusal Empati	Çalışan	348	3.10	.59	.12	.90
	Çalışmayan	70	3.11	.59		

Tablo 15'teki analizde ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin annenin çalışma durumu değişkenine göre görüş ortalamalarına bakıldığında; bilişsel empati boyutunda annesi çalışan öğrencilerin görüş ortalamasının ($\overline{X}$ =3.25) annesi çalışmayan öğrencilerin görüş ortalamasından ($\overline{X}$ =3.12) yüksek olduğu görülmektedir. Buna rağmen her iki gruba ait görüş ortalamalarının orta düzey olduğu görülmektedir. *Duygusal empati* boyutunda ise annesi çalışan öğrencilerin görüş ortalaması ($\overline{X}$ =3.10) ile annesi çalışmayan öğrencilerin görüş ortalamasının ($\overline{X}$ =3.11) birbirine yakın ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Annenin çalışma durumu değişkenine göre görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda her iki boyutta da anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (p>.05).

4.1.7. Baba Mesleği Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri babanın mesleği değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Babanın Mesleği Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	Baba Mesleği	N	Sıra ort.	sd	x^2	p	Anlamlı fark (Mann Whitney U)	η2
Bilişsel Empati	a) Çalışmıyor	29	242.53	4	15.92	.00*	a-d*	.04
	b) İşçi	54	218.51					
	c) Esnaf	58	194.86				c-e*	
	d) Serbest Çalışan	189	189.94					
	e) Kamu Çalışanı	88	244.73				d-e*	
	Toplam	418						
Duygusal Empati	a) Çalışmıyor	29	182.16	4	4.08	.40	-	
	b) İşçi	54	215.47					
	c) Esnaf	58	195.18					
	d) Serbest Çalışan	189	208.77					
	e) Kamu Çalışanı	88	225.85					
	Toplam	418						

*p<.05 * a) Çalışmıyor, b) İşçi, c) Esnaf d) Serbest Çalışan e) Kamu Çalışanı

Tablo 16'daki analizde ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin babanın mesleği değişkenine göre sıra ortalamalarına bakılmıştır. Bilişsel empati boyutunda en yüksek sıra ortalamasının babası kamu çalışanı olan öğrencilerde (244.73), en düşük sıra ortalamasının ise babası serbest çalışan olan öğrencilerde (189.94) olduğu görülmektedir. Baba mesleği değişkenine göre sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda bilişsel empati boyutunda anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir (x^2=15.92; p=.00). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın babası çalışmayan ile babası serbest çalışan öğrenciler arasında babası çalışmayan öğrencilerin lehine; babası kamu çalışanı olan öğrenciler ile babası esnaf veya serbest çalışan öğrenciler arasındaki farklılığın babası kamu çalışanı olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü η2=.04 olarak belirlenmiştir. Bu orta düzeyde bir etkiye işaret etmektedir.

Duygusal empati boyutunda elde edilen sıra ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek sıra ortalamasının babası kamu çalışanı olan öğrencilerde (225.85), en düşük sıra ortalamasının ise babası çalışmayan öğrencilerde (182.16) olduğu görülmektedir. Duygusal empati boyutunda

sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (x^2=4.08; p=.40).

4.1.8. Birlikte Yaşama Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ailenin birlikte yaşama değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. Birlikte Yaşama Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Boyutlar	Birlikte yaşama	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	P
Bilişsel Empati	Birlikte	393	207.50	81547.00	4126.00	1.35	.18
	Ayrı	25	240.96	6024.00			
	Toplam	418					
Duygusal Empati	Birlikte	393	210.98	82916.50	4329.50	1.00	.32
	Ayrı	25	186.18	4654.50			
	Toplam	418					

p<.05

Tablo 17'de ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin ailenin birlikte değişkenine göre sıra ortalamalarına bakıldığında; bilişsel empati boyutunda ailesi ayrı yaşayan öğrencilerin sıra ortalamasının (240.96) ailesi birlikte yaşayan öğrencilerin sıra ortalamasından (207.50) yüksek olduğu görülmektedir. Duygusal empati boyutunda ise ailesi birlikte yaşayan öğrencilerin sıra ortalamasının (210.98) ailesi ayrı yaşayan öğrencilerin sıra ortalamasından (186.18) yüksek olduğu yukarıdaki tabloda yer alan verilerden anlaşılmaktadır. Buna rağmen sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda her iki boyutta da anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (p>.05).

4.1.9. Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ailenin sosyoekonomik durumu değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18. Ailenin Sosyoekonomik Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	Sosyoekonomik durum	n	Sıra ort.	sd	x^2	P
Bilişsel Empati	Düşük	107	208.41			
	Orta	285	205.23			
	Yüksek	26	260.77	2	5.10	.08
	Toplam	418				
Duygusal Empati	Düşük	107	195.76			
	Orta	285	211.97	2	3.07	.22
	Yüksek	26	238.98			
	Toplam	418				

p<.05

Tablo 18'deki analizde ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin ailenin sosyoekonomik durumu değişkenine göre sıra ortalamalarına bakılmıştır. Bilişsel empati boyutunda en yüksek sıra ortalamasının ailesinin sosyoekonomik durumu yüksek olan öğrencilerde (260.77), en düşük sıra ortalamasının ise ailesinin sosyoekonomik durumu orta olan öğrencilerde (205.23) olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik durum değişkenine göre sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda Bilişsel empati boyutunda anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (x^2=5.10; p=.08).

Duygusal empati boyutunda elde edilen sıra ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek sıra ortalamasının ailesinin sosyoekonomik durumu yüksek olan öğrencilerde (238.98), en düşük sıra ortalamasının ise ailesinin sosyoekonomik durumu düşük olan öğrencilerde (195.76) olduğu görülmektedir. Bu boyutta da sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (x^2=3.07; p=.22).

4.2. İlkokul Öğrencilerinin "Hayır" Diyebilme Becerilerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme düzeyleri açısından incelenmiştir.

Tablo 19. "Hayır" Diyebilme Boyutları Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Reddetme Boyutu	418	4.14	.72
Direnme Boyutu	418	3.62	1.15

Tablo 19'da ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerileri düzeylerinin reddetme ve direnme boyutlarına ilişkin görüş ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin; reddetme boyutunda ($\overline{X}$=4.14) ve direnme boyutunda ($\overline{X}$=3.62) görüş ortalamalarının üst düzey olduğu anlaşılmaktadır. Her iki boyutta alınan puanlar, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme boyutlarına ilişkin görüşlerinin üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerileri düzeyleri cinsiyet, kardeş sayısı, kardeş sırası, anne- baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, anne- baba birliktelik durumu ve ailenin sosyoekonomik durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Her değişkene ilişkin bulgular aşağıda başlıklar halinde verilmiştir

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerileri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için parametrik testlerden bağımsız t testi yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20. Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	Cinsiyet.	n	$\overline{X}$	ss	t	P
Reddetme	Kız	216	4.18	.70	1.27	.21
	Erkek	202	4.09	.75		
Direnme	Kız	216	3.65	1.14	.59	.56
	Erkek	202	3.58	1.18		

p<.05

Tablo 20'deki analizde ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre görüş ortalamalarına bakıldığında; reddetme boyutunda kız öğrencilerin görüş ortalamasının ($\overline{X}$ =4.18) erkek öğrencilerin görüş ortalamasından ($\overline{X}$ =4.09) olduğu görülmektedir. Direnme boyutunda da kız öğrencilerin görüş ortalamasının ($\overline{X}$ =3.65) erkek öğrencilerin görüş ortalamasından ($\overline{X}$ =3.58) yüksek olduğu yukarıdaki tabloda yer alan verilerden anlaşılmaktadır. Buna rağmen görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda her iki boyutta da anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (p>.05). Ayrıca her iki boyutta hem kız hem de erkek öğrencilerin görüş ortalamalarının üst düzey olduğu yukarıdaki tablo yer alan verilerden anlaşılmaktadır.

4.2.2. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerileri kardeş sayısı değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

	Kardeş Sayısı	n	$\overline{X}$	ss		Kt	sd	Ko	F	p	Fark	η2
Reddetme	a) 1-2	130	4.21	.72	Gruplar Arası	1.10	2	.55	1.05	.35		
	b) 3-4	197	4.11	.73	Grup İçi	217.54	415	.52				
	c) 5 ve fazlası	91	4.09	.72	Toplam	218.64	417					
	Toplam	418	4.14	.72								
Direnme	a) 1-2	130	3.72	1.09	Gruplar Arası	8.98	2	4.49	3.41	.03*	a-c*	.02
	b) 3-4	197	3.67	1.14	Grup İçi	546.84	415	1.32			b-c*	
	c) 5 ve fazlası	91	3.34	1.24	Toplam	555.82	417					
	Toplam	418	3.62	1.15								

p<.05, * a) 1-2, b) 3-4, c) 5 ve fazlası

Tablo 21'de görüldüğü üzere ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerinin kardeş sayısı değişkenine göre görüş ortalamalarına bakılmıştır. Reddetme boyutunda en yüksek görüş ortalamasının 1-2 kardeşi olan öğrencilerde ($\overline{X}$ =4.21) oldukça üst düzeyde, en düşük görüş ortalamasının ise 5 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerde ($\overline{X}$ =4.09) ve üst düzeyde olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı değişkenine göre görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda reddetme boyutunda anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (F=1.05; p=.35).

Direnme boyutunda elde edilen görüş ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek görüş ortalamasının 1-2 kardeşi olan öğrencilerde ($\overline{X}$ =3.72) üst düzeyde, en düşük görüş ortalamasının ise 5 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilerde (=3.07) ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı değişkenine göre görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda direnme boyutunda da anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir (F=3.41; p=.03). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için

Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farklılığın kardeş sayısı ve 5 ve daha fazla olan öğrenciler ile kardeş sayısı 1-2 veya 3-4 olan öğrenciler arasında ve kardeş sayısı ve 5 ve daha fazla olan öğrenciler aleyhine olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü η2=.02 olarak belirlenmiştir. Bu düşük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir.

4.2.3. Kardeş Sırası Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerileri kardeş sırası değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22. Kardeş Sırası Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

	Kardeş Sırası	n	$\overline{X}$	ss		Kt	Sd	Ko	F	p	Fark	η2
Reddetme	a) 1	148	4.16	.76	Gruplar Arası	1.02	3	.34	.65	.59		
	b) 2	113	4.18	.67	Grup İçi	217.62	414	.53				
	c) 3	71	4.13	.70	Toplam	218.64	417					
	d) 4 ve üstü	86	4.05	.76								
	Toplam	418	4.14	.72								
Direnme	a) 1	148	3.79	1.03	Gruplar Arası	25.28	3	8.43	6.58	.00*	a-d*	.05
	b) 2	113	3.75	1.12	Grup İçi	530.55	414	1.28			b-d*	
	c) 3	71	3.61	1.21	Toplam	555.83	417				c-d*	
	d) 4 ve üstü	86	3.15	1.25								
	Toplam	418	3.61	1.15								

p<.05, * a) 1, b) 2, c) 3, d) 4 ve üstü

Tablo 22'deki analizde ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerinin kardeş sırası değişkenine göre görüş ortalamalarına bakılmıştır. Reddetme boyutunda en yüksek görüş ortalamasının kardeş sırası 2 olan öğrencilerde ($\overline{X}$ =4.18) en düşük görüş ortalamasının ise kardeş sırası 4 ve üstü olan öğrencilerde ($\overline{X}$ =4.05) olduğu görülmektedir. Ayrıca bu boyutta yer alan grupların bütün görüş ortalamalarının üst düzey olduğu görülmektedir. Kardeş sırası değişkenine göre görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda reddetme boyutunda anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (F=.65; p=.59).

Direnme boyutunda elde edilen görüş ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek görüş ortalamasının kardeş sırası 1 olan öğrencilerde ($\overline{X}$ =3.79) üst düzeyde, en düşük görüş

ortalamasının ise kardeş sırası 4 ve üstü olan öğrencilerde ($\overline{X}$ =3.15) ve orta düzey olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı değişkenine göre görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda direnme boyutunda da anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir (F=6.58; p=.00). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farklılığın kardeş sırası 4 ve üstü olan öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında ve kardeş sırası 4 ve üstü öğrenciler aleyhine olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü η2=.05 olarak belirlenmiştir. Bu orta düzeyde bir etkiye işaret etmektedir.

4.2.4. Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Tablo 23'teki analizde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerileri annenin eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23. Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

		n	$\overline{X}$	ss		Kt	sd	Ko	F	p	Fark	η2
Reddetme	a) Okur-yazar değil	63	3.88	.86	Gruplar Arası	13.28	5	2.66	5.33	.00*	a-c	
	b) Okur-yazar	40	3.76	.78	Grup İçi	205.36	412	.50			a-d	
	c) İlkokul	126	4.24	.63	Toplam	218.64	417				a-e	
	d) Ortaokul	60	4.16	.66							a-f	.06
	e) Lise	64	4.27	.65							b-c	
	f)Önlisan/Lisans ve üstü	65	4.26	.73							b-d	
											b-e	
	Toplam	418	4.13	.72							b-f	
Direnme	a) Okur-yazar değil	63	3.46	1.08	Gruplar Arası	11.91	5	2.38	1.81	.11		
	b) Okur-yazar	40	3.30	1.05	Grup İçi	543.91	412	1.32				
	c) İlkokul	126	3.79	1.15	Toplam	555.82	417					
	d) Ortaokul	60	3.50	1.11								
	e) Lise	64	3.79	1.19								
	f) Önlisans/lisans ve üstü	65	3.56	1.26								
	Toplam	418	3.62	1.15								

p<.05 * a) Okur-yazar değil, b) Okur-yazar, c) İlkokul, d) Ortaokul, e) Lise, f) Ön lisans/ Lisans ve üstü

Tablo 23'teki analizde ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerinin annenin eğitim düzeyi değişkenine göre görüş ortalamalarına bakılmıştır. Reddetme boyutunda en yüksek görüş annesi lise mezunu olan öğrencilerde ($\overline{X}$ =4.27) oldukça üst düzey, en düşük görüş ortalamasının ise annesi sadece okuryazar olan öğrencilerde ($\overline{X}$ =3.76) üst düzey olduğu görülmektedir. Annenin eğitim durumu değişkenine göre görüş ortalamalarının karşılaştırılması

sonucunda reddetme boyutunda anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir (F=5.33; p=.00). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan test sonucunda anlamlı farklılığın annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi sadece okuryazar olan öğrenciler dışında geri kalan öğrenciler arasında ve annesi okuryazar olmayan öğrenciler aleyhine olduğu görülmektedir. Bir diğer anlamlı farklılığın annesi sadece okuryazar olan öğrenciler ile annesi okuryazar olmayan öğrenciler dışında geri kalan öğrenciler arasında ve annesi sadece okuryazar olan öğrencilerin aleyhine meydana geldiği görülmektedir. Etki büyüklüğü η2=.06 olarak belirlenmiştir. Bu durum orta düzeyde bir etkiye işaret etmektedir.

Direnme boyutunda elde edilen görüş ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek görüş ortalamasının annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ($\overline{X}$ =3.79) ile annesi lise mezunu olan öğrencilerde ($\overline{X}$ =3.79) üst düzeyde, en düşük görüş ortalamasının ise annesi okuryazar olmayan öğrencilerde ($\overline{X}$ =3.46) ve üst düzey olduğu görülmektedir. Annenin eğitim durumu değişkenine göre görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda direnme boyutunda anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (F=1.81; p=.11).

4.2.5. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24. Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	n	Sıra ort.	sd	x^2	P	Anlamlı fark (Mann WhitneyU)	η2
Reddetme	a) Okur-yazar değil	25	174.60	6	22.80	.00*	a-f*	.05
	b) Okur-yazar	21	158.76				b-c*	
	c) İlkokul	77	222.96					
	d) Ortaokul	57	180.48				c-d*	
	e) Lise	120	195.06					
	f)Önlisans/Lisans	100	247.42				d-f*	
	g) Lisansüstü	18	237.06					
	Toplam	418					e-f*	
Direnme	a) Okur-yazar değil	25	156.84	6	14.54	.02*	a-c*	.03
	b) Okur-yazar	21	175.19				a-e*	
	c) İlkokul	77	225.71					
	d) Ortaokul	57	192.54				a-f*	
	e) Lise	120	211.71					
	f)Önlisans/Lisans	100	231.78				b-f*	
	g) Lisansüstü	18	168.58					
	Toplam	418					f-g*	

p<.05 * a) Okur-yazar değil, b) Okur-yazar, c) İlkokul, d) Ortaokul, e) Lise, f) Ön lisans/ Lisans g) Lisansüstü

Tablo 24'teki analizde ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre sıra ortalamalarına bakılmıştır. Reddetme boyutunda en yüksek sıra ortalamasının babası üniversite mezunu olan öğrencilerde (247.42), en düşük sıra ortalamasının ise babası sadece okuryazar olan öğrencilerde (158.76) olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumu değişkenine göre sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda reddetme boyutunda anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir (x^2=22.80; p=.00). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası okuryazar olmayan, ortaokul veya lise mezunu olan öğrenciler arasında babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bir diğer anlamlı farklılık ise babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası sadece okuryazar olan veya babası ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında babası ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine ortaya çıktığı görülmektedir. Etki büyüklüğü η2=.05 olarak belirlenmiştir. Bu orta düzeyde bir etkiye işaret etmektedir.

Direnme boyutuna bakıldığında ise en yüksek sıra ortalamasının babası üniversite mezunu olan öğrencilerde (234.63) en düşük sıra ortalamasının ise babası okuryazar olmayan öğrencilerde (156.84) olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumu değişkenine göre sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda direnme boyutunda anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir (x^2=14.54; p=.02). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın babası okuryazar olmayan öğrenciler ile babası ilkokul, lise veya üniversite mezunu olan öğrenciler arasında babası okuryazar olmayan öğrenciler aleyhine olduğu görülmektedir. Ayrıca babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası sadece okuryazar olan öğrenciler veya babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında babası üniversite mezunu olan çocukların lehine bir anlamlı farklılığın olduğu da görülmektedir. Etki büyüklüğü η2=.03 olarak belirlenmiştir. Bu orta düzeyde bir etkiye işaret etmektedir.

4.2.6. Anne Mesleği Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerileri annenin çalışma durumu değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için parametrik testlerden bağımsız t testi yapılmıştır. Bu testin verileri Tablo 25'te yer almaktadır.

Tablo 25. Anne Mesleği Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	Anne Çalışma D.	n	$\overline{X}$	ss	t	P
Reddetme	Çalışmayan	348	4.13	.71	.16	.87
	Çalışan	70	4.15	.77		
Direnme	Çalışmayan	348	3.63	1.14	.47	.64
	Çalışan	70	3.56	1.21		

p<.05

Tablo 25'teki analizde ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerinin annenin çalışma durumu değişkenine göre görüş ortalamalarına bakıldığında; *reddetme* boyutunda annesi çalışmayan öğrencilerin görüş ortalaması ($\overline{X}$ =4.13) ile annesi çalışan öğrencilerin görüş ortalamasının ($\overline{X}$ =4.15) üst düzey ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. *Direnme* boyutunda da annesi çalışmayan öğrencilerin görüş ortalaması ($\overline{X}$ =3.63) ile annesi çalışan öğrencilerin görüş ortalamasının ($\overline{X}$ =3.56) üst düzey olduğu ortalamaya sahip olduğu yukarıdaki tabloda yer alan verilerden anlaşılmaktadır. Buna rağmen görüş ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda her iki boyutta da anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (p>.05).

4.2.7. Baba Mesleği Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerinin baba mesleği değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen veriler Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26. Baba Mesleği Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Boyutlar	Baba Mesleği	n	Sıra ort.	sd	x^2	p	Anlamlı fark (Mann Whitney U)	η2
Reddetme	a) Çalışmıyor	29	158.76	4	12.19	.02*	a-d*	.029
	b) İşçi	54	226.31					
	c) Esnaf	58	189.45				a-e*	
	d) Serbest Çalışan	189	206.40					
	e) Kamu Çalışanı	88	235.78				c-e*	
	Toplam	418						
Direnme	a) Çalışmıyor	29	234.79	4	11.15	.03*	a-c*	.026
	b) İşçi	54	238.76					
	c) Esnaf	58	169.44				b-c*	
	d) Serbest Çalışan	189	206.97					
	e) Kamu Çalışanı	88	215.05					
	Toplam	418						

p<.05, * a) Çalışmıyor, b) İşçi, c) Esnaf, d) Serbest Çalışan, e) Kamu Çalışanı

Tablo 26'daki analizde ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerinin baba mesleği değişkenine göre sıra ortalamalarına bakılmıştır. Reddetme boyutunda en yüksek sıra ortalamasının babası kamu çalışanı olan öğrencilerde (235.78), en düşük sıra ortalamasının babası çalışmayan öğrencilerde (158.76) olduğu görülmektedir. Baba mesleği değişkenine göre sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda reddetme boyutunda anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir (x^2=12.19; p=.02). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın babası kamu çalışanı olan öğrenciler ile babası çalışmayan veya babası esnaf olan öğrenciler arasında olduğu ve anlamlı farklılığın babası kamu çalışanı olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca bu boyutta ortaya çıkan diğer bir anlamlı farklılık babası serbest çalışan öğrenciler ile babası çalışmayan öğrenciler arasında babası serbest çalışan öğrenciler lehine ortaya çıktığı görülmektedir. Etki büyüklüğü η2=.029 olarak belirlenmiştir. Bu düşük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir.

Direnme boyutunda elde edilen sıra ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek sıra ortalamasının babası işçi olan öğrencilerde (238.76), en düşük sıra ortalamasının ise babası esnaf olan öğrencilerde (169.44) olduğu görülmektedir. Bu boyutta da sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir (x^2=11.15; p=.03). Ortaya çıkan anlamlı farklılık babası esnaf olan öğrenciler ile babası işçi olan veya çalışmayan öğrenciler arasında ve babası esnaf olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü η2=.026 olarak belirlenmiştir. Bu düşük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir.

4.2.8. Birlikte Yaşama Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerileri ailenin birlikte yaşama değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen veriler Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27. Ailenin Birlikte Yaşama Değişkenine Göre Elde Edilen Veriler

Boyutlar	Birlikte yaşam durumu	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	P
Reddetme	Birlikte	393	211.60	83159.50	4086.50	1.42	.16
	Ayrı	25	176.46	4411.50			
	Toplam	418					
Direnme	Birlikte	393	210.68	82796.50	4449.50	.79	.43
	Ayrı	25	190.98	4774.50			
	Toplam	418					

p<.05

Tablo 27'deki analizde ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerinin ailenin birlikte değişkenine göre sıra ortalamalarına bakıldığında; reddetme boyutunda ailesi ayrı yaşayan öğrencilerin sıra ortalamasının (176.46) ailesi birlikte yaşayan öğrencilerin sıra ortalamasından (211.60) olduğu görülmektedir. Direnme boyutunda da ailesi birlikte yaşayan öğrencilerin sıra ortalamasının (210.68) ailesi ayrı yaşayan öğrencilerin sıra ortalamasından (190.98) yüksek olduğu yukarıdaki tabloda yer alan verilerden anlaşılmaktadır. Buna rağmen sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda her iki boyutta da anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir (p>.05).

4.2.9. Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerinin ailenin sosyoekonomik durum değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapmak amacıyla nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 28'de yer almaktadır.

Tablo 28. Sosyoekonomik Durum Değişkenine Göre Elde Edilen Bulgular

Boyutlar	Sosyoekonomik durum	n	Sıra ort.	sd	x^2	p	Anlamlı fark (Mann Whitney (U)	η2
Reddetme	a) Düşük	107	179.46	2	9.25	.01*	a-b* a-c*	.02
	b) Orta	285	218.81					
	c) Yüksek	26	231.12					
	Toplam	418						
Direnme	a) Düşük	107	222.73	2	8.53	.01*	a-c* b-c*	.02
	b) Orta	285	210.32					
	c) Yüksek	26	146.00					
	Toplam	418						

p<.05, * a) Düşük, b) Orta, c) Yüksek

Tablo 28'deki analizde ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerinin ailenin sosyoekonomik durumu değişkenine göre sıra ortalamalarına bakılmıştır. Reddetme boyutunda en yüksek sıra ortalamasının ailesinin sosyoekonomik durumu yüksek olan öğrencilerde (231.12), en düşük sıra ortalamasının ise ailesinin sosyoekonomik durumu düşük olan öğrencilerde (179.46) olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik durum değişkenine göre sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda reddetme boyutunda anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir (x^2=9.25; p=.01). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın sosyoekonomik durumu düşük öğrenciler ile sosyoekonomik durumu orta veya yüksek olan öğrenciler arasında, sosyoekonomik durumu düşük öğrenciler aleyhine olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü η2=.01 olarak belirlenmiştir. Bu düşük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir.

Direnme boyutuna bakıldığında ise en yüksek sıra ortalamasının ailesinin sosyoekonomik durumu düşük olan öğrencilerde (222.73), en düşük sıra ortalamasının ise ailesinin sosyoekonomik durumu yüksek olan öğrencilerde (146.00) olduğu görülmektedir. *Direnme* boyutunda da anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir (x^2=8.53; p=.01). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın sosyoekonomik durumu yüksek olan öğrenciler ile sosyoekonomik durumu orta veya düşük olan öğrenciler arasında, sosyoekonomik durumu

yüksek olan öğrenciler aleyhine olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü η2=.01 olarak belirlenmiştir. Bu düşük düzeyde bir etkiye işaret etmektedir.

4.3. Ölçeklerin Birbirleriyle Korelâsyonlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile "hayır" diyebilme becerilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon Katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen veriler tablo 29'da yer almaktadır.

Tablo 29. Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon Katsayısı

	Bilişsel Empati		**Duysal Empati**		**Reddetme**	
	r	**p**	**r**	**p**	**r**	**p**
Bilişsel Empati						
Duysal Empati	.70	.00*				
Reddetme	.34	.00*	.33	.00*		
Direnme	-.03	.49	-08	.11	.21	.00*

p<.05

Tablo 29'daki analize bakıldığında ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin bilişsel empati düzeyleri ile duygusal empati düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.70, p=.00). Diğer yandan bilişsel empati ile reddetme boyutu arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki (r=.34, p=.00); bilişsel empati ile direnme boyutu arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki (r=.03, p=.00), reddetme boyutu ile direnme boyutu arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu söylenebilir (r=.21, p=.00). Duygusal empati boyutu ile reddetme boyutu arasında ise orta düzey pozitif ilişki olduğu görülmektedir (r=.33, p=.00). Son olarak duygusal empati boyutu ile direnme boyutu arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır (r=.-08, p=.00).

4.4. Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Çalışmanın altıncı alt problemi ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim görüşleri, "hayır" diyebilme becerilerine yönelik görüşlerini yordamakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi analiz etmek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi yapabilmek için öncelikle örneklem sayısının, örneklem büyüklüğünün üzerinde olması ve verilerin normalliğinin sağlanması gerekmektedir (Seçer, 2015). Araştırmadaki örneklem sayısı 418'dir ve bu değer örneklem büyüklüğünün üzerindedir. Ayrıca yöntem kısmında

verilerin normal olduğu belirtilmiştir. Araştırma her iki durumu da sağlamaktadır. Bununla beraber Malahanobis mesafesine bakılmış ve üç uç değerden arındırılmıştır.

Tablo 29 incelendiğinde değişkenlerin korelasyon değerlerinin 0.80'den küçük olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2012:100). Bu durum modele giren değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı olmadığını göstermektedir. Çoklu ortak doğrusallığın diğer bir kriteri ise VIF ve Tolerance değerleridir. Buna göre, her bir bağımsız değişkenin VIF değerinin 10'dan küçük ve Tolerance değerinin de 0.20'nin üstünde olması gerekir (Cohen & Wheelright, 2003). Tablo 30 incelendiğinde bu değerlerin sağlandığı ve çoklu bağlantı sorunu olmadığı görülmüştür.

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin bilişsel empati ile duygusal empati boyutlarının "hayır" diyebilme becerilerinden reddetme boyutunu yordama düzeyini saptamak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinin verileri Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30. Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Reddetme	B	SHB	β	t	p	Tolerance	VIF
Sabit	2.63	.20		13.52	.00*		
Bilişsel Empati	.27	.08	.22	3.34	.00*	.51	1.98
Duygusal Empati	.21	.08	.18	2.72	.01*		
n=418, R=.36, R^2=.13, F=30.90, Durbin Watson=1.63, p<.01							

Tablo 30'da öğrencilerin bilişsel empati ve duygusal empati eğilimlerinin "hayır" diyebilme becerilerinden reddetme boyutunu pozitif yönde ve anlamlı yordadığı görülmektedir. Öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinden bilişsel empati ve duygusal empati boyutları "hayır" diyebilme becerilerinden reddetme boyutunun %13'ünü (R=.36, R^2=.13, F=30.90, p<.01) açıklayabildiği, %87'lık kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği söylenebilir.

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin bilişsel empati ve duygusal empati eğilimlerinin "hayır" diyebilme becerilerinden direnme boyutunu yordama düzeyini belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinden elde edilen veriler Tablo 31'de yer almaktadır.

Tablo 31. Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Direnme	B	SHB	β	t	p	Tolerance	VIF
Sabit	4.01	.33		12.10	.00		
Bilişsel Empati	.08	.14	.04	.60	.55	.51	1.98
Duygusal Empati	-.21	.13	-.11	-1.56	.12		
n=418, R=.08, R2=.01, F=1.47, Durbin Watson=1.42, p>.01							

Tablo 31'de ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel empati ve duygusal empati eğilimlerinin "hayır" diyebilme becerilerinden direnme boyutunu anlamlı yordamadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve "hayır" diyebilme becerilerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu bölümde; empatik eğilim düzeyi ve "hayır" diyebilme becerisine ilişkin tartışmalar ele alınmıştır.

Bu kapsamda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine ilişkin bulgulardan elde yorumların, "hayır" diyebilme becerilerine nasıl etki ettiğini göstermek açısından öncelikle çalışma kapsamındaki öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri birçok farklı değişkene göre incelenmiştir.

5.1.1. Empatik Eğilim Düzeyine İlişkin Tartışma

Çalışmanın birinci alt problemi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri hangi düzeydedir?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın sonucunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim genel görüş ortalamalarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç ilkokul 1., 2. ve 3. sınıflarda "Hayat Bilgisi Öğretim Programında" öğrencilerin bu beceriyi eğitim yoluyla kazandıklarını düşündürmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. Sayın (2010), yaptığı çalışmada ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin empati beceri düzeyini en düşük 0, en yüksek 20 puanla değerlendiren bir cetvele göre hesaplanmasında ortalama empati beceri düzeyini 13,87 puan olarak bulmuştur. Bu sonuç öğrencilerin orta düzeyde empatik eğilim düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Özen (2015), sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin empatik yönelim düzeylerinin toplam puan ortalamalarını 4,22 olarak bulmuş (oldukça uygun); yani sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde empatik eğilim ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Sayın, 2010; Çankaya, 2014; Özen, 2015; Avcı, 2017; Keser, 2017; Albakır Yavuz, 2017; Arıkoç; 2019; Koca, 2020; Lipsit, 1993; Stormshak, Bellanti ve Bierman, 1996; Aram-Shapira, 2012; Rabinowitch, Cross ve Burnard, 2012; Simeonsdotter-Svensson,2013;

Powel, 2018). Aynı veya farklı gruplarla yapılan bu araştırmalarda empati eğiliminin orta düzey, üst düzey veya oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

5.2. Değişkenlerin Empatik Eğilim Düzeyine Etkisine Yönelik Tartışma

Çalışmanın ikinci alt problemi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında; cinsiyet, kardeş sayısı, kardeş sırası, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, anne-baba birliktelik durumu ve ailenin sosyoekonomik durumu değişkenleri bakımından, anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Aşağıda bu alt problemlere yönelik bulguların tartışmasına yer verilmiştir.

5.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın ikinci alt probleminin ilk maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında bir farklılığın meydana gelmediği görülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. Avcı (2017), 634 ilkokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada ve Albakır Yavuz'un (2019), üstün zekâlı tanısı alan 115 ortaokul öğrencisi ve herhangi bir tanı almayan, normal öğrenci olarak kabul edilen 115 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada empatik eğilim ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Okul öncesi ve ilkokul kademesindeki öğrencilerin henüz soyut düşünce evresine (Rogers, 1983) geçmediklerinden ve yapılan araştırmalar aynı yaş grubuna ait öğrencilerle yapıldığından cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın çıkmadığı düşünülmektedir. Çalışmanın sonucu literatürdeki çalışmalar ile desteklenmekle birlikte kız çocuklarının daha fazla empatik eğilime sahip olduğu çalışmalar da mevcuttur. Fouirie (2015) yaptığı araştırmada anlamlı düzeyde bir farklılık görünmemesine karşın, kız çocuklarının empatik eğilim düzeylerinin başka ülkelerde veya bölgelerdeki çalışmalarda da daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu durum cinsiyete göre empatik eğilimin kültürel bir özellik taşıdığını düşündürmektedir. Nitekim, Güney Afrika'da Western Cape'deki iki ilkokulda, yaşları 9 ile 12 arasında olan 76 çocuk ve ebeveynleri/bakıcıları ile yürütülen çalışmada, kız çocuklarında empatinin erkek çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu sonucun en önemli etkeni olarak ebeveyn ile kız çocuklarının bağlanma düzeylerinin daha yüksek olması gösterilmiştir. Küçükkaragöz, Akay ve Canbolat

(2011) ve İmece (2017) tarafından yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek empatik eğilim düzeyine sahip oldukları ve bu durumun da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha uyumlu ve anlayışlı olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Literatürde fikir birliği olmayan bu konu ile ilgili farklı kültürlerden, daha geniş ve farklı yaş gruplarından alınmış bir örneklem ile nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın ikinci alt probleminin ikinci maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında kardeş sayısı değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında bir farklılığın meydana gelmediği görülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. Çankaya (2014), 629 ilkokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada; Demiralp (2017), 500 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada; Koca (2020), 224 ilkokul öğrencisi ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin sahip oldukları kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Öte yandan Sayın (2010) yaptığı araştırmada empatik eğilim ile kardeş sayısı arasında anlamlı farklılık bulmuş ve kardeş sayısındaki artışın öğrencilerin empatik eğilim puanlarının yükselmesini sağladığı belirtilmiştir. Tartışma sonucunda literatürde kardeş sayısı değişkeni ile ilgili fikir birliği olmadığı tespit edilmiştir. Benzer bir çalışma daha geniş ve farklı yaş gruplarından alınan bir örneklem ile nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

5.2.3. Kardeş Sırası Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın ikinci alt probleminin üçüncü maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında kardeş sayısı değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. Albakır Yavuz (2019), ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin kardeş sırası değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucu literatürde birçok çalışmayla desteklenmekle birlikte, Dökmen (1987)

yaptığı araştırmada çocuk sayısının fazla olduğu ailelerde, büyük kardeşlerin küçük kardeşlere göre daha fazla empati becerisine sahip olduğunu tespit etmiştir. Sayın (2010), 360 tane 4. ve 5. sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmada önce doğan çocukların sonra doğan çocuklara göre empati eğilimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın literatür ile tartışılmasının sonucunda kardeş sırası değişkenine yönelik çocukların empatik eğilimlerinin değişip değişmediğine yönelik kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2.4. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın ikinci alt probleminin dördüncü maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında anne eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında düşük düzeyde bir farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. İmece (2017), 418 ilkokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrenci annelerinin eğitim durumunun arttıkça empatik eğilimin artığı sonucuna varmıştır. Yine Albakır Yavuz'un (2019) 230 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışma da anne eğitim durumu değişkeninin öğrenci üzerinde hem bilişsel hem de duygusal empati boyutunda anlamlı farklılıklara yol açtığı görülmüştür. Bu durumun, insan hayatındaki öğrenmelerin temelinin anne tarafından atıldığı dolayısıyla annenin eğitim düzeyi ile çocuğun empatik eğilimi arasında bir bağ olduğu şeklinde yorumlanabilir (Özbaş, 2010). Ayrıca okuma yazma bilen annelerin çocuklara kitap okumasının empatiyi geliştirdiği ve erken çocukluktan itibaren annenin çocukla daha yakın bir ilişki içinde olmasından kaynaklı anne eğitim durumunun çocuk empatisini geliştirdiği söylenebilir (Aram-Shapira, 2012). Hasdemir'in (2007) ergenler ile yaptığı çalışmada ise anne eğitim düzeyi ile empatik eğilim arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın literatür ile tartışılmasının sonucunda anne eğitim durumu değişkenine yönelik çocukların empatik eğilimlerinin genel olarak farklılık gösterdiği ve anne eğitimi arttıkça empatik eğilimlerinin arttığı söylenebilir.

5.2.5. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın ikinci alt probleminin beşinci maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında baba eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda baba

eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında bir farklılığın meydana gelmediği görülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. Avcı'nın (2017) 634 ilkokul 4.sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmanın sonucunda baba eğitim düzeyi ile empati arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Öte yandan Sayın'ın (2010), 360 tane 4. ve 5. sınıf öğrencisiyle yaptığı araştırmada baba eğitim düzeyi arttıkça empatik eğilimin de anlamlı şekilde arttığı yönünde bulgulara rastlanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre baba eğitim durumunun çocukların empatik eğilimini etkilemediği söylenebilir. Anne eğitim durumunun çocuğun empati düzeyini etkilemesi, ancak baba eğitim durumundan etkilenmemesi babanın anneye oranla çocuklarla daha az vakit geçirmesinden kaynaklanabilir.

5.2.6. Anne Çalışma Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın ikinci alt probleminin altıncı maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşler arasında anne çalışma durumu değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda anne çalışma durumu değişkenine göre öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında bir farklılığın meydana gelmediği görülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekleyen veya desteklemeyen nitelikte araştırmalara rastlanmamıştır. Bu bulguya göre annenin çalışması çocuğun empatik eğiliminde farklılaşmaya neden olmamaktadır.

5.2.7. Baba Mesleği Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın ikinci alt probleminin yedinci maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında baba mesleği değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda baba mesleği değişkenine göre öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında orta düzeyde anlamlı bir farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Literatür incelendiğinde baba mesleği ile çocuğun empatik eğilim düzeyine ilişkin bu araştırma kapsamında yapılan araştırmalar ile doğrudan ilgili bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bundan ötürü sadece bu araştırma kapsamında varılan sonuç ile baba mesleği ve çocuğun empatik eğilim düzeyine ilişkin bir bulgu ortaya konabilmiştir.

5.2.8. Anne-Baba Birliktelik Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın ikinci alt probleminin sekizinci maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında kardeş sayısı değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda anne-baba birliktelik durumu değişkenine göre öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında bir farklılığın meydana gelmediği görülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. Albakır Yavuz (2019) üstün zekâlı tanısı alan 115 ortaokul öğrencisi ve herhangi bir tanı almayan, normal öğrenci olarak kabul edilen 115 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada anne-baba birliktelik durumu ile ilgili anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Yine Taner Derman (2013), tarafından yapılan çalışmada 10-11 yaşında 3199 çocuktan elde edilen verilere göre de boşanmış aileye sahip olan çocukların empati beceri düzeylerini etkilenmediği belirtilmiştir. Öte yandan Sayın (2010), 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada ise anne-baba birliktelik durumu ile empati beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmış ve bu farklılığın anne babası birlikte yaşayan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Tartışma sonucunda çalışmanın bulgularının aynı yaş grubu ve geniş örneklem gruplarının olduğu çalışmalar ile desteklendiği görülmektedir. Çalışmada sonucunda çocukların empatik eğilim düzeylerinin anne ve baba birlikteliklerinden etkilenmediği görülmektedir.

5.2.9. Sosyoekonomik Durum Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın ikinci alt probleminin dokuzuncu maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında sosyoekonomik durum değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda sosyoekonomik durum değişkenine göre öğrencilerinin empatik eğilimlerine yönelik görüşleri arasında bir farklılığın meydana gelmediği görülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. Albakır Yavuz (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ile sosyoekonomik durumlarına ilişkin anlamlı fark bulunmamıştır. Çalışmanın ve ilgili araştırmanın sonucundan hareketle, öğrencilerin empatik eğilimlerinin kişilik özelliklerine göre ortaya çıktığı çıkarımı yapılabilir. Çalışmanın sonucu literatürde birçok çalışmayla desteklenmekle birlikte Özbaş (2010) tarafından 4. ve 5. sınıfta okuyan 327 çocukla yapılan çalışmada ailenin ekonomik düzeyi ile

empatik eğilim düzeyleri arasında gruplar açısından anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Sayın'ın (2010), tarafından yapılan araştırma da ise aile gelirlerinin yüksek olduğunu algılayan öğrencilerin, empatik eğilim düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Tartışma sonucunda literatürde sosyoekonomik düzey ile ilgili fikir birliği olmadığı tespit edilmiştir. Benzer bir çalışma daha geniş ve farklı yaş gruplarından alınan bir örneklem ile nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir

5.3. "Hayır" Diyebilme Becerisine İlişkin Tartışma

Çalışmanın üçüncü alt problemi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerileri hangi düzeydedir?" şeklinde ifade edilmişti. Araştırma sonucunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerileri görüş ortalamalarının üst düzeyde olduğunu görülmüştür. Bu sonuç ilkokul 1,2. ve 3. sınıflarda "Hayat Bilgisi Öğretim Programında" öğrencilerin bu beceriyi eğitim yoluyla kazandıklarını düşündürmektedir.

5.3.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın dördüncü alt probleminin ilk maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında bir farklılığın meydana gelmediği görülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. Pamuk (2013), 305 ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada; Demiray (2015), 200 ortaokul öğrencisi (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ile yaptığı çalışmada atılganlık becerisinden kaynaklı olan "hayır" diyebilme becerisi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Yılmaz'ın (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine gere "hayır" diyebilmenin direnme ve reddetme boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu nedenle kız veya erkek olmanın "hayır" diyebilme ile ilgili büyük bir öneminin olmadığı söylenebilir (Yılmaz, 2017). Yüce (2002) ise 105 6.,7. ve 8. sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada kız öğrencilerin akran baskısını reddettikleri, erkek öğrencilerin ise akran baskısına uyumlu davranış sergilediklerini tespit etmiştir. Genel olarak bakıldığında literatürde ulaşılan sonuçlar bu çalışmayı desteklemektedir.

5.3.2. Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın dördüncü alt probleminin ikinci maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında kardeş sayısı değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında reddetme boyutunda anlamlı farkın olmadığı görülürken direnme boyutunda düşük düzeyde anlamlı farkın meydana geldiği görülmektedir. Direnme boyutundaki anlamlı farkın kaynağının 5 ve daha fazla kardeşe sahip öğrencilerin düşük ortalamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Hem 1-2 kardeş hem de 3-4 kardeş olan çocuklar 5 ve daha fazla kardeş olan çocuklara göre reddetme boyutunda, görüş ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte Yılmaz'ın (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasına rastlanmıştır. Bu çalışmada "hayır" diyebilme becerisinin reddetme boyutu açısından anlamlı farklılıklar görülmezken, direnme boyutunda anlamlı farklılıklar göstermektedir. Reddetme alt boyutu açısından tek çocuk olmak, herhangi bir grupla karşılaştırılınca anlamlı bir farklılığa yol açmazken; direnme alt boyutunda tek çocuk olmak, en olumlu durumu yansıtmakta, dört ve üstü kardeşe sahip olma olumsuz durum yansıtmaktadır. Ayrıca Yılmaz (2017) kardeş sırası arttıkça öğrencilerin, iletişimde bulunduğu insanlardan gelen talep ve teklifleri onların çıkarlarını korumaları nedeniyle reddedemediklerini iddia etmektedir. Bu ifade çalışmanın bulguları ile de örtüşmekte ve sağlanmaktadır. Öte yandan Demiray (2015), 200 ortaokul öğrencisi (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ile yaptığı çalışmada kızların ve erkeklerin doğum sıraları karşılaştırmasında benlik algıları arasında, atılganlık düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varmıştır. Araştırma sonucu literatür ile tartışıldığında bu durumun öğrencilerin kardeş sayısının fazla olduğu öğrenciler, kişilerin kardeş sayısının az olduğu ailelere göre "hayır" diyebilme becerisini daha az sergileyebildikleri ve bunun da çok kardeşe sahip olanların kardeşlerini üzmemek, incitmemek gibi nedenlerden dolayı "hayır" diyebilme davranışlarını daha az sergiledikleri düşünülmektedir (Zimmerman & Luecke, 2010).

5.3.3. Kardeş Sırası Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın dördüncü alt probleminin üçüncü maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında kardeş sırası değişkeni bakımından

anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda kardeş sırası değişkenine göre öğrencilerin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında reddetme boyutunda anlamlı farkın olmadığı görülürken direnme boyutunda orta düzeyde anlamlı farkın meydana geldiği görülmektedir. Direnme boyutundaki anlamlı farkın kaynağının dördüncü ve üstü kardeş sırasında olan öğrencilerin düşük ortalamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Birinci, ikinci ve üçüncü kardeş sırasında olan çocuklar, dördüncü ve üstü sırada olan çocuklara göre reddetme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. Yılmaz'ın (2017) ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada bu çalışmaya paralel sonuçlar elde edilmiştir. Şöyle ki: "Hayır" diyebilme becerisinin hem direnme hem de reddetme boyutunda dördüncü kardeş ve sonrasında önemli farklılıklara yol açtığı ve "hayır" diyebilme eğiliminde azalma olduğu görülmektedir. Bu durum en son doğan çocukların, diğer çocuklara göre etkileşimde bulundukları bireylerin çıkarlarını daha çok düşündükleri (Eckstein, Aycock, Sperber, Van McDonald, Wiesner, Watts & Ginsburg, 2010) için etili bir şekilde "hayır" diyebilme becerilerini kullanamadıklarını düşündürmektedir. Demiray (2015), 200 ortaokul öğrencisi (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ile yaptığı çalışmada kardeş sırası değişkeninin atılganlık düzeyini etkilemediği sonucuna varmıştır. Araştırma bulgularının literatür ile tartışılması sonucunda hem kardeş sayısındaki artışın hem de kardeş sıralamasında sonradan doğan çocukların "hayır" diyebilme becerilerinin daha alt düzeylerde olduğu ve bu iki değişkenin öğrencilerin "hayır" diyebilme becerilerinde fark oluşturdukları söylenebilir.

5.3.4. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın dördüncü alt probleminin dördüncü maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında anne eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında reddetme boyutunda orta düzeyde anlamlı farklılığın meydana geldiği direnme boyutunda anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Reddetme boyutundaki anlamlı farkın kaynağının annesi okur-yazar değil ve okur-yazar olan öğrencilerin düşük ortalamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Bu iki grup kendi aralarında bir fark oluşturmaz iken diğer tüm daha üst eğitim durumları ile anlamlı fark oluşturmuşlardır. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır.

Yılmaz'ın (2017) yaptığı araştırmada anne eğitim düzeyinin hem reddetme hem de direnme boyutunda anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, anne eğitim düzeyi daha düşük olan öğrencilerin "hayır" diyebilme becerilerinin de daha düşük olabileceğini göstermektedir. Bu anlamda anne eğitim durumu yüksek olan öğrenciler olumlu durum yansıtırken; annesi okula gitmemiş olan öğrenciler olumsuz durum yansıtmaktadır. Kapancı (2006), 303 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada; Pamuk (2013) ise 305 ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada; anne eğitim düzeyinin atılganlık becerilerini etkilemediği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu desteklemeyen çalışmalarda yaş gruplarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusunun literatür ile tartışmasının sonucunda çocukların "hayır" diyebilme becerilerinin reddetme boyutunda ilkokul öğrencilerinin annenin okula gitmiş olmasından etkilendiği söylenebilir. Çünkü annesi okula gitmiş çocukların reddetme düzeyleri daha yüksektir.

5.3.5. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın dördüncü alt probleminin beşinci maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında baba eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında her iki boyutta da orta düzeyde anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Farkın kaynağı olan gruba bakıldığında net bir yorum yapılamadığı babasının ön lisans/lisans mezunu olan çocukların daha yüksek "hayır" diyebilme sıraları varken, özellikle direnme boyutunda lisansüstü grubunun daha alt sıralarda yer aldığı, ilkokul grubunun ise daha üst sıralarda olduğu görülmektedir. Benzer durum reddetme boyutunda da vardır. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. Yılmaz (2017) yaptığı araştırmada baba eğitim düzeyinin bir atılganlık becerisi olarak "hayır" diyebilme becerisini hem reddetme hem de direnme boyutlarında farklılaştırdığı sonucuna varmıştır. Bu farklılaşma, üniversite mezunu babaya sahip olan öğrenciler olumlu durum yansıtırken; en olumsuz durumu okur yazar olmayan babaya sahip olan öğrenciler yansıtmaktadır. Demiray (2015) ve Pamuk (2013)'un çalışmalarında ise baba eğitim düzeyinin atılganlık becerilerini etkilemediğini iddia etmektedirler. Anne-baba eğitim düzeyi ile ilgili elde edilen sonuçlar, annenin eğitim düzeyi ile çocukların "hayır diyebilme düzeylerinin arttığı ancak baba eğitim durumları ile ilişkili olmadığı görülmektedir. Bu durum anne ve babanın

ebeveynlik tutumlarına (Yılmaz, 2017) ya da toplumsal cinsiyet rolü ile de ilgili olabilir. Literatürden elde edilen genel sonuç baba eğitim durumu değişkeni konusunda genel bir yargıya ulaşılamayacağı yönündedir. Bu durum baba eğitim durumu değişkeninin daha derinlemesine araştırılmasını gerektirmektedir

5.3.6. Anne Mesleği Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın dördüncü alt probleminin altıncı maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında anne mesleği değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda anne mesleği değişkenine göre öğrencilerin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. Güneş (2010), 4 farklı ilden 11 ve 12. sınıflarda okuyan 628 Spor Lisesi öğrencisiyle yaptığı çalışmada ve Pamuk (2013), 305 ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada bir atılganlık becerisi olmaktan kaynaklı olan "hayır" diyebilme becerisi ile anne mesleği değişkeni arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Öte yandan Yılmaz'ın (2017) yaptığı araştırmada anne mesleği değişkenine göre hem reddetme hem de direnme boyutunda en olumlu durumu annesi memur olan öğrencilerin sergiledikleri görülmektedir. Çalışma bulguları literatür ile tartışıldığında annenin çalışma değişkeninin öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerisine yönelik bir değişken olamayacağı söylenebilir.

5.3.7. Baba Mesleği Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın dördüncü alt probleminin yedinci maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında baba mesleği değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda baba mesleği değişkenine göre öğrencilerin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında orta düzeyde anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Ancak anlamlı farkın oluşturduğu gruplar incelendiğinde babası çalışmayan çocukların reddetme boyutunda en düşük sıralamada yer aldıkları direnme boyutunda ise en yüksek sıralamada oldukları görülmektedir. Yine reddetme boyutunda en yüksek sıralamada olan kamu çalışanları direnme boyutunda son sıralarda yer aldığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde Yılmaz (2017) yaptığı araştırmada baba mesleği açısından hem direnme hem de reddetme boyutunda anlamlı farklılıkların olduğunu, baba çalışmama durumunu bir risk olarak belirtmekte ve babası memur olan

öğrencilerin etkili şekilde "hayır" diyebilme becerisi gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Demiray (2015), 200 ortaokul öğrencisi (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ile yaptığı çalışmada; Güneş (2010) ise 4 farklı ilden 11 ve 12. sınıflarda okuyan 628 Spor Lisesi öğrencisiyle yaptığı çalışmada bir atılganlık becerisi olmasından kaynaklı olan "hayır" diyebilme becerisinin baba mesleği değişkeni açısından anlamlı farklılıklara yol açmadığı görülmektedir. Çalışma bulguları literatür ile tartışıldığında sonuç olarak şu denilebilir; babanın çalışma değişkeninin öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerisine yönelik bir değişken olarak kullanılmasına yönelik net bilgilerin olmadığı görüşüne ulaşılmaktadır. Literatürde fikir birliği olmayan bu konu ile ilgili farklı kültürlerden, daha geniş ve farklı yaş gruplarından alınmış bir örneklem ile nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

5.3.8. Anne-Baba Birliktelik Durumu Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın dördüncü alt probleminin sekizinci maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında anne-baba birliktelik değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda anne-baba birliktelik değişkenine göre öğrencilerin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. Demiray (2015), 200 ortaokul öğrencisi (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ile yaptığı çalışmada ve Pamuk (2013), 305 ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada bir atılganlık becerisi olmaktan kaynaklı olan "hayır" diyebilme becerisi ile anne-baba birliktelik durumu arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Yılmaz'ın (2017) yaptığı çalışmaya göre ise ebeveyn birliktelik durumu, bir atılganlık becerisi olan "hayır" diyebilmeyi reddetme boyutu açısından etkilemese de direnme boyutu açısından düşük düzeyde etkilemekte ve öğrenciler arasında anlamlı farklılığa yol açmaktadır. Literatürde fikir birliği olmayan bu konu ile ilgili farklı kültürlerden, daha geniş ve farklı yaş gruplarından alınmış bir örneklem ile nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

5.3.9. Sosyoekonomik Durum Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmanın dördüncü alt probleminin dokuzuncu maddesi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerisine yönelik görüşleri arasında sosyoekonomik düzeyi değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Çalışmanın bulguları sonucunda sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre öğrencilerin "hayır" diyebilme

becerisine yönelik görüşleri arasında düşük düzeyde anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Literatür incelendiğinde çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalara rastlanmıştır. Yılmaz'ın (2017) araştırma sonuçları yüksek düzeyde sosyoekonomik düzeyde olan öğrencilerin reddetme becerisini etkili şekilde kullandıkları ve diğer gruplara göre anlamlı farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yönüyle çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Pamuk'un (2013) yaptığı araştırmalarda ise reddetme becerisinin sosyoekonomik durumla farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonucu çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Direnme boyutuna bakıldığında ise en yüksek sıra ortalamasının ailesinin sosyoekonomik durumu düşük olan öğrencilerde (222.73), en düşük sıra ortalamasının ise ailesinin sosyoekonomik durumu yüksek olan öğrencilerde (146.00) olduğu görülmektedir. Öte yandan direnme boyutu açısından bakıldığında Yılmaz'ın (2017) çalışmasında yüksek sosyoekonomik düzeye sahip çocukların lehine anlamlı farklılık konusudur. Bu yönüyle çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Literatürde fikir birliği olmayan bu konu ile ilgili farklı kültürlerden, daha geniş ve farklı yaş gruplarından alınmış bir örneklem ile nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir. Çalışmanın literatür ile çelişen bu sonucunun örneklemden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin "hayır" diyebilme becerisine yönelik farklı kültürlerden, daha geniş ve farklı yaş gruplarından alınmış bir örneklem ile nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

5.4. Empatik Eğilimin Alt Boyutları ve "Hayır" Diyebilme Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışmalar

Çalışmanın beşinci alt problemi "ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ile "hayır" diyebilme becerilerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti. Araştırma sonucunda duygusal ve bilişsel empati arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki (r=70, p=.00) görülmüştür. Bu sonuç bilişsel ve duygusal empati becerilerinin çocuklarda birlikte azalıp arttığını, dolayısıyla bilişsel empati ve duygusal empati becerilerinin çocuklarda aynı seviyede görülebileceğinin bir göstergesi olabileceği düşünülmektedir. Yine İmece (2017), ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada da duygusal empati puanı ile bilişsel empati puanı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki (r=.644, p<.01) tespit etmiştir.

Çalışmada reddetme boyutu ile direnme boyutu arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu söylenebilir (r=.21, p=.00). Literatür incelendiğinde Bozkurt (2020)'un çocuk ruh

sağlığı hastalıkları anabilim dalına başvuran çocuklar ve tesadüfi örneklem ile seçtiği çocuklar ile yaptığı çalışmada ise "hayır" diyebilme ölçeği alt boyutları arasında gruplara göre orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki (r= .67-.84) tespit etmiştir. Her iki çalışmada da "hayır" diyebilme ölçeğinin alt boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğu ancak korelasyon düzeyinin farklılık gösterdiği görülmüştür.

5.5. Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Tartışmalar

Çalışmanın altıncı alt problemi ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim tutumları, "hayır" diyebilme becerilerine yönelik tutumlarını yordamakta mıdır? şeklinde ifade edilmişti. Araştırma sonucunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerinden reddetme boyutunun bilişsel empati ile duygusal empati düzeylerini yordama düzeyini saptamak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinde, öğrencilerin becerilerinden reddetme boyutunun bilişsel empati ve duygusal empati boyutlarını pozitif yönde anlamlı yordadığı (R^2=13) görülmektedir Reddetme becerisi ile bilişsel empati arasında düşük düzeydeki ilişkinin öğrencilerin iletişiminde gerektiğinde tepkisel davranışlar gösterebildiklerini düşündürmektedir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu da direnme boyutunun ise bilişsel empati ve duygusal empati boyutlarını anlamlı yordamadığı görülmektedir. Yine çalışmanın bulgusuna göre direnme eğilimi ile bilişsel empati boyutu arasında negatif bir ilişki çıkmıştır. Bu durum "hayır" diyebilme becerisinin karmaşık etmenler bütününden etkilenmesinden (Yılmaz & Ersoy, 2016) kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Empatik eğilim ve "hayır" deme davranışı arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkinin görülmemesi; empati kurma davranışının bireylerin duygularını anlama kaynaklı bir özellik olduğu için, özellikle karşı tarafın taleplerini karşılayamadıklarında, bireylerin suçluluk hissine kapılabilmesi ve "hayır" deme davranışının bencilce olduğunu düşünüp, bu beceriyi etkili şekilde kullanmaması kaynaklı olabilir (Yılmaz, 2017).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

6.1.1. Empati ile İlgili Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında empatik eğilim düzeyi ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri bilişsel empati ve duygusal empati boyutlarında "orta düzeyde" bulunmuştur.
- Empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular ile incelendiğinde kız öğrencilerin bilişsel empati ve duygusal empati konularında erkek öğrencilere oranla anlamlı düzeyde olmasa da daha duyarlı olduğu gözlemlenmiştir. Yine her iki cinsiyetin de bilişsel ve duygusal empati düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.
- Empatik eğilim düzeyinin kardeş sayısı değişkenine göre incelemesi yapıldığında 1-2 kardeş olanların hem bilişsel hem de duygusal duyarlılığın daha yüksek olduğu, yüksek sayıda kardeşte ise bilişsel ve duygusal duyarlılığın daha düşük olduğu gözlemlenmesine rağmen, gruplar arası farklılık anlamlı bulunmamıştır.
- Empatik eğilim düzeylerinin kardeş sırası ile ilişkisine bakıldığında anlamlı düzeyde farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak anlamlı olmasa da, kardeş sırası 2 olanların bilişsel ve duygusal empatiye duyarlılıkları daha yüksek olduğu gözlemlenirken kardeş sırası 4 ve üstü olanlarda bilişsel ve duygusal empatiye duyarlılığın daha az olduğu gözlemlenmiştir.
- Anne eğitim düzeyinin öğrencinin empati düzeyine düşük düzeyde anlamlı etki ettiği gözlemlenmiştir. Babanın eğitim durumu incelendiğinde anlamlı düzeyde empatik düzeye etki etmemesine rağmen annenin eğitim düzeyinin anlamlı düzeyde etki etmesi dikkat çekici bir sonuç olmuştur. Bilişsel empati açısından bakıldığında eğitim düzeyi ile empati arasında olumlu bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu yüzden, bilişsel empati düzeyinin en yüksek olduğu öğrenciler, annesi lisans veya lisansüstü eğitimli olanlar olmuştur. Duygusal empati açısından bakıldığında, annenin eğitimli olması ile öğrencinin empati düzeyi arasında birebir bir ilişki görülmemiştir. Şöyle ki, annesi

okuryazar, ön lisans/lisans ve lisansüstü olanlar duygusal empati açısından en duyarlı öğrenciler olurken annesi okuryazar olmayanlar en düşük duygusal empatiye sahip öğrenciler olarak gözlemlenmiştir.

- Baba eğitim durumuna göre empatik eğilim incelendiğinde, baba eğitiminin öğrencinin empatik eğilimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Anlamlı olmasa da babası okuryazar olan hem bilişsel hem de duygusal empati konusunda en az duyarlı öğrenci grubu iken, bilişsel empati düzeyinde babası ön lisans/lisans mezunu olanlar ve duygusal empati düzeyinde de babası ortaokul mezunu olan en duyarlı öğrenciler olarak gözlemlenmiştir.
- Annenin çalışma durumuna göre empatik eğilim düzeylerine bakıldığında her iki grupta da orta düzeyde duyarlılık görülmüş ve ikisi arasında anlamlı düzeyde fark olmasa da bilişsel empati konusunda çalışan annelerin daha duyarlı olduğu gözlemlenirken, duygusal empati konusunda neredeyse aynı seviye bir duyarlılık görülmüştür.
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyi baba mesleği değişkeni açısından incelendiğinde bilişsel empati boyutunda gruplar arasında düşük düzeyde farklılığın olduğu görülmektedir. Çalışmayan- serbest çalışan, esnaf-kamu çalışanı, serbest çalışan-kamu çalışanı grupları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Duygusal empati boyutunda ise bir farkın olmadığı görülmektedir.
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyi birlikte yaşama değişkenine göre yapılan karşılaştırmada anlamlı bir farklılık gözlemlenemese de bilişsel boyutta ailesi ayrı yaşayan öğrencilerin daha duyarlı olduğu gözlemlenirken, duygusal empati konusunda ise ailesi birlikte yaşayan öğrencilerin daha duyarlı olduğu gözlemlenmiştir.
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarına göre karşılaştırma yapıldığında gerek bilişsel ve gerekse duygusal empati konusunda anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir. Hem bilişsel ve hem de duygusal anlamda empatik eğilime en duyarlı öğrenci grubu, araştırma kapsamındaki en yüksek sosyoekonomik gruba mensup öğrenciler olmuştur. Bilişsel empati konusunda orta düzey ve duygusal empati konusunda alt düzey sosyoekonomik gruba mensup öğrencilerin empatik eğilimleri en düşük çıkmıştır.

Empati (bilişsel ve duygusal empati) ile ilgili farklı kriterlere göre elde edilen verilerden sonra, “hayır” diyebilme becerine ilişkin nasıl bir sonucun olduğunu görmekte fayda vardır. Bu

çerçevede, reddetme ve direnme boyutlarında "hayır" diyebilme becerisine ilişkin bulgular yorumlanmıştır.

6.1.2. "Hayır" Diyebilme ile İlgili Sonuçlar

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerileri incelendiğinde reddetme ve direnme boyutlarında öğrencilerin üst düzeyde olduğu görülmektedir.
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından ulaşılan sonuçlara göre hem kız hem de erkek öğrencilerin "hayır" diyebilme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı ve her iki boyutta hem kız hem de erkek öğrencilerin görüş ortalamalarının üst düzey olduğu görülmüştür.
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kardeş sayısı değişkeni karşılaştırılmasında reddetmeye anlamlı düzeyde bir etkisi olmasa da kardeş sayısı 1-2 olan öğrencilerde reddetme eğiliminin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kardeş sayısı ile "hayır" diyebilmedeki direnme boyutunda düşük düzeyde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farkın "1-2 kardeş ile 3-4" ve "3-4 kardeş ile 5 ve fazlası" kardeş gruplarında olduğu görülmüştür.
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kardeş sırası değişkenine göre ulaşılan sonuçlara göre, "hayır" diyebilme becerisinin reddetme boyutunda anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür. Direnme boyutunda ise kardeş sırası değişkenine göre orta düzeyde anlamlı farklılık bulunmuştur. Fark yaratan grupların"1 ile 4 ve üstü", "2 ile 4 ve üstü", "3 ile 4 ve üstü" olduğu görülmektedir.
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre reddetme boyutunda orta düzeyde anlamlı farklılık görülürken, direnme boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Reddetme boyutunda farkın görüldüğü gruplar "okur-yazar değil ile ilkokul", "okur-yazar değil ile ortaokul", "okur-yazar değil ile lise", "okur-yazar değil ile ön lisans/lisans/lisansüstü", okur-yazar ile ilkokul", "okur-yazar ile ortaokul", "okur-yazar ile lise", "okur-yazar ile ön lisans/lisans/lisansüstü", grupları arasında olduğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyine göre lise mezunu olanlarda reddetme düzeyi en yüksek, okuryazar olanlarda ise en düşük çıkmıştır. Direnme boyutunda en yüksek ortalamanın annesi ilkokul ve lise mezunu olan öğrenciler olduğu görülürken, en düşük direnme boyutundaki ortalamanın annesi okuryazar olan öğrencilerde olduğu gözlemlenmiştir.

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasında reddetme boyutunda orta düzeyde, direnme boyutunda ise düşük düzeyde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Buna göre, reddetme boyutunda baba eğitim düzeyinin ön lisans/lisans mezunu olduğu öğrencilerde en yüksek olduğu gözlemlenirken, en düşük reddetme eğilim düzeyinin babası okuryazar olan öğrencilerde olduğu görülmüştür. Reddetme boyutu ile baba eğitim düzeyi arasında net bir ilişki görülememiştir; zira baba eğitim düzeyi lisansüstü olanlar baba eğitim düzeyi ön lisans/lisans olanlardan, baba eğitim düzeyi ortaokul ve lise olanlar, baba eğitim düzeyi ilkokul olanlardan daha düşük düzeyde gözlemlenmiştir. Direnme eğilimi açısından bakıldığında da baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Öte yandan, direnme eğilimi konusunda da eğitim düzeyi ile birebir ilişki görülmemiştir. Buna göre, en yüksek direnme boyutunun babası üniversite mezunu olan öğrencilerde olduğu gözlemlenirken en düşük direnme boyutunun ise babası okuryazar olmayan öğrencilerde olduğu görülmüştür.
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin annenin çalışma durumu değişkenine göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Reddetme konusunda annesi çalışan öğrencilerin düzeyi daha yüksek düzeyde olduğu görülürken, direnme konusunda annesi çalışmayan öğrencilerin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Her iki gruptaki öğrencilerde de "hayır" diyebilme eğiliminin yüksek olduğu gözlemlenmiştir.
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin baba mesleği değişkenine göre karşılaştırılmasında hem reddetme hem de direnme boyutunda düşük düzeyde anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmüştür. Buna göre babası kamu çalışanı olanlarda en yüksek reddetme düzeyi görülürken, babası çalışmayanlarda en düşük reddetme düzeyi gözlemlenmiştir. Direnme düzeyi ise farklı bir sonuç vermiştir. Babası işçi olan öğrencilerde en yüksek reddetme düzeyi görülürken, babası esnaf olan öğrencilerde en düşük reddetme düzeyi görülmüştür.
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne babanın birlikte yaşama değişkenine göre elde edilen sonuçlar "hayır" diyebilmenin hem direnme hem de reddetme boyutunda birlikte yaşayan ebeveynlerin sıra ortalamaları yüksek çıkmasına rağmen, istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerileri ailenin birlikte yaşama değişkenine göre karşılaştırılmasında reddetme ve

direnme değişkenlerine göre farklı sonuçlar görülmüştür. Buna göre, hayır diyebilme becerilerinin ailenin birlikte yaşama değişkenine göre sıra ortalamalarına bakıldığında ailesi ayrı yaşayan öğrencilerin reddetme düzeylerinin, ailesi birlikte yaşayan öğrencilerin reddetme düzeylerinden düşük olduğu görülmüştür. Direnme düzeyi konusunda ise ailesi birlikte yaşayan öğrencilerin direnme düzeylerinin ailesi ayrı yaşayan öğrencilerin direnme düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna rağmen, sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda her iki boyutta da anlamlı farklılığın meydana gelmediği gözlemlenmiştir.

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ailenin sosyoekonomik durum değişkenine göre karşılaştırılmasında hem reddetme hem de direnme boyutunda düşük düzeyde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Buna göre, reddetme eğilimi sosyoekonomik düzey arttıkça artarken, direnme eğilimi konusunda sosyoekonomik düzey düştükçe direncin arttığı gözlemlenmiştir

6.1.3. Empatik Eğilimin Alt Boyutları ve "Hayır" Diyebilme Becerileri Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile "hayır" diyebilme becerileri arasındaki korelâsyon sonucunda özetle şu sonuçlara varılmıştır:

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel empati düzeyleri ile duygusal empati düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki, bilişsel empati ile reddetme boyutu arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki, bilişsel empati ile direnme eğilimi arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki, reddetme eğilimi ile direnme eğilimi arasında düşük düzeyde pozitif ilişki ve duygusal empati eğilimi ile reddetme eğilimi arasında orta düzey pozitif ilişki görülmüştür. Diğer taraftan, duygusal empati eğilimi ile direnme eğilimi arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır.

6.1.4. Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Sonuçlar

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin bilişsel empati ve duygusal empati eğilimlerinin "hayır" diyebilme becerilerinden reddetme boyutunu pozitif yönde ve anlamlı yordadığı, direnme boyutunu ise anlamlı yordamadığı görülmüştür.

6.2. Öneriler

Bu kısımda; araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak öneriler sunulmuştur:

1. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin empati eğilim düzeyleri ve hayır diyebilme becerileri en üst düzeyde değildir. Öğrencilerin bu becerilerini en üst düzeye çıkarmak için rol oynama, drama, örnek olay vb. yöntemler ile empati ve hayır diyebilme becerisine ilişkin uygulamalar yapılabilir.

2. Bu çalışmanın veri toplama araçları Covid-19 (Pandemi) nedeniyle çevirim içi olarak uygulanmıştır. Bu sebeple sadece internet erişimi olan öğrencilere uygulanmıştır. Benzer bir çalışmanın ilkokul öğrencileri ile yüz yüze yapılması önerilebilir.

3. Anne eğitim durumu ve baba eğitim durumunun çocuğun empatik eğilimi ve "hayır" diyebilme becerisi üzerine farklı sonuçlar verdiği görülmektedir. Anne eğitim durumunun yükselmesi çocuğun empatik eğilimi ve "hayır" diyebilme düzeylerini yükseltirken, baba eğitim durumu etkilememektedir. Bu durum ebeveynlik tutumu ve ebeveynlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarının empatik eğilimi ve "hayır" diyebilme becerisi üzerinde etkili olabileceğini düşündürmüştür. Bu nedenle çocukların empatik eğilimi ve "hayır" diyebilme düzeylerine yönelik ebeveyn tutumu ve ebeveynlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarının ortaya konulduğu çalışmaların yapılması önerilmektedir.

4. Literatürde fikir birliği olmayan araştırma sonuçlarına yönelik olarak benzer değişkenler kullanılarak farklı kültürlerden, daha geniş ve farklı yaş gruplarından alınmış bir örneklem ile nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

BÖLÜM VII

KAYNAKLAR

Acat, B., Anılan, H., Girmen, P., & Anagün, Ş. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim hayat bilgisi programında yer alan becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri (Eskişehir ili örneği). Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri, 2005, 394-405.

Akbulut, E. (2015). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri. Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Albakır Yavuz, Ö. (2019). Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Alberti, R. E., & Emmons, M. (1995). Your perfect right. Impact Publishers.

Alçay, U. (2009). Farklı okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin empatik beceriler açısından karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children'slanguage, literacy, and empathy development. Rivista Italianadi Educazione Familiare, 55-65.

Arıkoç, B. (2019). Okul öncesi dönemde duygusal zekâ ve empati ile ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avcı, E. (2017). Anne-babaların tutumları ile ilkokul kademesindeki çocukların empati ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Atsız, H. (2003). Psikanaliz penceresinden tanrı ve uygarlık ilişkisi. Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 3(4), 131-152.

Ay, F., & Sabuncu, N. (2015). Hemşirelerin empati becerilerinin değerlendirilmesi. Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi; Cilt 12, Sayı 45 (1999); 61-70.

Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(1), 113-126.

Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Bektaş, M. (2007). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi. Değerler Eğitimi Dergisi, 5(14), 9-28.

Bragger, J. D. (1982). Negative responses to teacher commands: An effective teaching strategy. The Modern Language Journal, 66(1), 9-12.

Breitman, P., & Hatch, C. (1998). Kendini suçlu hissetmeden hayır demenin yolları (Çev: Dijan Albayrak). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Bozkurt, S (2020). Son çocukluk (9-11 yaş) çağındaki çocuklarda hayır diyebilme ve atılganlık beceri sıklığı ve kullanılan ölçeklerin tanımlama yeterliliği. Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Büyüköztürk, Ş. (2012). Deneysel desenler: Ön test-son test, kontrol grubu, desen ve veri analizi. Ankara: Pegem Akademi

Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Charlton, A., Minagawa, K. E., & While, D. (1999). Saying “no” tocigarettes: A reappraisal of adolescent refusal skills. Journal of adolescence, 22(5), 695-707.

Clark, C. C. (2003). Holistic assertivenesss kils fornurses: Empower yourself (andothers!). Springer Publishing Company.

Claxton-Oldfield, S., Gibbon, L., & Schmidt-Chamberlain, K. (2011). When to Say “Yes” and When to Say “No” Boundary Issues for Hospice Palliative Care Volunteers. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine®*, *28*(6), 429-434.

Cloud, H., & Townsend, J. (1996). Sınırlar. (Çev: İdil Güpgüpoğlu). İstanbul: Sistem Yayıncılık

Cüceloğlu, D. (1993). İyi düşün doğru karar ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Cohen, S., & Wheelwright, S. (2006). The autism-spectrum quotient (AQ)- adolescent version. Journal of autism and develop mental disorders, 36(3), 343.

Çelik, E.G. (2015). Algılanan ebeveyn kontrolü ile ergen iyi oluşu arasındaki ilişkide duygusal özerklik ve empatinin aracı rolü. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetin, C. N., & Aytar, A. G. (2012). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumlarının incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(2), 473-488.

Davis, M. H., & Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. Journal of research in Personality, 25(1), 70-87.

Demiralp, C. (2017). Üniversite öğrencilerinin empatik eğilim ile narsistik kişilik özellikleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. Current Research in Education, 2(3), 130-148.

Demiray, P. (2015). Cinsiyete göre gerçek doğum sırasının atılganlık düzeyine etkisi. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Doğan, Ö. (2019). Empati ve sempati. İstanbul: Mavi Çatı Yayınları.

Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20(1), 183-207.

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

Dökmen, Ü. (1995). "Sosyometri ve Psikodrama" Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Dökmen, Ü. (2015). Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eckstein, D., Aycock, K. J., Sperber, M. A., McDonald, J., Van Wiesner, V., Watts, R. E., & Ginsburg, P. (2010). A review of 200 birth-order studies: Lifestyle characteristics. Journal of Individual Psychology, 66(4), 408-434.

Eisenberg, N., & Strayer, J. (Eds.). (1990). Empathy and its development. CUP Archive.

Eisenberg, N., Murphy, B.C., & Shepard, S.A. (1997). The development of empathic accuracy. In W. Ickes (ed.). Empathic accuracy, 73-116. New York: The Guilford Press.

Englander-Golden, P., Elconin, J., & Satir, V. (1986). Assertive/leveling communication and empathy in adolescent drug abuse prevention. Journal of Primary Prevention, 6(4), 231-243.

Erdoğdu, Y, M., & Oto, R. (2004). Sokakta çalışan ve çalışmayan çocukların atılganlık ve saldırganlık davranışları açısından karşılaştırılmaları. Kriz dergisi, 12 (3), 11-23

Esen, A. C. (2012). "Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeylerinin incelenmesi (Muğla Üniversitesi Örneği)". Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçma Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Fitzgerald, S. M., Rumrill Jr, P. D., & Schenker, J. D. (2004). Correlational designs in rehabilitation research. Journal of Vocational Rehabilitation, 20(2), 143-150.

Garner, P. W. (2012). Children's emotional responsiveness and sociomoral understanding and associations with mothers' and fathers' socialization practices. *Infant Mental Health Journal*, *33*(1), 95-106.

Guttman, H. A., & Laporte, L. (2000). Empathy in families of women with border line personality disorder, anorexi anervosa, and a controlgroup. Family process, 39 (3), 345-358.

Güneş, V. (2010). Spor lisesi ve farklı liselerdeki öğrencilerin atılganlık düzeyleri ile akademik başarılarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi. Sağlık Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 271.

Hasdemir, A. D. (2007). Ergenlerin ve anne babalarının empatik becerileri ile aile yapılarını değerlendirmeleri üzerine bir araştırma. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Herrmann, D. S., & Mc Whirter, J. J. (1997). Refusal and resistance skills for children and adolescents: A selectedreview. Journal of Counseling & Development, 75(3), 177-187.

Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: empathy and guiltın N. Eisenberg (ed). The development of prosocial behavior. New York: Academik Press, 283-313.

Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development. New York: Cambridge University Press.

Holland, S., & Ward, C. (1990). Assertiveness: A practical approach. Routledge.

İmece, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin empati eğilim becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kabapınar, Y. (2015). Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve Empati. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Kamaraj, I. (2004). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Beş Yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerisini Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kapancı, İ. (2006). Sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerinin başarı ve atılganlık düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Kamaraj, I. (2004). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Beş Yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerisini Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karaca, N. H., & Ocak, G. (2011). Hayat bilgisi ders kitaplarının becerilere uygunluk düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneklemi). Kuramsal Eğitimbilim, 4(1), 108-125.

Karanis, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde algılanan duygusal istismar düzeyleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Kasapoğlu, A. (2006). Empati ve sempati olgusuna vurgu yapan bazı ayetler. İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1, 33-61

Katman, H. A. (2010). Okul yöneticilerinin empatik eğilimlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Kaya, A.&, Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim ve Bilim, 35 (156), 110-125.

Kemp, J. (2006). Hayır: Basit bir cümle hayatınızı ne kadar değiştirir? (H. Güner, Çev.). İstanbul: GOA.

Keser, G. (2017). Üniversite öğrencilerinin empatik eğilim, duygusal zekâ ve akılcı olmayan inanç düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kılıç, G. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde atılganlık düzeylerinin sosyal kaygı ve anne-baba tutumları açısından incelenmesi. Doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Kılınç, H. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik tasarımlarının atılganlık düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Koca, K. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin empati eğilimleri ile aile birliğini önemsemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Küçükkaragöz, H., Akay, Y., & Canbulat, T. (2011). Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (2), 88-100.

Lam, C. B., Solmeyer, A. R., & McHale, S. M. (2012). Sibling relationships and empathy across the transition toadole scence. Journal of you thandadole scence, 41(12), 1657-1670.

Lazarus, R. S. (1975). A cognitively oriented psychologist looks at bio feed back. American Psychologist, 30(5), 553.

Lipps, T. (1903). Einfühlung, innere nachahmung und organenempfindungen. Revue Philosophique de la France Et de l, 56.

Lipsitt, N. (1993). Development of empathy in children: the contribution of maternal empathy and communication style. Doctoral dissertation, Case Western Reserve University.

May, R. (2008). Aşk ve İrade, (Çev: Yudit Namer). İstanbul, Okuyan Us Yayınları.

Mengüşoğlu, T. (1988), "İnsanın "hayır" diyebilen davranışına karşılık hayvanın daima "evet" demesi", insan felsefesi, İstanbul, Remzi Kitapevi.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2009). İlköğretim hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı. http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%C4%B1n%C4%B1f.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı, (2015). İlkokul hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı. https://kirikkale.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27110255_evrak155952884962350592_para1.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı, (2017). İlkokul hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı. https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2017/02/Hayat-Bilgisi.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). İlkokul hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı. https://ttkb.meb.gov.tr/www/ders-kitaplari-icin-dokumanlar/dosya/32

O'Brien, K. R. (2014). Just Saying" No": An examination of gender differences in the ability to decline requests in the workplace. Rice University.

Öcal, O. (2010). Yalnızlar romanında irade felci ve kaçış. İnternational periodical for the languages, literatüre and history of Turkishor Turkic, 5(4), 1379-1389.

Örenoğlu Toraman, S. (2009). Bilim sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen ilköğretim 12 yaş çocuklarının saldırganlık, atılganlık, çekingenlik ve mizah özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öz, F. (1998). Son sınıf hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri, empatik becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Cumhuriyet Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2(2), 32-38.

Özbaş, E. (2010). Üstün ve normal zekâ düzeyine sahip 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ebeveyn kabul ret düzeylerini algılayışlarıyla empati düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özen, H. (2015). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim yönelimlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Aydın.

Öztürk, T. (2015). Öğrencilerin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki temel becerileri kazanmalarına yönelik öğretmen görüşleri. Eğitim ve Bilim, 40(181), 271-292.

Pakel, B. E. (2019). Somatizasyon bozukluğu semptomlarının empati düzeyi ve anksiyete ile ilişkisi. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23 (23), 13-23.

Pamuk, U.E., (2013). Ortaokul öğrencilerinin atılganlık düzeyi ile akran baskısı arasındaki ilişki (İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneği). Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Paterson, R. J. (2000). The assertiveness workbook: How to express your ideas and stand up for yourself at work and in relationships. New Harbinger Publications.

Pfeiffer, R. H. (2010). Relationships: assertiveness skills. Growth Central LLC.

Piaget, J. (1965). The moral judgment of thechild, Harcourt Brace, New York.

Pijnenborg, G. H. M., Spikman, J. M., Jeronimus, B. F., & Aleman, A. (2013). Insight in schizophrenia: Associations with empathy. European Archives of Psychiatryand Clinical Neuroscience, 263(4), 299-307.

Pişkin, M. (1991). Empati, kaygı ye çatışma eğilimi arasındaki ilişki. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22(2), 775-784.

Poole, C., Miller, S. A., & Church, E. B. (2005). How Empathy Develops: Effective Responses to Children Help Set the Foundation for Empathy. Early Childhood Today, 20(2), 21-25.

Powell, P. A. (2018). Individual differences in emotion regulation moderate the associations between empathy and affective distress. Motivation and emotion, 42(4), 602-613.

Rabinowitch, T. C., Cross, I., & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. Psychology of music, 41(4), 484-498.

Rogers, C.R. (1983). Empatik olmak, değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. (Çeviren: Akkoyun, F.). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1983, 16(1), 103-124.

Sarıyar, F. (2015). Lise öğrencisi ergenlerde atılganlık, sosyal fobi ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Sayın, K. B. (2010). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin empati becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Svensson, A. S. (2013). Preschool Children Development Empathy Througt Individualized Materials. Problems of Education in the 21st Century, 52, 115.

Smith, M. J. (1998). Hayır dediğimde kendimi suçlu hissediyorum II. (Çev: Hülya Koşar). İstanbul: Kaya Matbaacılık.

Smith, M. J., Ph. D. (1998). Hayır dediğimde kendimi suçlu hissediyorum. (Çev: Gülden Güvenç). Ankara: HYB yayıncılık.

Staub, E. (1990). Commentary on part 1 (Historical and Thoritical Perspectives) In: Empathy andits Development. Eisenberg N. And Strayer, J. (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.

Stuart CW, Sundeen, SJ. (1991). Principles and Practice of Psychiatric Nursing. 4th Edition, The C.V Mosby Company, Toronto.

Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(8), 402-410.

Taner Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. International Journal of Social Science, 6(1), 1365-1382.

Tanrıöğen, Y. (2014). Okul öncesi dönemi çocukların yaşadıkları sosyo kültürel ortamların sosyal beceri ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Tarhan, N. (2015). Değerler psikolojisi ve insan güzel insan modeli. İstanbul: Timaş Yayıncılık.

Truax, C. B., & Carkhuff, R. (2007). Toward effective counseling andp sychotherapy: Training andpractice. Transaction Publishers.

Türk Dil Kurumu (TDK) (2020). Güncel Türkçe Sözlük. https://sozluk.gov.tr/, Erişim Tarihi: 01.03.2021

Ünal, F. (2007), "Çocuklarda empatinin gelişimi: Empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi", Millî Eğitim Dergisi, 36(176), 134-148.

Voltan, N. (1980). Rathus atılganlık envanteri geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikolojisi Dergisi, 10(1), 23-25.

Wispe, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. Journal of personality and social psychology, 50(2), 314.

Wolpe, J., & Lazarus, A. A. (1966). Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses.

Yılmaz, F., & Ersoy, A (2016). Class teacher candidates' skill of sayingno in relation to components of moral anatomy. Eurasian Journal of Educational Research, 16(62), 161-180

Yılmaz, F. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin "hayır" diyebilme becerilerinin incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüce, Y. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin reddetme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 341-354.

Yüksel, A. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, (25), 153-165.

Zimmerman, C., & Luecke, R. A. (2010). Asserting Yourself At Work: EBook Edition. Amacom Div American Mgmt Assn.

BÖLÜM VIII

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda size ve ailenize ait bilgiler istenmektedir. Lütfen tüm soruları dikkatlice okuyup cevaplayınız. Size uygun seçeneğe çarpı işareti (X) koyunuz. Bu çalışma bilimsel bir araştırma için gerçekleştirilmektedir. Bilime sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi Emrullah ERK

Dr. Öğr. Üyesi Meral ÖNER SUNKUR

1. Cinsiyetiniz:1. Kız ( ) 2. Erkek ( )

2. **Kaç kardeşsiniz** (Siz dahil): ……(Lütfen yazınız)

3. Kaçıncı kardeşsiniz (En büyükten başlayarak sayınız)…….. (Lütfen yazınız)

4. Annenizin eğitim durumu:

1. Okula hiç gitmemiş ( ) 2. Okuryazar ( ) 3. İlkokul mezunu ( )

4. Ortaokul mezunu ( ) 5. Lise mezunu ( ) 6. Üniversite mezunu ( )

5. Babanızın eğitim durumu:

1. Okula hiç gitmemiş ( ) 2. Okuryazar ( ) 3. İlkokul mezunu ( )

4. Ortaokul mezunu ( ) 5. Lise mezunu ( ) 6. Üniversite mezunu ( )

6. Annenizin mesleği:1. ……(Lütfen yazınız)

7. Babanızın mesleği:1. …….(Lütfen yazınız)

8.Ailenizin sosyo ekonomik düzeyi:

1. Düşük ( ) 2. Orta ( ) 3. Yüksek ( )

9. Anne-Babanızın Birliktelik Durumu:

1**.** Annem ve babam birlikte yaşıyorlar ( ) 2**.** Annem ve babam ayrı yaşıyorlar ( )

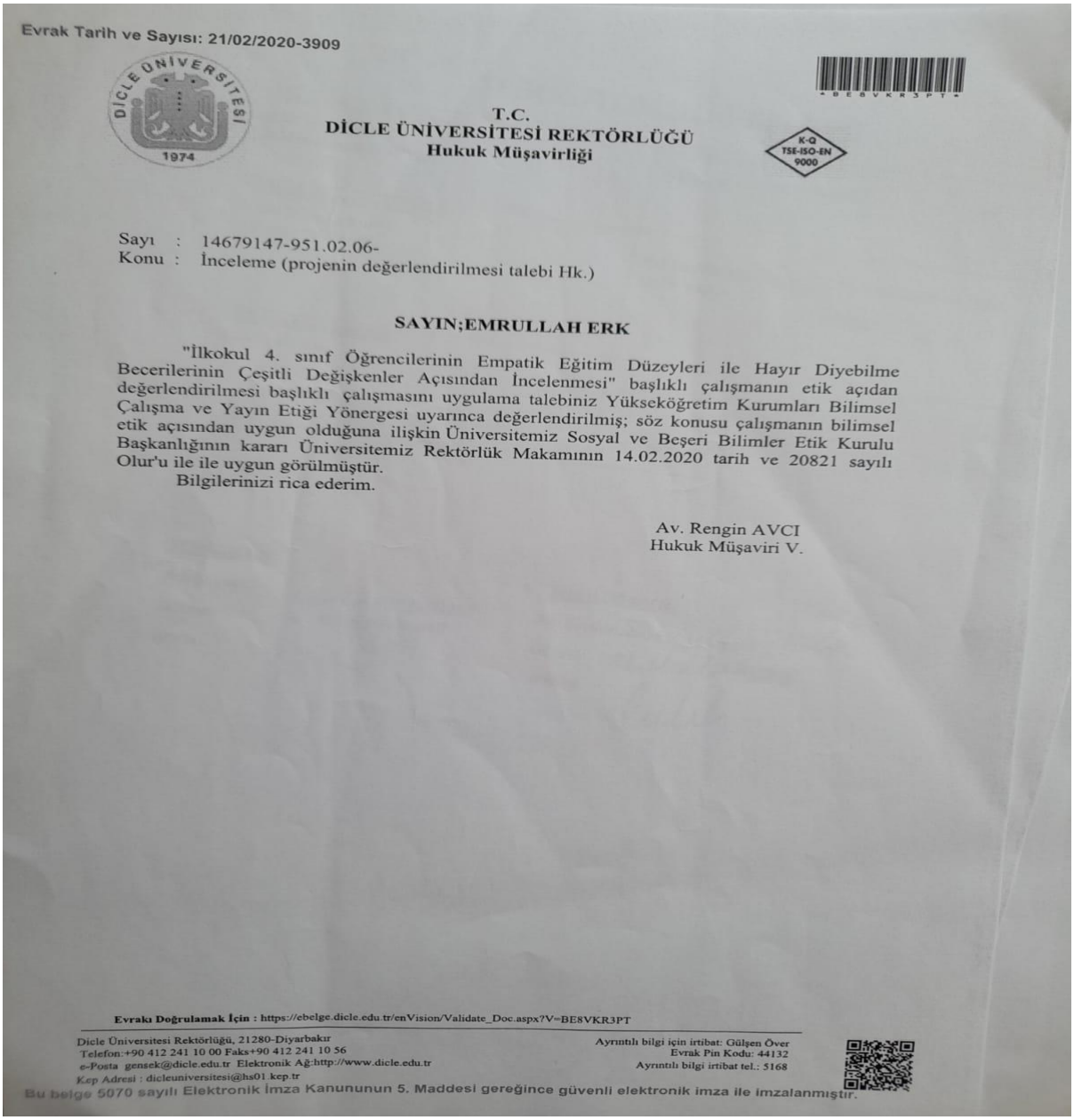
EK 2: Empati Eğilim Ölçeği (Çocuk Formu)

Sevgili öğrenciler, Lütfen, aşağıdaki her cümleyi ayrı ayrı okuyun. Sizin için hangi seçenek uygunsa onu işaretleyin. Hiçbir maddeyi boş bırakmayın. Her madde için sadece bir seçeneği işaretleyin.	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1. Bir arkadaşım mutlu olduğu zaman ben de kendimi mutlu hissederim	**O**	**O**	**O**	**O**
2. Herhangi bir olay karşısında kendimi arkadaşlarımın yerine koyabilirim.	**O**	**O**	**O**	**O**
3. Bir arkadaşım sınavlardan kötü not aldığında onun duygularını anlayabilirim.	**O**	**O**	**O**	**O**
4. Yalnız kalan bir arkadaşımın neler hissettiğini anlayabilirim.	**O**	**O**	**O**	**O**
5. Yakınını kaybeden bir insanın duygularını anlayabilirim.	**O**	**O**	**O**	**O**
6. Bir arkadaşım başından geçen üzücü bir olay anlattığında ben de kendimi üzgün hissederim.	**O**	**O**	**O**	**O**
7. Arkadaşlarımın canını sıkan bir şeyler olduğunda onlar söylemeseler de hal ve hareketlerinden anlarım.	**O**	**O**	**O**	**O**
8. Karşımda ağlayan birini gördüğümde benim de gözlerim dolar.	**O**	**O**	**O**	**O**
9. Arkadaşlarımı anlama konusunda başarılı olduğuma inanıyorum.	**O**	**O**	**O**	**O**
10. Bir arkadaşım bir başarısından dolayı ödül aldığında onun sevincini ben de hissederim.	**O**	**O**	**O**	**O**
11.Bir arkadaşım haksızlığa uğradığında üzülürüm.	**O**	**O**	**O**	**O**
12. Üzgün ve morali bozuk bir arkadaşımı gördüğümde benim de moralim bozulur.	**O**	**O**	**O**	**O**
13. Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim.	**O**	**O**	**O**	**O**

EK 3: "Hayır" Diyebilme Becerisi Ölçeği

I.FORM Sevgili öğrenciler, 1. Lütfen, aşağıdaki her cümleyi ayrı ayrı okuyun. 2. Sizin için hangi seçenek uygunsa onu işaretleyin. 3. Hiçbir maddeyi boş bırakmayın. 4. Her madde için sadece bir seçeneği işaretleyin.	**Hiç bir zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Çoğu zaman**	**Her zaman**
1. Biri, benden yapmaktan hoşlanmadığım bir şey istediğinde ona, "**Hayır, bunu yapmak istemiyorum.**" diyebiliyorum.	O	O	O	O	O
2. Biri, bana hoşuma gitmeyen bir şey yaptığında ona, "**Hayır, bana bunu yapamazsın**." diyebiliyorum.	O	O	O	O	O
3. Biri benden başıma kötü işler açacak bir şey istediğinde ona, **"Hayır, bunu yapmayacağım"** diyebiliyorum.	O	O	O	O	O
4. Bir şeyi yapmak istemediğim zaman, buna **çekinmeden** "Hayır." diyebiliyorum.	O	O	O	O	O
5. Kabul edersem **pişman olabileceğim tekliflere** "Hayır." diyebiliyorum.	O	O	O	O	O
6. Kabul edersem **kendime kızabileceğim tekliflere** "Hayır." diyebiliyorum.	O	O	O	O	O
7. "Hayır" dediğim bir insan, bir süre sonra **benden aynı şeyi tekrar istediğinde** bu kararımdan vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum.	O	O	O	O	O
8. "Hayır" dediğim bir insan, **beni suçladığında** bu kararımdan vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum.	O	O	O	O	O
9. "Hayır" dediğim bir insan, **ağladığında** bu kararımdan vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum.	O	O	O	O	O
10. "Hayır" dediğim **bir insanın üzüldüğünü gördüğümde** bu kararımdan vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum.	O	O	O	O	O
11. "Hayır" dediğim bir insan, **araya sevdiğim birini koyduğunda** bu kararımdan vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum.	O	O	O	O	O
12. "Hayır" dediğim bir insan, **bana küstüğünde** bu kararımdan vazgeçip onun benden istediği şeyi yapıyorum.	O	O	O	O	O

EK 6: Araştırma Uygulama İzni Resmi Yazıları



Evrak Tarih ve Sayısı: 21/02/2020-3909

DİCLE ÜNİVERSİTESİ 1974

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

K-Q TSE-ISO-EN 9000

Sayı : 14679147-951.02.06-
Konu : İnceleme (projenin değerlendirilmesi talebi Hk.)

SAYIN;EMRULLAH ERK

"İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğitim Düzeyleri ile Hayır Diyebilme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmanın etik açıdan değerlendirilmesi başlıklı çalışmasını uygulama talebiniz Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiği Yönergesi uyarınca değerlendirilmiş; söz konusu çalışmanın bilimsel etik açısından uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının kararı Üniversitemiz Rektörlük Makamının 14.02.2020 tarih ve 20821 sayılı Olur'u ile ile uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi rica ederim.

Av. Rengin AVCI
Hukuk Müşaviri V.

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebelge.dicle.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BE8VKR3PT

Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, 21280-Diyarbakır
Telefon:+90 412 241 10 00 Faks+90 412 241 10 56
e-Posta gensek@dicle.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.dicle.edu.tr
Kep Adresi : dicleuniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Gülşen Över
Evrak Pin Kodu: 44132
Ayrıntılı bilgi irtibat tel.: 5168

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 8: Araştırma Uygulama İzni Resmi Yazıları

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799-44-E.12451115 10.09.2020
Konu : Araştırma İzni (Emrullah ERK)

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Emrullah ERK'in "**İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyleri ile Hayır Diyebilme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi** " konulu araştırma çalışması 13.04.2020 tarih ve 6342473 sayılı Müdürlük onayı ile uygun görülmüştür. Söz konusu çalışmanın pandemi nedeniyle online yapılması talebi ekli dilekçede belirtilmiş olup, gönüllülük esasına bağlı olarak 31/12/2020 tarihine kadar online yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet TANTAŞ
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
10.09.2020

Doç. Dr. Feysel TAŞÇIER
İl Milli Eğitim Müdürü

Eki:
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Tez Önerisi
3- Anket Çalışması
4-Dilekçe

Adres: İl Milli Eğitim Müdürlüğü / DİYARBAKIR
Dahili No: 2236
Elektronik Ağ: diyarbakir@meb.gov.tr
e-posta: arge21@meb.gov.tr

Bilgi için:
Tel: 0 (412) 322 22 36
Faks: 0 (412) 322 22 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakarge.meb.gov.tr adresinden 594c-bc19-3697-a161-df51 kodu ile teyit edilebilir.

BÖLÜM IX

ÖZGEÇMİŞ

Diyarbakır'da doğdum. İlköğrenim ve ortaöğrenimimi Diyarbakır'da tamamladım. 2010 yılında Siirt Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldum. 2021 yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimimi tamamlamaktayım.

İş Deneyimi

2007-2011: Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları Erzincan'da Memur

2011-2014: Diyarbakır-Hazro Kırıkkaşık İlkokulu'nda Sınıf Öğretmeni

2014-2017: Diyarbakır-Çınar Cumhuriyet İlkokulu'nda Sınıf Öğretmeni

2017-2019: Diyarbakır-Bağlar Alatosun İlkokulu'nda Müdür Yardımcısı

2019-2021: Diyarbakır-Yenişehir Alangör İlkokulu'nda Okul Müdürü