



The Opinions, Practices, Needs, and Demands of Preschool Teachers for the Development of Children's Empathy Skills

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	05.09.2022	03.29.2023	05.29.2023

Selda Ata Doğan ¹
Hacettepe University

Aysel Esen Çoban ²
Hacettepe University

Abstract

This study was designed with the explanatory case study model, one of the qualitative research methods, to determine the opinions, practices, needs, and demands of preschool teachers for the development of children's empathy skills. The study group was determined by using the snowball sampling method and consisted of 52 preschool teachers. The data were collected through a semi-structured interview form and analyzed by using descriptive and content analysis methods. As a result of the study, it was determined that the empathy definitions of the preschool teachers focused on the cognitive empathy dimension, they mostly observed behavior to understand the development of children's empathy skills, they used storytelling/book reading method and drama and role-playing techniques, they mostly included play and drama activities, and they believed that the most important factor in the development of these skills of children was family. According to the opinions of the preschool teachers, children had family, teacher, and child-oriented needs in the development of these skills. In addition to these, it was determined that teachers needed to cooperate with families, educators, peers, and people in the close circle of the child to learn different knowledge and skills and to ensure the permanence of the skills of children, and they had family-teacher, child, and educational program-centered demands to develop children's empathy skills. Based on these results, it is recommended to mentor teachers by observing classroom practices for empathy skills in future research, to include family education and participation studies in training programs to be prepared by researchers, and to provide pre/in service training for preschool teachers prepared by field experts by considering the needs and demands of teachers.

Keywords empathy skills, preschool teachers, preschool period.

Citation: Ata Doğan, S., & Esen Çoban, A. (2023). The opinions, practices, needs, and demands of preschool teachers for the development of children's empathy skills. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(2), 705-758. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1114493>

¹*Corresponding Author:* Res. Assist., Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, E-mail: slda.ata@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3438-5792>

²Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, E-mail: yslcbn@yahoo.com.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0631-0064>

The preschool period is a period in which children socialize, learn to express their feelings and thoughts, acquire different skills, and ensure the permanence of these skills. Social skills and emotional competencies acquired during this period enable children to adapt to life and to exhibit socially and emotionally acceptable behaviors. One of the social skills and emotional competencies is empathy.

Empathy is the process of putting oneself in the place of the other person, looking at events from his/her point of view, understanding the feelings and thoughts of the other person correctly, and conveying these feelings and thoughts to the other person (Rogers, 1975). Empathy skills are skills that allow the individual to live as a group (Decety, 2011) by contributing to making predictions about the future behaviors of others and responding accordingly (Allison et al., 2011). Empathy skills enable people to understand and appreciate those whose behaviors, thoughts, and beliefs are different from their own (Calloway-Thomas, 2010; Feshbach & Feshbach, 2009). Considering the definitions of empathy, it is seen that different components of empathy have been emphasized over the years.

Although empathy was initially regarded as a concept with only a cognitive or affective dimension (Hogan, 1969) in the international literature, it is accepted as a multidimensional concept today (affective, cognitive, and behavioral dimensions) (Brems, 1988; Cappadocia et al., 2012; Davis, 1980; Eisenberg & Strayer, 1987; Feshbach, 1987; Larson & Yao, 2005). Hogan (1969) defined empathy as mentally grasping the situation without experiencing the emotions of others while Goleman (2006) defined it as the ability to understand and consider the emotional state of others and act according to the emotional reactions of others. Although these definitions emphasized the cognitive dimension of empathy (Ersay, 2021; Ersay & Koca, 2022), the affective dimension of empathy was at the forefront in the definitions of scientists who define empathy as being sensitive to the feelings of others and sharing the feelings of others by giving an appropriate emotional response (Eisenberg, 1989; Hoffman, 2001; Rogers, 1980; Strayer, 1995). In definitions emphasizing the behavioral dimension of empathy, there is an action that includes the expression of cognitive and affective processes, and it is explained that there is a need for an empathetic response that includes responding appropriately as well as understanding the feelings and thoughts of others (Cappadocia et al., 2012; Larson & Yao, 2005; Reid et al., 2012). In the early days when the cognitive dimension of empathy was at the forefront, it was considered that preschool children had egocentric thoughts (Freud, 1958; Piaget, 1965), therefore, preschool children were not mature enough to respond emphatically. However, the experimental studies carried out today have proven that even newborns begin to react to the emotions and facial expressions of others and, therefore, the opinion that children have an empathetic predisposition from birth has become widespread (Field et al., 1982; Jacobson, 1979; Meltzoff & Moore, 1983). Poole et al. (2005) and Hoffman (1989), who held a similar view, argued that children were born with a certain capacity for empathy, this capacity increased as the child developed, and empathy was a skill that could be learned.

In studies on children's empathy skills in the literature, it was revealed that children with high empathy skills, who could put themselves in the shoes of others by understanding the feelings and thoughts of others, exhibit less problematic behaviors (Çankaya & Ergin, 2015; Gini et al., 2007; Hasta & Güler, 2013; Kahraman & Akgün, 2008; Strayer & Roberts, 2004; Taner Derman, 2013), had more positive relationships with the individuals around them (Holmgren et al., 1998; Kuyucu & Tepeli, 2013; Taylor et al., 2013), had higher peer acceptance, positive social behaviors (Wang et al., 2019), and social problem-solving skills (de Wied et al., 2007), and were more sensitive to society (Arslan, 2016; Oğuz, 2006) while children who lacked empathy had a higher rate of experiencing emotional and behavioral problems (Özdemir et al., 2019; Szasz et al., 2011). On the other hand, it was determined that the educational programs prepared to develop the empathy skills of children studying at different education levels contributed to reducing the problem behaviors of children, establishing positive relationships with their peers (Lawton & Burk, 1995), increasing positive social behaviors such as cooperating, helping, and waiting in line (Kahraman & Akgün, 2008). It was also determined that the empathy skill levels of the children participating in these programs increased and the rates of exclusion by their peers (Kahraman & Akgün, 2008) and bullying behaviors (Şahin & Akbaba, 2010) decreased. Considering the studies in the literature, it was determined that children's empathy skill levels could also affect different skills in different developmental areas. Therefore, it is important to support children's empathy skills with appropriate interventions from an early age so that they can maintain normal development (Hunter, 2003).

Educational programs implemented by teachers or field experts contribute significantly to children's skills development or reinforcement of these skills (Ömeroğlu & Can Yaşar, 2005; Tezel Şahin & Ünver, 2005). It was also determined in the literature that the education programs prepared for the development of empathy skills of preschool children contributed to the development of both empathy skills and skills such as perspective taking, prosocial skills, understanding and explaining emotions, and reduced problem and bullying behaviors (Aslan & Köksal Akyol, 2019; Gordon, 2003; Gordon, 2020; Kahraman & Akgün, 2008; Kalliopuska & Titinen, 1991; Özer, 2016; Ridley et al., 1982; Şahin Seçer & Alabay, 2011). Empathy skills are also skills that can be developed through education. Therefore, it is important to enrich education programs including activities that can improve children's empathy skills (Kuyucu & Tepeli, 2013). Preschool teachers have an important role in the development of children's empathy skills, as they are individuals who provide an educational environment for children, prepare activities, and implement these activities. In addition to these, children learn by modeling their preschool teachers as one of the learning methods of preschool children is modeling (Bandura, 1977; Denham et al., 2012) Therefore, the behaviors, expressions, and practices of preschool teachers play an important role in the learning process of children. It was determined that there was a positive correlation between the development and learning processes of children and the equipment and professional competencies of teachers (Barnett,

2003; Wang et al., 2020). Pre-service and in-service training programs, in which these equipment and competencies are acquired to a large extent, are very important for the development of teachers. Considering the Preschool Teaching Undergraduate Program (2018) published and updated by the Council of Higher Education (CoHE, Turkey), it is seen that there is no compulsory course related to the social development of children, and the Social Skills Education for Children course is included within the scope of field education and elective courses. Not all teacher candidates can access this course as it is an elective course. In addition to this, supporting empathy skills is not emphasized in the course content as the content of the course covers social skills in general. As a result of a study investigating the needs of teachers for in-service training by using the meta-analysis method, it was determined that teachers believed that their undergraduate education was insufficient to meet their professional competencies over time and they needed in-service training programs with practice content prepared by field experts by determining the needs of teachers (Doğrul et al., 2022). Therefore, it is considered that it is important to determine the opinions, practices, needs, and demands of preschool teachers when preparing in-class practices that will support children's empathy skills and pre-service and in-service training programs to be prepared for teachers. In this study, it was aimed to determine the opinions, practices, needs, and demands of preschool teachers who prepare educational programs and work one-on-one with children for the development of children's empathy skills. In this regard, the following research questions were adopted:

1. How do preschool teachers define empathy?
2. What are the opinions of preschool teachers on the development of children's empathy skills?
3. What are the practices of preschool teachers for the development of children's empathy skills?
4. What are the needs of preschool teachers for the development of children's empathy skills?
5. What are the demands of preschool teachers for the development of children's empathy skills?

Method

This section includes information about the research model, study group, data collection tools, data collection process, data analysis, and validity and reliability studies.

Research Model

The explanatory case study model, one of the qualitative research methods, was adopted in this study. In explanatory case studies, it is aimed to study the unknown issues related to the targeted situation with the questions of how and why and to study the situation within the context of its own reality by describing and examining the

answers in depth with connections (Yin, 2014). The explanatory case study model was used in this study as the preschool teachers played a role in the development of empathy skills of children in the preschool period and it was aimed to describe and examine the existing situation by determining the opinions, practices, needs, and demands of preschool teachers.

Study Group

The snowball sampling method was used when determining the study group. In the snowball sampling method, data sources are attempted to be reached by identifying people or situations that can respond to the research problem and serve as a rich source of information (Patton, 1987; Yıldırım & Şimşek, 2021). In this regard, interviews were conducted with preschool teachers working in different types of institutions in the central districts of Ankara, Turkey. At the end of the meeting, contact was established with other preschool teachers suggested by the interviewed preschool teachers. Demographic information of 52 preschool teachers who constituted the study group of the research was presented in Table 1.

Table 1
Demographic Information of the Study Group

Variable	Categories	f
Gender	Female	52
	Male	0
Educational Background	Bachelor's Degree	47
	Postgraduate	4
	College	1
Graduated Department	Preschool Teaching	46
	Child Development	6
Professional Experience (Years)	0-5	17
	6-10	15
	11-15	14
	16 and more	6
Type of Institution	Kindergarten in Primary School	19
	Independent Preschool	17
	Private Preschool	16

Considering the demographic information of the preschool teachers in the study group, as seen in Table 1, it was determined that all of the teachers (f=52) were women, and most of them (f=47) graduated from undergraduate programs and preschool teaching departments (f=46). In addition to this, most of the teachers (f=17) had 0-5 years of professional experience. Considering the type of institution, the preschool teachers in the study group worked in, it was determined that 19 teachers worked in kindergartens within primary schools, 17 teachers worked in independent preschools, and 16 teachers worked in private preschools.

Data Collection Tool and Data Collection

During the planning process, it was aimed to conduct interviews with teachers to determine the opinions, practices, needs, and demands of preschool teachers for the development of children's empathy skills, and to observe the activity practices prepared by the teachers to improve children's empathy skills. The practices of the teachers were not observed and the data collection tool was limited to a semi-structured interview form due to the COVID-19 pandemic. The interview questions were presented to three field experts who completed their doctoral education in the field of preschool education. The interview questions were updated in line with the opinions of these field experts. A pilot study was conducted with two preschool teachers with interview questions. As a result of the pilot application, the interview questions were finalized. The interview form consisted of six parts. The first part included five questions about the demographic characteristics of the participants while the other parts included eleven questions about the opinions, practices, needs, and demands of the preschool teachers for the development of children's empathy skills in parallel with the sub-problems.

All preschool teachers participating in the study were interviewed online as the opportunity to meet with teachers face-to-face was limited due to pandemic conditions. The interviews were held between 10 May and 30 June 2021. The meeting schedule was set by determining the appropriate time periods for the teachers. Before starting the interview, the participants were informed about the subject and purpose of the study. The participants were also requested to approve the voluntary participation form. The interviews lasted approximately 20-25 minutes and were recorded with the permission of the teachers.

Ethical Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed. Ethical consent was obtained from Hacettepe University Ethical Committee, No: E-35853172-300-00001563720, Date: 03.05.2021.

Data Analysis

In the analysis of the data, the interview records were written down (transcribed) and codes such as T1, T2, ..., and T52 were assigned to the preschool teachers to keep their identities confidential in accordance with ethical rules. To reach the concepts and correlation that can explain the data collected, the content analysis method and descriptive analysis method were used for specifying frequency and detailed descriptions (Yıldırım & Şimşek, 2021). The data were coded by the researchers in line with the purpose of the study. Accordingly, themes and sub-themes were created. The first sub-problem included one theme, three sub-themes, and fourteen codes related to these sub-themes. The second sub-problem included three themes, ten sub-themes, and eighteen codes related to these sub-themes. The third sub-problem included three themes, eleven sub-themes, and twenty-seven codes related to these sub-themes. The fourth sub-problem included two themes, six sub-themes, and fifteen codes related to these sub-themes. Finally, the fifth sub-problem included one theme,

three sub-themes, and nine codes related to these sub-themes. Inter-coder reliability was calculated with the inter-coder reliability formula developed by Miles and Huberman (1994). It was determined that there was 91% agreement between the coders. In such studies, it is sufficient to reach a reliability level of 70% (Yıldırım & Şimşek, 2021). Direct quotations from the participants were also included at the end of the tables.

Validity and Reliability

Data were collected through interviews in this qualitative descriptive case study. Explaining the process of reaching the findings and reporting the data in qualitative research are important criteria for validity and reliability (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this regard, the opinions of field experts were consulted during the development of the data collection tool, pilot applications were carried out, and the validity of the research was ensured by obtaining participant confirmation. Although it was aimed to diversify the data to increase the validity of the study, the practices of the teachers could not be observed due to the pandemic conditions, and the data collection tools were limited to the semi-structured interview form. To ensure internal consistency, the inter-coder reliability coefficient was calculated to reduce the individual effect of the encoders in the coding process. To increase the credibility of the study, teachers working in different types of preschool institutions and having different demographic variables (professional experience, graduated department, etc.) were reached and participant diversity was ensured. All the findings were presented without comment and direct quotations were included. The reliability of this study was attempted to be demonstrated by describing the research process (study group, data collection tools, and data collection process) in detail.

Findings

In this section, the data obtained from the teacher interviews and direct quotations were presented based on the sub-problems.

Research Findings Regarding the First Sub-Problem

Preschool teachers' definitions of empathy were presented in Table 2.

Table 2
Preschool Teachers' Definitions of Empathy

1.	Theme	Sub-theme	Codes	f
Empathy		Cognitive	Putting oneself in someone else's shoes	30
			Understanding the other person's feelings	10
			Understanding the other person's overall situation	9
			Think like someone else	6
			Looking from the other person's perspective	3
			Understanding the other person's behavior	3
			Wearing someone else's shoes	1
			Anticipating the other person's feelings and thoughts	1
			Knowing that other people think differently from oneself	1
		Affective	Feeling the other person's feelings	8
			Feeling the other person's thoughts	3
			Internalizing the feelings and thoughts of the other person	2
		Behavioral	Reflecting that you understand the other person to your behaviors	1
			Not doing to others as you would not want them to do to you	1

Cognitive, affective, and behavioral empathy themes emerged after analyzing the definitions of preschool teachers. It was determined that teachers mostly defined the cognitive theme of empathy. Preschool teachers participating in this study expressed their opinions on the cognitive theme as follows: putting oneself in someone else's shoes (f=30), understanding the feelings (f=10) and the overall situation of the other person (f=9), thinking like someone else (f=6), looking from the other person's perspective (f=3), understanding the other person's behavior (f=3), wearing someone else's shoes (f=1), anticipating the other person's feelings and thoughts (f=1), and knowing that other people think differently from oneself (f=1). Preschool teachers participating in this study expressed their opinions in the affective theme as understanding the feelings (f=8) and thoughts (f=3) of the other person, internalizing the feelings and thoughts of the other person (f=2) while they expressed their opinions in the behavioral theme as reflecting that you understand the other person to your behaviors (f=1) and not doing to others as you would not want them to do to you (f=1). Some of the expressions of preschool teachers on the definition of empathy were as follows:

Cognitive empathy

“Empathy is understanding what other people are feeling and putting ourselves in their shoes and capturing the appropriate emotion.” (T23)

Cognitive and behavioral empathy

“Empathy is the ability of the individual to put himself/herself in the shoes of the other person and to understand their thoughts and feelings correctly and to reflect them on their behaviors.” (T39)

Cognitive and affective empathy

“Putting ourselves in the position of the student we guide and thinking like him/her. If we dictate that he/she should sit down without asking why he/she stands up, we can not completely feel his/her emotions.”(T40)

Research Findings Regarding the Second Sub-Problem

The opinions of preschool teachers on the development of children’s empathy skills were presented in Table 3.

Table 3

Opinions of Preschool Teachers on the Development of Children’s Empathy Skills

Theme	Sub-theme	Codes	f
Factors	The first priority	Family	37
	The second priority	Teacher	20
	The third priority	Peer	9
	The fourth priority	Educational program	8
The role of the family	Educator	Education starts in the family	25
		Provides the continuation of education at school	2
	Role model	Should serve as models	21
	Cooperative	There should be parent-teacher cooperation	6
The needs of children	Family oriented	Family support/contribution	15
		Parenting education and increasing the awareness of family	12
		Increasing family-teacher communication and cooperation	5
	Teacher oriented	Increasing family-child communication	2
		Teacher support/contribution	8
		Conducting activities to develop empathy skills	6
	Child oriented	Increasing the awareness of teachers	2
		Providing the children with the opportunity to express their feelings	9
		Peer communication	3
	Increasing social interaction environments	3	

The opinions of preschool teachers on the development of children's empathy skills were gathered under the headings of factors affecting children's empathy skills development, the role of the factor that affected empathy skills development the most, and the needs of children in this process. When the teachers were asked about the factors that affected the development of children's empathy skills, 37 teachers reported that the most important factor was family, 20 teachers reported that the second important factor was the teacher, 9 teachers reported that the third important factor was peers, and 8 teachers reported that the fourth important factor was the education program. Some of the opinions of preschool teachers on the factors that were important in the development of children's empathy skills were as follows:

The first priority

"Family is the most important factor. Development and learning start with the family. The teacher comes in second place. The attitude and behavior of the teacher have a positive or negative effect on the children. The children reflect on their peers what they have learned from the family and the teacher." (T28)

The second priority

"Certainly, the family has the most influence. The teachers have second place. This is because role models for children are the most important factors in their development. Family members are the first people that the children communicate with and take as a model. Even though the influence of the family continues after the child starts school, the teacher starts to gain importance." (T2)

The third and fourth priorities

"All the events, conditions, and situations that the child has experienced since birth, and the reactive behaviors of the people with whom he/she interacts, also shape his/her feelings. Family, teacher, friends, and the content of the education program at school, in turn, are important in this development." (T51)

The teachers were asked about the role of families, which they considered the most important factor in the development of children's empathy skills, and it was determined that the answers were gathered under the themes of educator, role model, and cooperative. 25 teachers reported that education begins in the family, two teachers reported that the family provides the continuity of education at school, 13 teachers reported that the family should serve as a model, and 6 teachers reported that the family should cooperate with the teacher. Some of the opinions of preschool teachers on the importance of the role of the family in the development of children's empathy skills were as follows:

Educator

"The family ensures that the education that starts at school continues at home." (T41)

Role model

“They are role models, so the role of the family is important. Although education has a great impact on individuals, the individual carries the characteristics of the family in which he/she lives. He/she models his/her family.” (T2)

Considering the needs of children for the development of empathy skills, the preschool teachers participating in this study reported that there were family, teacher, and child-oriented needs. In this regard, the preschool teachers reported teacher support/contribution (f=15), parenting education and increasing the awareness of family (f=12), increasing family-teacher communication and cooperation (f=5), increasing family-child communication (f=2) among family-oriented needs while they reported teacher support/contribution (f=8), conducting activities to develop empathy skills (f=6), and raising the awareness of teachers (f=2) among teacher-oriented needs. The preschool teachers reported providing the children with the opportunity to express their feelings (f=9), peer communication (f=3), and increasing social interaction environments (f=3) among child-oriented needs. Some of the opinions of preschool teachers on the needs of children in the development of empathy skills were as follows:

Family oriented

“First of all, families should be educated on this issue. When children come to school, they reflect their family and home life to school. Therefore, it is important to educate the family.” (T52)

Teacher oriented

“To be able to develop these skills in children, teachers need training and materials that will improve their empathy skills. I think children also need attention-grabbing activities designed by teachers to improve their empathy skills. The teacher is important.” (T31)

Child oriented

“First of all, children need to be able to recognize and express their own feelings. Then, they need to be provided the opportunity to express what empathy is in more concrete ways.” (T15)

Research Findings Regarding the Third Sub-Problem

The opinions of preschool teachers on the practices for improving children’s empathy skills were presented in Table 4.

Table 4

Opinions of Preschool Teachers on the Practices for Improving Children's Empathy Skills

Theme	Sub-theme	Codes	f
Methods of understanding empathetic behavior	Observation	Behavior observation	20
		Play observation	12
		Reaction observation during a problem situation	12
	Expression	Expressing understanding the other people's feelings	11
		Expressing his/her own feelings and thoughts	5
	Other	Children can't empathize	1
	Methods and techniques	Method	Storytelling/ reading book
Group/individual talk, discussion			8
Problem-solving			6
Case study			4
Observation			2
Technique		Drama, role-playing	30
		Play	10
		Question & answer	3
		Brainstorming	3
Other		I do not use any methods or techniques	2
Activity types	Play	Dramatic play	22
		Symbolic play	12
		Play with rules	3
		Free play	3
	Drama	Dramatization, animation	33
		Reading books, stories	19
	Turkish	Chatting, presenting case studies	9
		Activities for emotions	4
	Field trip	Trips to animal shelters	2
		Trip to theater	1
	Parent education/involvement	Parent education and involvement activities	2

The practices of the preschool teachers for the development of children's empathy skills were examined as methods of understanding empathic behavior, the methods and techniques they used, and the activities they applied. It was determined that the teachers participating in the research made observations and focused on the expressions of the children to understand children's empathic behaviors. The

preschool teachers participating in this study reported that they understood children's empathic behaviors by observing their behaviors (f=20), plays (f=12), and reactions in problem situations (f=12). The preschool teachers also reported that they understood children's empathic behaviors when children expressed that they understood the feelings of others (f=11) and when children expressed their feelings and thoughts about events (f=5). On the other hand, one of the teachers believed that preschool children could not empathize. Some of the expressions of preschool teachers on their ways of understanding children's empathetic behaviors were as follows:

Observation

"We can understand the child's empathic behavior by observing. We can look at his/her attitude towards any problem or the behavior he/she displays in the plays he/she plays with his/her friends." (T39)

Expression

"I observe the child's ability to understand the people around her, show his/her emotional state, and express it verbally in a situation." (T49)

Other

"Preschool children don't know how to empathize." (T17)

It was determined that the preschool teachers used storytelling / reading book (f=12), discussion (f=8), problem-solving (f=6), case study (f=4), and observation (f=2) methods and drama (f=30), play (f=10), question & answer (f=3), and brainstorming (f=3) techniques. Two of the teachers reported that they did not use any methods or techniques to develop children's empathy skills. Some of the opinions of preschool teachers on the methods and techniques they used to develop children's empathy skills were as follows:

Method

"If there is a problem at a given moment, I chat with the child individually or with the whole group depending on the situation. We discuss the causes and consequences of the problem or situation. At different times, I present them with case studies or make small reminders using books."(T6)

Technique

"I primarily use drama. It is not easy to express an abstract emotion to children. That's why it's very important to make them feel with the animations and role-plays."(T2)

The types of activities that teachers performed to improve children's empathy skills were grouped under the themes of play, drama, Turkish, field trips, and parent education and involvement. The preschool teachers reported that they included dramatic (f=22), symbolic (f=12), rule (f=3), and free plays (f=3) in their play

activities. The preschool teachers reported dramatization and animation (f=33) in drama activities, reading books and stories (f=19), chatting, presenting case studies (f=9), and activities for emotions (f=4) in Turkish activities, organizing trips to the animal shelters (f=2) and theaters (f=1) in field trip activities, and parent education and involvement activities (f=2) in parent education/involvement activities. Some of the activities performed by the preschool teachers to develop children's empathy skills were as follows:

Play activities

"Play is the most effective type of activity in this regard. Play is the rehearsal of life for the child. I plan dramatic games for empathy skills. This way, children gain awareness of the subject or person they need to empathize with through play. (T7)

Drama activities

Empathy skills can be transferred through many types of activities. However, drama helps us a lot in this regard. It is a type of activity that I often use in teaching skills such as empathy. Children are animating, playing roles, and putting themselves in the place of the character in the drama process." (T13)

Turkish activities

"I support these skills through the books I read the most. How did the protagonist feel in the books we read? What has the protagonist of the book done? We can lead children to think through questions such as "What would you do and how would you feel?" (T5)

Research Findings Regarding the Fourth Sub-Problem

The need for cooperation of preschool teachers to develop empathy skills of children and their needs was investigated within the fourth sub-problem of this study. All preschool teachers (f=52) participating in this study reported that they needed cooperation to develop children's empathy skills.

Some of the opinions of the preschool teachers on their need for cooperation in developing children's empathy skills were as follows:

"I need cooperation to develop children's empathy skills." (T20)

"It is important to cooperate and be able to develop children's empathy skills. I need cooperation because just practicing in the classroom is not enough." (T42)

The opinions of preschool teachers on the needs for improving children's empathy skills were presented in Table 5.

Table 5
Opinions of Preschool Teachers on the Needs for Improving Children’s Empathy Skills

Theme	Sub-theme	Code	f
People needed for cooperation	Family	Family	41
		Group/Branch teachers	14
	Educator	Guidance teacher/Guidance unit	12
		Field experts/Academicians	11
		School administrators	4
	Peer	Peers of the child	14
	Other	School staff	7
		Everyone with whom the child is in contact	4
Reasons for needing cooperation	For practice	To learn and apply different knowledge and skills	17
		To ensure consistency of practice methods	7
		To find solutions to problem behaviors	1
	For the child	To ensure the continuation of the child’s skill	10
		To get information about the child	4
		To help the child to see different role models	2
		To be able to interact with the child	2

The needs of preschool teachers for the development of children’s empathy skills were investigated under the sub-themes of the people they needed for cooperation and the reasons for needing cooperation. The preschool teachers reported that they needed to cooperate with families (f=41), group/branch teachers (f=14), guidance teachers (f=12), field experts/academicians (f=11), school administrators (f=4), the child’s peers (f=14), school staff (f=7), and the people with whom the child communicates (f=4) in the process of developing children’s empathy skills. Some of the opinions of the preschool teachers on the people they needed to cooperate with in developing children’s empathy skills were as follows:

Family

“With family members primarily responsible for the child’s care.”(T6)

Educator

“I would like to cooperate with the guidance teacher and my group teachers.”(T8)

Educators and family

“I would like to cooperate with the academicians. We always need experts in the field. Starting with families and teachers who may touch the lives of children, I try to disseminate what I have learned.”(T50)

Considering the reasons for the teachers’ need for cooperation, the following sub-themes emerged: for the child and for practice. In the ‘for practice’ sub-theme,

the preschool teachers reported that they wanted to learn and apply different knowledge and skills (f=17), ensure the consistency of the methods to be applied (f=7), and find solutions to problem behaviors (f=1). The reasons why teachers needed cooperation with the child were to ensure the continuation of the child's skill (f=10), get information about the child (f=4), enable the child to see different role models (f=2), and interact with the child (f=2). Some of the opinions of the preschool teachers on their reasons for needing cooperation in developing children's empathy skills were as follows:

For practice

“When we cooperate with the other teachers, we can expand the atmosphere of empathetic thinking in the school. We can prepare activities that improve empathy skills, prepare plays, and have drama together.”(T41)

For the child

“If I make efforts for the child alone, it will cause me to get results later. I think the change in skill will be faster and permanent if I cooperate with the child's friends and family.”(T42)

Research Findings Regarding the Fifth Sub-Problem

The demands of preschool teachers for developing children's empathy skills were presented in Table 6.

Table 6

Demands of Preschool Teachers for Developing Children's Empathy Skills

Theme	Sub-theme	Code	f
Demands	Family and teacher-centered	Organizing or participating in a meeting/seminar/training	15
		Ensuring the consistency of the methods to be applied at home and school	6
		Involving the family in the education process	5
		Being able to offer suggestions for activities to be performed at home	4
	Child-centered	Providing information flow about the child with the stakeholders	20
		Being able to play more and chat with children	7
		Determining a joint program with stakeholders	17
	Education program-centered	Being able to plan and implement studies for individual needs	5
		Being able to organize trips/projects	2

The demands of preschool teachers for developing children's empathy skills were presented under the following sub-themes: family and teacher-centered, child

and education program-centered. The preschool teachers reported that they wanted to be able to organize meetings, seminars, and training or participate in these events (f=15), ensure the consistency of the methods to be applied at home and school (f=6), involve the family in the education process (f=5), and offer suggestions for activities to be performed at home (f=4) under the family and teacher-centered demands sub-theme. The preschool teachers also reported that they wanted to provide information flow with the stakeholders about the child (f=20) and play and chat with the children more (f=7). It was determined that the preschool teachers also wanted to be able to determine a joint program with the stakeholders (f=17), plan and implement studies for the individual needs of the child (f=5), and organize trips/projects (f=2). Some of the demands of preschool teachers for developing children's empathy skills were as follows:

Family and teacher-centered

"I would like to benefit from the opinions and knowledge of field experts, I would like to attend training. Also, I would like to pass on what I have learned to families by organizing family training sessions. But it is not possible."(T3)

Child-centered

"I would like to exchange information about the child with families. This can be through written messages or conversations. I would like the family to share information about the child by explaining what I do and why I do it."

Education program-centered

"I would like to develop a plan and program with teachers regarding what we can do at school and in the classroom, and prepare my activity plans accordingly." (T13)

Discussion, Conclusion and Suggestions

The opinions, practices, needs and demands of preschool teachers on the development of children's empathy skills were investigated in this study. Within the scope of the first sub-problem of this study, teachers' definitions of empathy were investigated and it was determined that teachers mostly made definitions about the cognitive dimension of empathy. It was determined that the definition and dimensions of empathy in the literature have been expanded over years. While empathy was considered a single-dimensional concept in the first years, it was defined as a multidimensional (cognitive, affective, and behavioral) concept after the 1980s (Brems, 1988; Eisenberg & Strayer, 1987; Feshbach, 1987). Although the concept of empathy is accepted as multidimensional today, most of the definitions made by teachers emphasized the cognitive dimension of empathy. Considering that most of the teachers in the study group had less than 10 years of professional experience, it was interpreted that both pre-service and in-service training were insufficient in this regard and that teachers did not follow new information on this subject or internalize this new information.

In this study, the opinions of preschool teachers on the development of children's empathy skills were examined in terms of the factors effective in the development of children's empathy skills, the role of the family in this process, and the needs of the children. The preschool teachers participating in this study reported that the most important factor in the development of children's empathy skills was the family. Studies proved that parenting styles were effective in the development of children's empathy skills (Eisenberg & Sheffield Morris, 2001; Krevans & Gibbs, 1996; Ruffman et al., 1999). In addition to the family, the preschool teachers reported that teachers, peers, and the training program were also important in the development of empathy skills. One of the learning methods of preschool children is modeling. Children learn by modeling the individuals around them, such as family members, teachers, and peers (Ünal Karagüven, 2015). In the studies on children's social skills, it was emphasized that the factors that were important in the development of these skills of children were the family and the teacher (Church et al., 2003; Denham et al., 2012; Maleki et al., 2019). In studies examining the training programs prepared for the development of empathy skills, it was determined that education programs prepared with methods and techniques suitable for the development of children (Gemci, 2012; Kahraman & Akgün, 2008; Kalliopuska & Ruokonen, 1993; Kurt, 2018; Nedim Bal & Bilge, 2016; Özer, 2016; Yüksel, 2004) and training programs with parent involvement (Barnard, 2004; El Nokali et al., 2010) were effective in the development of empathy skills. It is considered that the child's close environment, such as his/her family, teachers, peers, and education programs prepared and implemented in accordance with his/her development are among the important factors in the development of these skills as empathy skills are learned and can be developed through education.

The preschool teachers reported that the family should have roles as educators, role models, and cooperatives in the process of developing children's empathy skills. The opinions of preschool teachers on values education, including empathy skills, were examined in another study. Based on the opinions of the teachers and in parallel with the above-mentioned finding, it was concluded that the family had roles such as being a model, providing permanence, and cooperating (Kuzu Jafari & Demirel, 2019). Family, child and teacher-oriented needs came to the forefront when the teachers were asked about the needs of children for the development of empathy skills within the scope of this study. Family support, family contribution, family training, family-teacher communication and cooperation, and family-child communication were reported among the family-oriented needs of the child in the development of empathy skills. Aksoy (2021) conducted a study to investigate the opinions of preschool teachers on children's social skills. In parallel with the above-mentioned finding, it was determined that the family's failure to support the child at home and negative attitude were among the difficulties encountered in the development of children's social skills. In studies investigating the correlation between children's empathy skills and parenting attitudes, it was determined that the empathy skills of children from families who spent time with the child, were democratic, and met the

needs of the children, were more developed (Bibi et al., 2013; Parsak, 2015; Pontania & Salim, 2019). The family-oriented needs of children came to the forefront as the family was considered to be an important factor in the development of children's empathy skills. According to the opinions of the teachers, explaining the emotions of the children, increasing peer communication, and increasing social interaction environments were among the child-oriented needs in the development of empathy skills. In parallel with this finding, it was determined in studies that children who could express their feelings (Roberts & Strayer, 1996) and establish social interaction and emotional bonds with others (Decety & Jackson, 2004) had more advanced empathy skills. The preschool teachers reported that children had teacher-oriented needs in the process of developing empathy skills as well as family and child-oriented needs. Empathy skills are skills that can be learned in a social context and can be developed through education. Therefore, the school and teachers, who maintain the education and training process at school, prepare an education program and implement this program, play a major role in the healthy development of children's empathy skills (Önder, 2015). Teachers participating in this study reported that the support and contribution of teachers, the activities they prepared, and raising their awareness about empathy skills were among the teacher-oriented needs of children. It was emphasized in studies conducted in the literature that the support of teachers, their behaviors and attitudes, and the activities they prepare and implement were important in the development of children's empathy skills (Cooper, 2004; Denham et al., 2012; Jevtic, 2014; Poulou, 2005; Sutton & Wheatley, 2003). In this regard, the opinions of the teachers participating in this study were in parallel with the literature.

In this study, it was revealed that preschool teachers mostly made behavioral observations to understand the empathic behaviors of children. In parallel with this finding, it was determined in the studies conducted in the literature that the most frequently used child recognition assessment method by preschool teachers was observation (Kuzu Jafari & Demirel, 2019; Taner, 2005; Yılmaz Topuz & Erbil Kaya, 2016). The preschool teachers reported that they mostly used storytelling and reading book methods and drama and role-playing techniques to develop children's empathic skills. In the literature review, it was revealed that the most frequently used teaching methods by teachers to teach these skills and values were story reading, discussion, and observation while the most frequently used teaching techniques were drama, role-playing, and plays (Akto & Akto, 2017; Güven et al., 2013; Kaya et al., 2016; Kuzu Jafari & Demirel, 2019; Memduhoğlu & Yüce, 2020; Pekdoğan & Korkmaz, 2017; Yuvacı, 2013). Although most of the teachers in this study (f=44) reported that they made observations to understand the empathic behaviors of children, it was striking that there were only two teachers reporting that they used the observation technique as a teaching technique to develop these skills. The reason for this difference may be due to the fact that the teachers participating in this study reported observation as a method of recognizing and evaluating the child, but not as a teaching method. When the teachers were asked about the types of activities they prepared to develop children's empathy skills, it was revealed that the teachers often included play and

drama activities. This finding was also in parallel with the related literature. In studies conducted with preschool teachers, it was emphasized that teachers mostly resorted to drama and play activities to improve children's empathy skills (Akitürk & Bağçeli Kahraman, 2019; Aksoy, 2021; Akto & Akto, 2017; Chaitanya, 2017; Karakaş, 2015; Kozikoğlu, 2018; Memduhoğlu & Yüce, 2020; Pekdoğan & Korkmaz, 2017; Sapsağlam & Ömeroğlu, 2015; Thompson, 2011; Uzun & Köse, 2017; Ünal, 2018). Preschool children are able to socialize by expressing themselves more comfortably in drama and play activities, participate more in dramatized activity processes (Thomas et al., 2006), and are more successful and motivated in maintaining such activities (Howard & McInnes, 2012). Considering the long-term development of children, it is very important to observe empathy skills from an early age by teachers in the education process and to attempt to develop these skills through child-centered activities by using methods and techniques suitable for the developmental characteristics of preschool children.

It was determined that all of the teachers participating in this study needed cooperation to develop children's empathy skills. The preschool teachers' needs for the development of children's empathy skills were examined within the scope of the people they wanted to cooperate with and the reasons for needing cooperation. It was determined that the preschool teachers wanted to cooperate with families, different educators, peers, and people with whom the child interacted to develop the child's empathy skills. The preschool teachers reported that they needed practice and cooperation to develop children's empathy skills. Although the most frequently reported reason for needing cooperation for practice was to learn and apply different knowledge skills, the most frequently reported reason for the child was to ensure the continuation of the child's skill. Cooperation between parents and educators in the development and learning process of children is very important for a healthy process (Dunst & Trivette, 2010). In addition to this, it is emphasized that each factor in the context of family, teacher, and environment is important in the process of developing children's social skills (Maleki et al., 2019). As a result of this study, it was determined that preschool teachers had child, education program, and family and teacher-centered demands for the development of children's empathy skills. The child-centered demand most frequently reported by the teachers was to exchange information about the child with the stakeholders, the educational program-centered demand most frequently reported by the teachers was to determine a joint program with the stakeholders, and the family-teacher-centered demand most frequently reported by the teachers was to organize or participate in meetings/seminars/training sessions. Considering the needs and demands of preschool teachers in the process of developing children's empathy skills, it was revealed that teachers could learn and apply different knowledge skills, they needed teacher training opportunities to be prepared by field experts, including different stakeholders, and they needed cooperation in education programs to be prepared for children.

In this study, the opinions, practices, needs, and demands of preschool teachers, who work with children and prepare educational programs for children, were

determined. As a result, it was concluded that teachers' definitions of empathy focused on the cognitive empathy dimension, teachers mostly observed behaviors to understand children's empathic behaviors, they mostly used story/book reading method, drama, role-playing, and play techniques to develop empathy skills, and they often included plays and drama activities. The preschool teachers believed that the most important factor in the development of children's empathy skills was the family, and reported that the family should have roles as educators, role models, and cooperatives in this process. According to the opinions of the preschool teachers, children had family, child, and teacher-oriented needs in the development of these skills. On the other hand, preschool teachers especially needed to cooperate with families, educators, peers, and people in the child's close environment to learn different knowledge and skills and to ensure the permanence of the skills in children. The preschool teachers wanted to exchange information about the child with the stakeholders, determine a common program, organize meetings/seminars/training sessions, and attend training. It was also determined that the preschool teachers participating in this study made child-centered practices for empathy skills. In the future, action research and longitudinal studies can be conducted by including research techniques such as practice observation, and teachers can be mentored in this process. By adding family education and participation studies to the empathy education programs to be prepared for children, integrated studies can be carried out by including the education of the children at school and the skills they learn in the process. In addition to these, it was determined that teachers needed to be supported by field experts to monitor new knowledge and skills. In this regard, the development of pre-service teachers can be supported by adding relevant field courses to the pre-service training programs, and applied in-service training sessions can be prepared by field experts by considering the needs and demands of the teachers to support the teachers working in the field.



Çocukların Empati Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri, Uygulamaları, Gereksinimleri ve İstekleri

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	09.03.2022	29.03.2023	29.05.2023

Selda Ata Doğan ¹
Hacettepe Üniversitesi

Aysel Esen Çoban ²
Hacettepe Üniversitesi

Öz

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüş, uygulama, gereksinim ve isteklerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubu kartopu örneklem yoluyla belirlenmiş, 52 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin empati tanımlarının bilişsel empati boyutunda yoğunlaştığı, çocukların empati beceri gelişimlerini anlamak için en çok davranış gözlemi yaptıkları, hikaye/kitap okuma yöntemini ve drama, rol oynama tekniklerini kullandıkları, daha çok oyun ve drama etkinliklerine yer verdikleri, çocukların bu becerilerinin gelişiminde en önemli etkenin aile olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre bu becerilerin geliştirilmesinde çocukların aile, öğretmen ve çocuk odaklı gereksinimleri bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin farklı bilgi ve becerileri öğrenebilmek ve çocuklardaki becerilerin kalıcılığını sağlayabilmek için aileler, eğitimciler, akranlar ve çocuğun yakın çevresindeki kişiler ile işbirliğine gereksinim duydukları, çocukların empati becerilerinin geliştirilebilmesi için aile-öğretmen, çocuk ve eğitim programı merkezli isteklerinin olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak gelecek araştırmalarda empati becerilerine yönelik sınıf içi uygulamaların gözlemlenerek öğretmenlere mentorlük yapılması, araştırmacılar tarafından hazırlanacak eğitim programlarına aile eğitimi ve katılımı çalışmalarının dahil edilmesi, öğretmenlerin gereksinim ve istekleri göz önünde bulundurularak alan uzmanları tarafından hazırlanmış hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler hazırlanması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: empati becerileri, okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi dönem.

¹*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: slda.ata@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3438-5792>

²Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: yslcbn@yahoo.com.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0631-0064>

Okul öncesi dönem, çocukların sosyalleştiği, duygu ve düşüncelerini belirtmeyi öğrendiği, farklı beceriler kazandığı ve bu becerilerin kalıcılığının sağlandığı bir dönemdir. Bu dönemde kazanılan sosyal beceriler ve duygusal yeterlikler çocukların yaşamları sürecinde yaşama uyum sağlayabilmesine, sosyal ve duygusal açıdan kabul edilebilir davranışlar sergileyebilmesine olanak sağlamaktadır. Sosyal beceriler ve duygusal yeterliklerden biri de empatidir.

Empati bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısı ile bakabilmesi, karşısındaki duygu, düşüncelerini doğru anlayarak, bu duygu ve düşünceleri hissederek karşı tarafa iletebilme sürecidir (Rogers, 1975). Empati becerileri, insanların özellikle de davranışları, düşünceleri, inançları kendilerinden farklı olanları anlamasına ve takdir etmesine (Calloway-Thomas, 2010; Feshbach ve Feshbach, 2009), diğerlerinin gelecek davranışları hakkında tahminlerde bulunmasına ve buna bağlı olarak yanıt vermesine (Allison ve diğ., 2011) katkı sağlayarak, bireyin grup olarak yaşamasına olanak tanıyan becerilerdir (Decety, 2011). Empatiye ilişkin tanımlar incelendiğinde, yıllar içerisinde empatinin farklı bileşenlerine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Empati, uluslararası alanyazında ilk zamanlarda yalnızca bilişsel ya da duyuşsal boyutu olan bir kavram (Hogan, 1969) olarak görülmesine karşın, günümüzde çok boyutlu (duyuşsal, bilişsel ve davranışsal) olarak kabul edilmektedir (Brems, 1988; Cappadocia ve diğ., 2012; Davis, 1980; Eisenberg ve Strayer, 1987; Feshbach, 1987; Larson ve Yao, 2005). Örneğin, Hogan (1969) empati kavramını başkalarının duygularını birebir yaşamadan durumu zihinsel olarak kavramak olarak tanımlarken, Goleman (2006) başkalarının duygusal durumunu anlama, dikkate alma ve diğerlerinin duygusal tepkilerine göre davranma becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlarda empatinin bilişsel boyutuna vurgu yapılırken (Ersay, 2021; Ersay ve Koca, 2022); empatiyi başkalarının duygularına duyarlı olma, uygun duygusal tepki vererek başkalarının duygularını paylaşabilme olarak tanımlayan bilim insanlarının (Eisenberg, 1989; Hoffman, 2001; Rogers, 1980; Strayer, 1995) tanımlarında duyuşsal empati boyutu ön plandadır. Empatinin davranışsal boyutuna vurgu yapan tanımlarda ise bilişsel ve duyuşsal süreçlerin dışı vurumunu içeren bir eylem söz konusudur ve başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamının yanı sıra, uygun bir şekilde cevap vermeyi içeren empatik tepkiye gereksinim duyulduğu açıklanmaktadır (Cappadocia ve diğ., 2012; Larson ve Yao, 2005; Reid ve diğ., 2012). Empatinin bilişsel boyutunun ön planda olduğu ilk zamanlarda okul öncesi dönem çocuklarının egosentrik düşünceye sahip oldukları (Freud, 1958; Piaget, 1965), bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların empatik tepki verebilmek için yeterli olgunluğa ulaşamadıkları düşüncesi hakim iken, günümüzde gerçekleştirilen deneysel çalışmalarla yenidoğanların bile başkalarının duygularına ve yüz ifadelerine tepki vermeye başladıkları kanıtlanmış, bu nedenle çocukların doğumdan itibaren empatik yatkınlıklarının var olduğu görüşü yaygınlaşmıştır (Field ve diğ., 1982; Jacobson, 1979; Meltzoff ve Moore, 1983). Benzer bir görüşü savunan Poole ve arkadaşları (2005) ile Hoffman (1989) da çocukların belirli bir empati kapasitesiyle doğduklarını,

bu kapasitenin çocuk geliştikçe arttığını, empatinin öğrenilebilen bir beceri olduğunu savunmaktadır.

Alanyazında çocukların empati becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayarak kendilerini diğerlerinin yerine koyabilen empati becerileri yüksek olan çocukların daha az sorun davranış sergiledikleri (Çankaya ve Ergin, 2015; Gini ve diğ., 2007; Hasta ve Güler, 2013; Kahraman ve Akgün, 2008; Strayer ve Roberts, 2004; Taner Derman, 2013), çevredeki bireyler ile daha olumlu ilişkiler kurdukları (Holmgren ve diğ., 1998; Kuyucu ve Tepeli, 2013; Taylor ve diğ., 2013), bu çocukların akran kabullerinin, olumlu sosyal davranışlarının (Wang ve diğ., 2019) ve sosyal sorun çözme becerilerinin daha yüksek olduğu (de Wied ve diğ., 2007), topluma karşı daha duyarlı oldukları (Arslan, 2016; Oğuz, 2006), empati yoksunluğu yaşayan çocukların ise duygusal ve davranışsal sorunlar yaşama oranlarının daha yüksek olduğu (Özdemir ve diğ., 2019; Szasz ve diğ., 2011) ortaya konulmuştur. Farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören çocukların empati becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programlarının ise çocuklarda görülen sorun davranışların azalmasına, çocukların akranlarıyla olumlu ilişki kurmalarına (Lawton ve Burk, 1995), işbirliği, yardımlaşma, sıra bekleme gibi olumlu sosyal davranışlarının artmasına (Kahraman ve Akgün, 2008) katkı sağladığı ve bu programlara katılan çocukların empati beceri düzeylerinin arttığı, akranları tarafından dışlanma oranlarının (Kahraman ve Akgün, 2008) ve zorba davranışlarının (Şahin ve Akbaba, 2010) azaldığı saptanmıştır. Alanyazında yer alan çalışmalar göz önüne alındığında çocukların empati beceri düzeylerinin farklı gelişim alanlarındaki farklı becerileri de etkileyebileceği görülmektedir. Bu nedenle çocukların empati becerilerinin erken yaşlardan itibaren uygun müdahalelerle desteklenmesi normal gelişim sürdürebilmeleri için önemlidir (Hunter, 2003).

Öğretmenler ya da alan uzmanlarınca uygulanan eğitim programları çocukların beceri geliştirmelerine ya da bu becerileri pekiştirmelerine önemli katkı sağlar (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005; Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Alanyazında okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan eğitim programlarının çocukların hem empati becerilerinin hem de bakış açısı alma, prososyal beceriler, duyguları anlama ve açıklama gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, sorun ve zorba davranışlarının ise azalmasına neden olduğu saptanmıştır (Aslan ve Köksal Akyol, 2019; Gordon, 2003; Gordon, 2020; Kahraman ve Akgün, 2008; Kalliopuska ve Titinen, 1991; Özer, 2016; Ridley ve diğ., 1982; Şahin Seçer ve Alabay, 2011). Empati becerileri de eğitimle geliştirilebilir beceriler olduğundan çocukların empati becerilerini geliştirebilecek etkinlikler içeren eğitim programlarının zenginleştirilmesi önemlidir (Kuyucu ve Tepeli, 2013). Okul öncesi öğretmenleri, çocuklar için eğitim öğretim ortamı sunan, etkinlikler hazırlayan ve bu etkinlikleri uygulayan bireyler olduklarından, çocukların empati becerilerinin geliştirilmesinde önemli role sahiptirler. Ayrıca erken yaşlardaki çocukların öğrenme yöntemlerinden biri model alma (Bandura, 1977; Denham ve diğ., 2012) olduğundan, çocuklar okul öncesi öğretmenlerini model alarak öğrenirler. Bu nedenle okul öncesi

öğretmenlerinin davranışları, söylemleri ve uygulamaları çocukların öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalarda çocukların gelişimleri, öğrenme süreçleri ile öğretmenlerin donanımları ve mesleki yeterlikleri arasında olumlu ilişki saptanmıştır (Barnett, 2003; Wang ve diğ., 2020). Bu donanım ve yeterliklerin büyük oranda edinildiği hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler öğretmenlerin gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından güncellenen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı (2018) incelendiğinde programda çocukların sosyal gelişimlerine ilişkin zorunlu bir ders olmadığı, alan eğitimi ve seçmeli dersler kapsamında Çocukta Sosyal Beceri Eğitimi dersinin yer aldığı görülmektedir. Bu ders seçmeli ders olduğundan öğretmen adaylarının tamamı bu derse erişim sağlayamamaktadır. Ayrıca dersin içeriği genel olarak sosyal becerileri kapsadığı için ders içeriğinde empati becerilerinin desteklenmesi ön plana çıkmamaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimine yönelik gereksinimlerinin meta-analiz yöntemi ile belirlenmesinin amaçlandığı araştırma sonucunda ise öğretmenlerin zaman içerisinde lisans eğitimlerinin mesleki yeterliklerini karşılamada yetersiz kaldığını düşündükleri ve gereksinimlerinin belirlenerek, alan uzmanları tarafından uygulama içerikli hizmet içi eğitimlere gereksinim duydukları belirlenmiştir (Doğrul ve diğ., 2022). Bu nedenle çocukların empati becerilerini destekleyecek sınıf içi uygulamaların ve öğretmenler için hazırlanacak hizmet öncesi, hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasında okul öncesi öğretmenlerinin görüş, uygulama, gereksinim ve isteklerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Bu çalışmada eğitim öğretim programlarını hazırlayan ve çocuklarla birebir çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüş, uygulama, gereksinim ve isteklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri empatiyi nasıl tanımlamaktadır?
2. Çocukların empati becerilerinin gelişimine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları nelerdir?
4. Çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin gereksinimleri nelerdir?
5. Çocukların empati becerilerinin geliştirilebilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin istekleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Açıklayıcı durum çalışmalarında, araştırılması hedeflenen durumla ilgili bilinmeyen konuların nasıl, neden soruları ile ele alınarak ortaya çıkan yanıtların bağlantılarla derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi ile durumun kendi gerçekliği kapsamında çalışılması amaçlanmaktadır (Yin, 2014). Araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerinin geliştirilmesinde rol oynayan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri, uygulamaları, gereksinimleri ve istekleri belirlenerek var olan durumun betimlenmesi ve incelenmesi hedeflendiğinden açıklayıcı durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde, araştırma problemine yanıt verebilecek, zengin bilgi kaynağı olabilecek kişiler ya da durumlar belirlenerek veri kaynaklarına ulaşılmaya çalışılmaktadır (Patton, 1987; Yıldırım ve şimşek, 2021). Bu kapsamda, Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan farklı kurum türlerinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine ulaşılarak görüşmeler yapılmış, görüşme sonunda öğretmenlerin önerdiği diğer öğretmenlerle bağlantı kurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 52 okul öncesi öğretmenine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	f
Cinsiyet	Kadın	52
	Erkek	0
Eğitim Durumu	Lisans	47
	Lisansüstü	4
	Yüksekokul	1
Mezun Olunan Program	Okul Öncesi Öğretmenliği	46
	Çocuk Gelişimi	6
Mesleki Deneyim (Yıl)	0-5	17
	6-10	15
	11-15	14
	16 ve üzeri	6
Görev Yapılan Kurum Türü	İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı	19
	Bağımsız Anaokulu	17
	Özel Okul	16

Çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının (f=52) kadın olduğu, çoğunluğunun (f=47) okul öncesi öğretmenliği lisans programlarından (f=46) mezun olduğu Tablo 1’de görölmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin çoğu (f=17), 0-5 yıl mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin çalışmakta oldukları kurum türü incelendiğinde, 19 öğretmenin ilkokullardaki anasınıflarında, 17 öğretmenin bağımsız anaokullarında ve 16 öğretmenin özel okullarda görev yaptığı saptanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın planlanması sürecinde öğretmenlerin çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüş, uygulama, gereksinim ve isteklerinin belirlenmesi için öğretmenlerle görüşmeler yapılması ve öğretmenlerin çocukların empati becerilerini geliştirmeye yönelik hazırladıkları etkinlik uygulamalarının gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Pandemi koşullarından dolayı uygulama gözlemi yapılamamış, veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlı kalmıştır. Hazırlanan görüşme soruları, okul öncesi eğitim alanında doktora eğitimini tamamlamış üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Düzenlenen görüşme soruları ile iki okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda görüşme sorularına son biçimi verilmiştir. Böylece görüşme formu altı bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerine yönelik beş soru yer alırken, diğer bölümlerde araştırmanın alt problemlerine koşut olarak, öğretmenlerin çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerine, uygulamalarına, gereksinimlerine ve isteklerine ilişkin on bir soru yer almaktadır.

Verilerin toplanması sürecinde pandemi koşullarından dolayı öğretmenlerle yüz yüze görüşme olanağı kısıtlı olduğundan, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerle çevrim içi ortamda görüşme yapılmıştır. Görüşmeler 2021 yılı 10 Mayıs-30 Haziran tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin uygun oldukları zaman dilimleri belirlenerek görüşme takvimi belirlenmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara araştırmanın konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılım formunu onaylamaları istenmiştir. Görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika sürmüş ve öğretmenlerin izinleri doğrultusunda kayıt altına alınmıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon'unun 03.05.2021 tarih ve E-35853172-300-00001563720 sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesi sürecinde öncelikle görüşme kayıtları birebir yazıya dökülmüş (transkript edilmiş), etik kurallar gereğince öğretmenlerin kimliklerinin gizli tutulması için Ö1, Ö2, ... Ö52 gibi kodlar atanmıştır. Süreçte toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmek için içerik çözümlemesi tekniklerinden sıklık analizi ve ayrıntılı betimlemeler için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu süreçte veriler araştırmacılar tarafından amaç doğrultusunda kodlanmış, alt tema ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında bir tema, üç alt tema ve bu alt temalara ilişkin on dört kod; ikinci alt problemi kapsamında üç tema on alt tema ve on sekiz kod; üçüncü alt

problemi kapsamında üç tema, on bir alt tema ve yirmi yedi kod; dördüncü alt problemi için iki tema, altı alt tema ve on beş kod; beşinci alt problemi için bir tema, üç alt tema ve dokuz kod oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirlik, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü ile hesaplanmış ve %91 uyum olduğu belirlenmiştir. Bu tür çalışmalarda %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşmak yeterlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ayrıca tablo sonlarında katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu nitel açıklayıcı durum araştırmasında veriler görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda bulgulara ulaşma sürecinin ve verilerin raporlanmasının açıklanması geçerlik ve güvenilirlik için önemli ölçütlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş ve katılımcı teyidi alınarak araştırmanın geçerliği sağlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini arttırmak için veri çeşitlemesi yapılması amaçlanmasına karşın, pandemi koşullarından dolayı öğretmenlerin uygulamaları gözlemlenememiş, veri toplama araçları yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlı kalmıştır. İç tutarlığı sağlamak için verilerin kodlanması sürecinde kodlayıcıların bireysel etkisini azaltmak için kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için farklı okul öncesi kurum türlerinde çalışan, mesleki deneyim, mezun olunan bölüm gibi farklı demografik değişkenlere sahip öğretmenlere ulaşılarak katılımcı çeşitliliği sağlanmış, bulguların tamamı yorum yapılmadan sunulmuş ve öğretmenlerin söylemlerine doğrudan yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği ise araştırma sürecinin (çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama süreci) ayrıntılı olarak betimlenmesiyle ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler ve doğrudan alıntılar araştırmanın alt problemleri temel alınarak sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Okul öncesi öğretmenlerinin empati tanımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empati Tanımları

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Empati	Bilişsel	Kendini başkasının yerine koyma	30
		Karşıdaki duygularını anlama	10

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

	Karşısındaki genel durumunu anlama	9
	Başkası gibi düşünme	6
	Karşısındaki bakış açısından bakabilme	3
	Karşısındaki davranışlarını anlama	3
	Başkasının ayakkabılarını giyme	1
	Karşısındaki duygu ve düşüncelerini tahmin etme	1
	Başkasının kendisinden farklı düşündüğünü bilme	1
	Karşısındaki duygularını hissetme	8
Duyuşsal	Karşısındaki düşüncelerini hissetme	3
	Karşısındaki duygu ve düşüncelerini içselleştirme	2
	Karşısındaki anladığını davranışa yansıtma	1
Davranışsal	Kendine yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapmama	1

Öğretmenlerin empati tanımları incelendiğinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal empati temaları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin empatiyi tanımlarken en çok empatinin bilişsel alt boyutuna ilişkin tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Öğretmenler bilişsel alt boyutta tanımlama yaparken kendini başkasının yerine koyma (f=30), karşısındaki duygularını (f=10) ve genel durumunu anlama (f=9), başkası gibi düşünme (f=6), karşısındaki bakış açısından bakabilme (f=3), karşısındaki davranışlarını anlama (f=3), başkasının ayakkabılarını giyme (f=1), karşısındaki duygu ve düşüncelerini tahmin etme (f=1) ve başkasının kendisinden farklı düşündüğünü bilme (f=1) ifadelerini kullanmışlardır. Duyuşsal alt boyutta, karşısındaki duygularını (f=8), düşüncelerini (f=3) hissetme, karşısındaki duygu ve düşüncelerini içselleştirme (f=2) tanımlarını kullanmışlar, davranışsal alt boyutta ise karşısındaki anladığını davranışa yansıtma (f=1) ve kendine yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapmama (f=1) olarak tanımlamışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin empati tanımlarına yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Bilişsel empati

“Empati bizim dışımızdaki insanların ne hissettiklerini anlayıp, kendimizi onun yerine koyarak uygun olan duyguyu yakalayabilmektir.” (Ö23)

Bilişsel ve davranışsal empati

“Empati bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak düşünce ve duygularını doğru anlaması, davranışlarına yansıtmasıdır.” (Ö39)

Bilişsel ve duyuşsal empati

“Kendimizi rehberlik ettiğimiz öğrencimiz yerine koyup onun gibi düşünmek. Neden ayağa kalktığını sormadan oturması gerektiğini dikte edersek onun duygularını tam olarak hissedememiş olabiliriz.” (Ö40)

İkinci Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Çocukların empati becerilerinin gelişimine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Çocukların Empati Becerilerinin Gelişimine Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Etkenler	Birinci öncelik	Aile	37
	İkinci öncelik	Öğretmen	20
	Üçüncü öncelik	Akran	9
	Dördüncü öncelik	Eğitim programı	8
Ailenin rolü	Eğitimci	Eğitim ailede başlar	25
		Okuldaki eğitimin devamını sağlar	2
	Rol model	Model olmalılar	21
	İşbirlikli	Aile öğretmen işbirliği olmalı	6
Çocukların gereksinimleri	Aile odaklı	Aile desteği / katkısı	15
		Aile eğitimi ve ailenin bilinçlendirilmesi	12
		Aile-öğretmen iletişim ve iş birliğinin artırılması	5
		Aile-çocuk iletişiminin artırılması	2
	Öğretmen odaklı	Öğretmen desteği / katkısı	8
		Empati becerilerini geliştirici etkinlikler yapılması	6
		Öğretmenlerin bilinçlendirilmesi	2
	Çocuk odaklı	Duygularını ifade etmelerine fırsat verilmesi	9
		Akran iletişimi	3
		Sosyal etkileşim ortamlarının artırılması	3

Çocukların empati becerilerinin gelişimine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri; çocukların empati beceri gelişimini etkileyen etkenler, empati beceri gelişimini en çok etkileyen etkenin rolü ve bu süreçteki çocukların gereksinimleri başlıklarında incelenmiştir. Öğretmenlere çocukların empati becerilerinin gelişiminde etkili olan etkenler sorulduğunda, 37 öğretmen en önemli etkenin aile olduğunu, 20 öğretmen ikinci önemli etkenin öğretmen olduğunu, dokuz öğretmen üçüncü önemli etkenin akran olduğunu ve sekiz öğretmen dördüncü önemli etken olarak eğitim programını belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların empati becerilerinin gelişiminde önemli olan etkenlere ilişkin örnek ifadeleri şu şekildedir:

Birinci öncelik

“Aile en önemli etken, çocuk temeli ailede alıyor. İkinci sırada öğretmen geliyor. Öğretmenin tutumu ve davranışları çocukların üzerinde olumlu ya da olumsuz etki bırakır. Aileden ve öğretmenden aldıklarını akranlarına yansıtır.” (Ö28)

İkinci öncelik

“Kesinlikle ilk olarak aile ikinci olarak öğretmenlerin etkisi büyüktür. Çünkü çocuklar için rol modeller gelişimlerinde en önemli etkenlerdir. Çocuğun ilk iletişim kurduğu, model aldığı kişiler aile bireyleridir. Sonrasında çocuk okula başladığında ailenin etkisi devam etse de, öğretmen önem kazanmaktadır.” (Ö2)

Üçüncü ve dördüncü öncelik

“Doğumundan itibaren yaşadığı, içinde bulunduğu tüm olay, hal ve durumlar, etkileşimde bulunduğu kişilerin tepkisel davranışları çocuğun duygularını da şekillendirir. Sırayla aile, öğretmen, arkadaşlar ve okuldaki eğitim programının içeriği bu gelişimde önemlidir.” (Ö51)

Öğretmenlere, çocukların empati becerilerinin gelişmesinde en önemli etken olarak gördükleri ailelerin rolü sorulmuştur ve cevapların eğitimci, rol model olma ve işbirlikli temalarında toplandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin 25’i eğitimin ailede başladığını, iki öğretmen ailenin okuldaki eğitimin devamlılığını sağladığını, 13 öğretmen ailenin model olması gerektiğini, altı öğretmen ise ailenin öğretmen ile işbirliği yapması gerektiğini belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların empati becerilerinin gelişiminde ailenin rolüne ilişkin örnek ifadeleri şu şekildedir:

Eğitimci

“Aile okulda başlayan eğitimin evde devam etmesini sağlar.” (Ö41)

Rol model

“Rol model olmaları, dolayısıyla ailenin rolü önemlidir. Her ne kadar eğitimin kişiler üzerinde büyük etkisi olsa da, kişi içinde yaşadığı ailenin özelliklerini taşımaktadır. Ailesini model alır.” (Ö2)

Çocukların empati becerilerinin gelişimine yönelik gereksinimlerine ilişkin öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, aile, öğretmen ve çocuk odaklı gereksinimler ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler; aile odaklı olarak aile desteği / katkısı (f=15), aile eğitimi ve ailenin bilinçlendirilmesi (f=12), aile-öğretmen iletişim ve işbirliğinin artırılması (f=5) ve aile-çocuk iletişiminin artırılması (f=2) gerektiğini belirtirken; öğretmen odaklı olarak ise öğretmen desteği/katkısı (f=8), empati becerilerini geliştirici etkinlikler yapılması (f=6) ve öğretmenlerin bilinçlendirilmesi (f=2) gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuk odaklı olarak ise çocukların duygularını açıklamalarına fırsat verilmesi (f=9), akran iletişimi (f=3) ve sosyal etkileşim ortamlarının artırılması (f=3) gerektiğini düşünmektedirler. Okul öncesi

öğretmenlerinin çocukların empati becerilerinin gelişimi sürecindeki gereksinimlerine yönelik görüşlerine ilişkin örnek ifadeleri şu şekildedir:

Aile odaklı

“Öncelikle ailelere eğitim verilmeli bu konuda. Çocuklar okula geldiklerinde ailelerini, ev yaşamlarını okula yansıtırlar. Bu nedenle ailenin eğitilmesi önemli.” (Ö52)

Öğretmen odaklı

“Çocukların bu becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlerin eğitimlere, empati becerilerini geliştirecek materyallere ihtiyacı vardır. Çocukların da öğretmenlerin hazırladığı empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik dikkat çekici etkinliklere ihtiyacı var bence. Öğretmen önemli.” (Ö31)

Çocuk odaklı

“Öncelikli olarak çocukların kendi duygularını tanımaya ve ifade edebilmeye ihtiyaçları var. Daha sonrasında empatinin ne olduğunu daha somut yollarla ifade etmelerine fırsat verilmesi gerekiyor.” (Ö15)

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Çocukların Empati Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamaları

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Empatik davranışı anlama yöntemleri	Gözlem	Davranış gözlemi	20
		Oyun gözlemi	12
		Problem durumda tepki gözlemi	12
	İfade etme	Başkalarının duygularını anladıklarını ifade etme	11
		Kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme	5
	Diğer	Çocuklar empati yapamaz	1
Yöntem ve teknikler	Yöntem	Hikaye/kitap okuma	12
		Grup/bireysel konuşma, tartışma	8
		Problem çözme	6
		Örnek olay	4
		Gözlem	2
	Teknik	Drama, rol oynama	30
		Oyun	10
		Soru cevap	3
		Beyin fırtınası	3

(devam)

Tablo 4 (devam)

Etkinlik türleri	Diğer	Yöntem ve teknik kullanmıyorum	2
	Oyun	Dramatik oyun	22
		Sembolik oyun	12
		Kurallı oyun	3
		Serbest oyun	3
		Drama	Dramatizasyon, canlandırma
	Türkçe	Hikaye/kitap okuma	19
		Sohbet etme, örnek olay sunma	9
		Duygulara yönelik etkinlikler	4
	Alan gezisi	Hayvan barınaklarına gezi	2
		Tiyatro gezisi	1
	Aile eğitim-katılımı	Aile eğitimi ve katılımı etkinlikleri	2

Çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları empatik davranışı anlama yöntemleri, kullandıkları yöntem/teknikler ve uyguladıkları etkinlikler olarak incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocukların empatik davranışlarını anlayabilmek için gözlem yaptıkları ve çocukların ifadelerine odaklandıkları görülmektedir. Öğretmenler çocukların empatik davranışlarını; çocukların davranışlarını (f=20), oyunlarını (f=12) ve problem durumunda verdikleri tepkileri (f=12) gözlemleyerek ve çocuklar başkalarının duygularını anladıklarını ifade ettiklerinde (f=11), olaylara ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade ettiklerinde (f=5) anladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bir öğretmen ise okul öncesi dönemdeki çocukların empati yapamayacağını düşünmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların empatik davranışlarını anlama yöntemlerine yönelik örnek ifadeler şu şekildedir:

Gözlem

“Çocuğun empatik davranışlarını gözlemleyerek anlayabiliriz. Herhangi bir problem karşısındaki tutumu ya da arkadaşlarıyla oynadığı oyunlarda sergilediği davranışlara bakabiliriz.” (Ö39)

İfade etme

“Bir olay karşısında çocuğun çevresindeki insanları anlayabilip duygu durumunu belli edebilmesine, sözel olarak ifade edebilmesine bakarım.” (Ö49)

Diğer

“Okul öncesi dönemdeki çocuklar empati yapmayı bilmez.” (Ö17)

Çocukların empati becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin hikaye/kitap okuma (f=12), tartışma (f=8), problem çözme (f=6), örnek olay (f=4), gözlem (f=2) yöntemlerini kullandıkları ve drama (f=30), oyun (f=10), soru cevap (f=3), beyin

fırtınası (f=3) tekniklerini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikisi ise çocukların empati becerilerini geliştirmek için yöntem ve teknik kullanmadıklarını belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların empati becerilerini geliştirmek için kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Yöntem

“O an yaşanan sıkıntı varsa çocukla bireysel olarak ya da duruma göre tüm grupla sohbet ederim. Sorunun ya da olayın nedenleri ve sonuçları hakkında tartışırız. Farklı zamanlarda onlara örnek olaylar sunarım ya da kitaplardan yararlanarak küçük hatırlatmalar yaparım.” (Ö6)

Teknik

“Öncelikle dramayı kullanırım. Çocuklara soyut olan bir duyguyu ifade etmek çok kolay değil. Bu nedenle canlandırmalar, rol oynamalar ile onların hissetmesini sağlamak çok önemli.” (Ö2)

Çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin yaptıkları etkinlik türleri oyun, drama, Türkçe, alan gezisi ve aile eğitimi-katılımı temalarında toplanmıştır. Öğretmenler oyun etkinliklerinde dramatik (f=22), sembolik (f=12), kurallı (f=3) ve serbest (f=3) oyunlara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Drama etkinliklerinde; dramatisasyon, canlandırma (f=33), Türkçe etkinliklerinde; hikaye/kitap okuma (f=19), sohbet etme, örnek olay sunma (f=9), duygulara yönelik etkinlikler (f=4); alan gezisi etkinlikleri kapsamında hayvan barınaklarına (f=2) ve tiyatroya (f=1) gezi düzenlediklerini; aile eğitimi-katılımı olarak aile eğitimi ve katılımı etkinlikleri (f=2) yaptıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların empati becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Oyun etkinliği

“Oyun en etkili etkinlik türüdür bu konuda. Oyun hayatın provasıdır çocuk için. Empati becerilerine yönelik dramatik oyunlar planlıyorum. Bu şekilde çocuklar oyun yoluyla empati kurmaları gereken konu ya da kişiyle ilgili farkındalık kazanıyorlar. (Ö7)

Drama etkinliği

Birçok etkinlik türü ile empati becerileri aktarılabilir. Ama drama bu konuda bize çok yardımcı oluyor, benim empati gibi becerilerin öğretiminde sıklıkla kullandığım bir etkinlik türü. Çocuklar canlandırma yapıyor, role bürünüyor, kendini karakterin yerine koyuyor drama sürecinde.” (Ö13)

Türkçe etkinliği

“Ben en çok okuduğum kitaplar üzerinden bu becerileri destekliyorum. Okunan kitaplarda ne hissetti? Kitabın kahramanı neler yaptı? Sen olsan ne yapardın ne hissedersin gibi sorular ile düşünmeye yönlendirebiliriz.” (Ö5)

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin işbirliğine gereksinim duyma durumları ve gereksinimleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan tüm okul öncesi öğretmenleri (f=52) çocukların empati becerilerini geliştirmek için işbirliğine gereksinim duyduklarını belirtmiştir.

Çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin işbirliğine gereksinim duyma durumlarına ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“Çocukların empati becerilerini geliştirmek için işbirliğine ihtiyaç duyarım.” (Ö20)

“Çocukların empati becerilerini geliştirebilmek için işbirliği yapmak, yapabilmek önemlidir. Ben işbirliğine ihtiyaç duyarım çünkü sadece sınıfta uygulamalar yapmak yetersiz olur.” (Ö42)

Çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin gereksinimleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Çocukların Empati Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gereksinimleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	
İşbirliğine gereksinim duyulan kişiler	Aile	Aile	41	
		Zümre / Branş öğretmenleri	14	
	Eğitimci	Rehber öğretmen / Rehberlik birimi	12	
		Alan uzmanları / Akademisyenler	11	
		Okul yöneticisi	4	
	Akran	Çocuğun akranları	14	
	Diğer	Okul personeli	7	
		Çocuğun iletişiminde olduğu herkes	4	
	İşbirliğine gereksinim duyma nedenleri	Uygulamaya Yönelik	Farklı bilgi becerileri öğrenip, uygulayabilmek	17
			Uygulama yöntemlerinin tutarlılığını sağlayabilmek	7
Problem davranışlara çözüm bulabilmek			1	
Çocuğa Yönelik		Çocukta becerinin devamını sağlayabilmek	10	
		Çocuk hakkında bilgi alabilmek	4	
		Çocuğun farklı rol modellerini görebilmesini sağlayabilmek	2	
		Çocukla etkileşimde olabilmek	2	

Çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin gereksinimleri; işbirliğine gereksinim duydukları kişiler ve işbirliğine gereksinim duyma nedenleri başlıklarında incelenmiştir. Çocukların empati becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğretmenler, ailelerle (f=41), zümre/brans öğretmenleriyle (f=14), rehber öğretmenlerle (f=12), alan uzmanları/akademisyenlerle (f=11), okul yöneticileriyle (f=4), çocuğun akranlarıyla (f=14), okul personeliyle (f=7) ve çocuğun iletişiminde olduğu kişilerle (f=4) işbirliği yapmaya gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Çocukların empati becerilerinin geliştirilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin işbirliğine gereksinim duyduğu kişilere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Aile

“Çocuğun bakımından birinci derecede sorumlu aile bireyleri ile.” (Ö6)

Eğitimci

Rehber öğretmeni ve zümrelerimle işbirliği yapmak isterim.” (Ö8)

Eğitimciler ve aile

“Akademisyenler ile işbirliği yapmak isterim. Alanında uzman kişilere her zaman ihtiyacımız var. Onlardan beslendikten sonra çocuğa temas edebilecek aile ve öğretmenlerden başlayarak, öğrendiklerimi tüm çevresine yaygınlaştırmaya çalışırım.” (Ö50)

Öğretmenlerin işbirliğine gereksinim duyma nedenleri incelendiğinde uygulamaya ve çocuğa yönelik alt temalar ortaya çıkmıştır. Öğretmenler uygulamaya yönelik olarak farklı bilgi ve becerileri öğrenip uygulayabilmek (f=17), uygulanacak yöntemlerin tutarlılığını sağlayabilmek (f=7) ve problem davranışlara çözüm bulabilmek (f=1) istemektedir. Öğretmenlerin çocuğa yönelik işbirliğine gereksinim duyma nedenleri ise çocukta becerinin devamını sağlayabilmek (f=10), çocuk hakkında bilgi alabilmek (f=4), çocuğun farklı rol modellerini görebilmesini sağlayabilmek (f=2) ve çocukla etkileşimde olabilmektir (f=2). Çocukların empati becerilerinin geliştirilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin işbirliğine gereksinim duyma nedenlerine ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Uygulamaya yönelik

“Okuldaki diğer öğretmenlerle işbirliği yaptığımızda okuldaki empatik düşünme atmosferini genişletebiliriz. Empati becerilerini geliştirici etkinlikler hazırlayabilir, oyun oynatabilir, drama yaptırabiliriz birlikte.” (Ö41)

Çocuğa yönelik

“Çocuk için tek başıma çabalamam daha geç sonuç almamı sağlayacaktır. Çocuğun arkadaşları ve aile çevresi ile işbirliği yaparsam becerideki değişim daha hızlı ve kalıcı olur diye düşünüyorum.” (Ö42)

Beşinci Alt Probleme İlişkin Araştırma Bulguları

Çocukların empati becerilerinin geliştirilebilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin istekleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Çocukların Empati Becerilerinin Geliştirilebilmesi İçin Okul Öncesi Öğretmenlerinin İstekleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
İstekler	Aile ve öğretmen merkezli	Toplantı/seminer/eğitim düzenleyebilmek ya da katılmak	15
		Ev-okul arasında uygulanacak yöntemlerin tutarlılığını sağlayabilmek	6
		Eğitim sürecine aileyi dahil edebilmek	5
		Evde yapılacak etkinlik önerileri sunabilmek	4
	Çocuk merkezli	Paydaşlarla çocuk hakkında bilgi akışı sağlayabilmek	20
		Çocuklarla daha çok oyun oynayabilmek, sohbet edebilmek	7
	Eğitim programı merkezli	Paydaşlarla ortak program belirleyebilmek	17
		Bireysel gereksinimlerine yönelik çalışmalar planlayıp uygulayabilmek	5
		Geziler / proje çalışmaları düzenleyebilmek	2

Çocukların empati becerilerinin geliştirilebilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin istekleri aile ve öğretmen, çocuk ve eğitim programı merkezli alt temalarında sunulmuştur. Öğretmenler, aile ve öğretmen merkezli olarak toplantı, seminer, eğitim düzenleyebilmek ya da bu etkinliklere katılabilmek (f=15), ev-okul arasında uygulanacak yöntemlerin tutarlılığını sağlayabilmek (f=6), eğitim sürecine aileyi dahil edebilmek (f=5) ve evde yapılacak etkinlik önerileri sunabilmek (f=4); çocuk merkezli olarak paydaşlarla çocuk hakkında bilgi akışı sağlayabilmek (f=20) ve çocuklarla daha çok oynayabilmek ve sohbet edebilmek istemektedirler. Ayrıca eğitim programı merkezli olarak paydaşlarla ortak program belirleyebilmek (f=17), çocuğun bireysel gereksinimlerine yönelik çalışmalar planlayıp, uygulayabilmek (f=5) ve gezi/proje çalışmaları düzenleyebilmek (f=2) gibi istekleri bulunmaktadır. Çocukların empati becerilerinin geliştirilebilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin isteklerine ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Aile ve öğretmen merkezli

“Alan uzmanlarının görüşlerinden ve bilgilerinden faydalanmak istiyorum, eğitimlere katılmak isterim. Ayrıca ben de öğrendiklerimi aile eğitimleri düzenleyerek ailelere aktarmak isterim. Ama mümkün olmuyor.” (Ö3)

Çocuk merkezli

“Ben ailelerle çocuk hakkında bilgi alışverişı yapmak isterim. Bu yazılı mesaj ya da görüşmelerle olabilir. Neyi neden yaptığımı açıklayıp, ailenin de çocuk hakkındaki bilgileri paylaşmasını isterim.”

Eğitim programı merkezli

“Okulda ve sınıfta yapabileceklerimizle ilgili olarak öğretmenlerle plan ve program geliştirmek; etkinlik planlarımı bu doğrultuda hazırlamak isterim.” (Ö13)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri, uygulamaları, gereksinimleri ve istekleri incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin empati tanımları incelenmiş ve öğretmenlerin çoğunlukla empatinin bilişsel boyutuna ilişkin tanımlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, empati tanımının ve boyutlarının yıllar içinde genişletildiği görülmektedir. İlk yıllarda empati tek boyutlu bir kavram olarak ele alınırken, 1980’li yıllardan sonra çok boyutlu (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) bir kavram olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Brems, 1988; Eisenberg ve Strayer, 1987; Feshbach, 1987). Günümüzde empati kavramı çok boyutlu olarak kabul edilmesine karşın, öğretmenler tarafından yapılan tanımların çoğu empatinin bilişsel boyutunu ön plana çıkarmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin birçoğunun 10 yıldan daha az mesleki deneyime sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda, gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerin bu konuda yetersiz olduğu, öğretmenlerin de bu konudaki yeni bilgileri izlemedikleri ya da bu yeni bilgileri içselleştirmedikleri düşünülmektedir.

Araştırmada çocukların empati becerilerinin gelişimine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri; çocukların empati becerilerinin gelişiminde etkili olan etkenler, bu süreçte ailenin rolü ve çocukların gereksinimleri bakımından incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler çocukların empati becerilerinin gelişiminde en önemli etkenin aile olduğunu düşünmektedir. Yapılan araştırmalarla ailenin ebeveynlik biçimlerinin çocukların empati becerilerinin gelişiminde etkili olduğu kanıtlanmıştır (Eisenberg ve Sheffield Morris, 2001; Krevans ve Gibbs, 1996; Ruffman ve diğ., 1999). Bu araştırmada öğretmenler empati becerilerinin gelişiminde ailenin yanı sıra öğretmenlerin, akranların ve eğitim programının da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme yöntemlerinden biri de model almaktır. Çocuklar, aile üyeleri, öğretmen, akran gibi yakın çevrelerinde bulunan bireyleri rol model olarak öğrenirler (Ünal Karagüven, 2015). Çocukların sosyal becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda da çocukların bu becerilerinin geliştirilmesinde önemli olan etkenlerin aile ve öğretmen olduğu vurgulanmıştır (Church ve diğ., 2003; Denham ve diğ., 2012; Maleki ve diğ., 2019). Ayrıca empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan eğitim programlarının değerlendirildiği çalışmalarda da çocukların gelişimine uygun yöntem ve tekniklerle hazırlanan eğitim programlarının (Gemci, 2012; Kahraman ve Akgün, 2008;

Kalliopuska ve Ruokonen, 1993; Kurt, 2018; Nedim Bal ve Bilge, 2016; Özer, 2016; Yüksel, 2004) ve aile katılımlı eğitim programlarının (Barnard, 2004; El Nokali ve diğ., 2010) empati becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu saptanmıştır. Empati becerileri öğrenilen ve eğitimle geliştirilebilir beceriler olduğundan, çocuğun ailesi, öğretmeni, akranları gibi yakın çevresinin ve gelişimine uygun olarak hazırlanan ve uygulanan eğitim programlarının bu becerilerin geliştirilmesinde önemli etkenler arasında yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenler, çocukların empati becerilerinin geliştirilmesi sürecinde ailenin eğitimci, rol model ve işbirlikli rollerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya koşut olarak empati becerilerinin de içinde bulunduğu değerler eğitimine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği çalışmada da öğretmenlerin ailenin model olma, kalıcılığı sağlama ve işbirliği yapma gibi rollerinin olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Kuzu Jafari ve Demirel, 2019). Bu araştırma kapsamında öğretmenlere, çocukların empati becerilerinin gelişimine yönelik gereksinimlerinin neler olabileceği sorulduğunda ise aile, çocuk ve öğretmen odaklı gereksinimler ön plana çıkmıştır. Aile desteği, katkısı, aile eğitimi, aile öğretmen iletişim ve işbirliği ile aile çocuk iletişimi empati becerilerinin gelişiminde çocuğun aile odaklı gereksinimleri olarak belirtilmiştir. Bu bulguya benzer şekilde Aksoy (2021) tarafından yapılan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal becerilerine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırma sonucunda da ailenin çocuğu evde desteklememesinin ve olumsuz tutuma sahip olmasının çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra çocukların empati becerileri ile aile tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda da çocukla zaman geçiren, demokratik, çocukların gereksinimlerini karşılayan ailelerin çocuklarının empati becerilerinin daha gelişmiş olduğu saptanmıştır (Bibi ve diğ., 2013; Parsak, 2015; Pontania ve Salim, 2019). Çocukların empati becerilerinin gelişiminde aile önemli bir etken olduğundan çocukların aile odaklı gereksinimleri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre empati becerilerinin gelişmesinde çocukların duygularını açıklama, akran iletişimi ve sosyal etkileşim ortamlarının artırılması çocuk odaklı gereksinimlerindedir. Bu bulguya paralel olarak yapılan çalışmalarda da duygularını belirtebilen (Roberts ve Strayer, 1996), başkaları ile sosyal etkileşim ve duygusal bağ kurabilen (Decety ve Jackson, 2004) çocukların empati becerilerinin daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. Öğretmenler empati becerilerinin geliştirilmesi sürecinde çocukların, aile ve çocuk odaklı gereksinimlerinin yanı sıra öğretmen odaklı gereksinimlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Empati becerileri sosyal bağlamda öğrenilebilen ve eğitim yoluyla geliştirilebilen beceriler olduğundan çocukların empati becerilerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesinde okul ve okuldaki eğitim öğretim sürecini sürdüren, eğitim programı hazırlayan ve bu programı uygulayan öğretmenler büyük rol oynamaktadır (Önder, 2015). Araştırmaya katılan öğretmenler; öğretmenlerin desteğinin/katkısının, hazırladıkları etkinliklerin ve empati becerileri konusunda bilinçlendirilmesinin çocukların öğretmen odaklı gereksinimleri arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da çocukların empati

becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin desteğinin, davranışlarının ve tutumlarının, hazırladıkları ve uyguladıkları etkinliklerin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Cooper, 2004; Denham ve diğ., 2012; Jevtic, 2014; Poulou, 2005; Sutton ve Wheatley, 2003). Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ile alanyazın paralellik göstermektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların empatik davranışlarını anlayabilmek için en çok davranış gözlemi yaptıkları ortaya konmuştur. Bu bulguya paralel olarak alanyazında yapılan çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin en sık kullandıkları çocuğu tanıma değerlendirme yönteminin gözlem olduğu belirlenmiştir (Kuzu Jafari ve Demirel, 2019; Taner, 2005; Yılmaz Topuz ve Erbil Kaya, 2016). Bu araştırmada öğretmenler çocukların empatik becerilerini geliştirmek için daha çok hikaye/kitap okuma yöntemini, drama ve rol oynama tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde empati becerilerinin de yer aldığı sosyal beceriler ve değerler eğitimi kapsayan çalışmalarda öğretmenlerin bu becerileri ve değerleri öğretmek için en sık kullandıkları öğretim yöntemlerinin hikaye okuma, tartışma, gözlem olduğu, en sık kullandıkları öğretim tekniklerinin ise drama, rol oynama ve oyun olduğu ortaya konulmuştur (Akto ve Akto, 2017; Güven ve diğ., 2013; Kaya ve diğ., 2016; Kuzu Jafari ve Demirel, 2019; Memduhoğlu ve Yüce, 2020; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Yuvacı, 2013). Fakat araştırmada öğretmenlerin çoğu (f=44) çocukların empatik davranışlarını anlamak için gözlem yaptığını belirtmesine karşın, bu becerileri geliştirmek için öğretim tekniğı olarak gözlem tekniğini kullandığını belirten sadece iki öğretmen olması araştırmanın dikkat çeken çarpıcı bir bulgusudur. Bu farklılığın nedeni araştırmaya katılan öğretmenlerin gözlemi çocuğu tanıma ve değerlendirme yöntemi olarak belirtirken, öğretim yöntemi olarak belirtmemiş olmalarından kaynaklanabilir. Araştırmada öğretmenlere çocukların empati becerilerini geliştirmek için hazırladıkları etkinlik türleri sorulduğunda ise öğretmenlerin sıklıkla oyun ve drama etkinliklerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu da alanyazınla paralellik göstermektedir. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda çocukların empati becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin çoğunlukla drama ve oyun etkinliklerine başvurdukları vurgulanmaktadır (Akıtürk ve Bağçeli Kahraman, 2019; Aksoy, 2021; Akto ve Akto, 2017; Chaitanya, 2017; Karakaş, 2015; Kozikoğlu, 2018; Memduhoğlu ve Yüce, 2020; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015; Thompson, 2011; Uzun ve Köse, 2017; Ünal, 2018). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, drama ve oyun etkinliklerinde kendilerini daha rahat göstererek sosyalleşebilmekte, oyunlaştırılmış etkinlik süreçlerine daha fazla katılım göstermekte (Thomas ve diğ., 2006) ve bu tür etkinlikleri sürdürmede daha başarılı ve güdülenmiş olmaktadırlar (Howard ve McInnes, 2012). Erken yaşlardan itibaren empati becerilerinin öğretmenler tarafından eğitim öğretim süreci içerisinde gözlemlenmesi ve bu becerilerin geliştirilmesi için okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine uygun yöntem/teknikler kullanılarak çocuk merkezli etkinlikler aracılığıyla kazandırılmaya çalışılması çocukların uzun vadeli gelişimleri düşünülüğünde oldukça önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının çocukların empati becerilerini geliştirebilmek için işbirliğine gereksinim duydukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik gereksinimleri; öğretmenlerin işbirliği yapmak istedikleri kişiler ve işbirliğine gereksinim duyma nedenleri kapsamında incelenmiştir. Öğretmenler çocuğun empati becerilerini geliştirmek için aileler, farklı eğitimciler, çocuğun akranları ve çocuğun iletişimde olduğu kişiler ile işbirliği yapmak istemektedir. Öğretmenler çocukların empati becerilerini geliştirmek için uygulamaya ve çocuğa yönelik işbirliğine gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Öğretmenler tarafından uygulamaya yönelik en sık belirtilen işbirliğine gereksinim duyma nedeni farklı bilgi becerileri öğrenip uygulayabilmek iken, çocuğa yönelik en sık belirtilen neden çocukta becerinin devamını sağlayabilmektir. Çocukların gelişim ve öğrenim sürecinde ebeveynler ve eğitimciler arasındaki işbirliği, sürecin sağlıklı yürütülebilmesi için çok önemlidir (Dunst ve Trivette, 2010). Ayrıca çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi sürecinde de aile, öğretmen ve ortam bağlamındaki her bir etkenin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Maleki ve diğ., 2019). Araştırma sonucunda çocukların empati becerilerinin geliştirilebilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin çocuk, eğitim programı ve aile-öğretmen merkezli istekleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından en sık belirtilen çocuk merkezli istek paydaşlarla çocuk hakkında bilgi alışverişi yapmak, eğitim programı merkezli istek, paydaşlarla ortak program belirleyebilmek, aile-öğretmen merkezli istek ise toplantı / seminer / eğitim düzenleyebilmek ya da bu eğitimlere katılabilmektir. Çocukların empati becerilerinin geliştirilmesi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin gereksinim ve istekleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin farklı bilgi becerileri öğrenip uygulayabilecekleri, bütüncül, farklı paydaşları da kapsayan, alan uzmanları tarafından hazırlanacak öğretmen eğitimlerine ve çocuklar için hazırlanacak eğitim programlarında işbirliğine gereksinim duydukları ortaya konulmuştur.

Araştırmada çocuklarla birlikte çalışan, çocuklara eğitim öğretim programı hazırlayan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüş, uygulama, gereksinim ve istekleri belirlenmiştir. Özetle araştırma sonucunda öğretmenlerin empati tanımlarının bilişsel empati boyutunda yoğunlaştığı, öğretmenlerin çocukların empatik davranışlarını anlayabilmek için en çok davranış gözlemi yaptıkları, empati becerilerini geliştirebilmek için daha çok hikaye/kitap okuma yöntemini, drama, rol oynama ve oyun tekniklerini kullandıkları, sıklıkla oyun ve drama etkinliklerine yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler çocukların empati becerilerinin geliştirilmesinde en önemli etkenin aile olduğunu düşünmekte, ailenin bu süreçte eğitimci, rol model ve işbirlikli rollerinin olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre bu becerilerin geliştirilmesinde çocukların aile, çocuk ve öğretmen odaklı gereksinimleri bulunmaktadır. Öğretmenler ise bu süreçte özellikle farklı bilgi ve becerileri öğrenebilmek ve çocuklardaki becerilerin kalıcılığını sağlayabilmek için aile, eğitimciler, akranlar ve çocuğun yakın çevresindeki kişiler ile işbirliğine gereksinim duymakta, paydaşlarla çocuk hakkında bilgi alışverişi yapmak, ortak program belirlemek, toplantı / seminer / eğitim düzenlemek ve eğitimlere katılmak

istemektedirler. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çocukların empati becerilerine yönelik çocuk merkezli uygulamalar yaptıklarını belirttiği görölmektedir. Gelecek araştırmalarda, uygulama gözlemi gibi araştırma tekniklerinin de dâhil edilmesiyle eylem araştırmaları ve boylamsal çalışmalar yürütülebilir, bu süreçte öğretmenlere mentorlük yapılabilir. Çocuklar için hazırlanacak empati eğitim programlarına aile eğitimi ve katılımı çalışmaları eklenerek çocukların okulda aldıkları eğitimi ve öğrendikleri becerileri aileleri de sürece dahil ederek bütünleştirilmiş araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri izleyebilmesi için alan uzmanları tarafından desteklenmeye gereksinimlerinin olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda, hizmet öncesi eğitim programlarına ilgili alan dersi eklenerek öğretmen adaylarının gelişimleri desteklenebilir, alanda görev yapmakta olan öğretmenlerin desteklenmesi için alan uzmanları tarafından öğretmenlerin gereksinim ve istekleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış uygulamalı hizmet içi eğitimler hazırlanabilir.

References

- Akıtürk, H. K. ve Bağçeli Kahraman, P. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitime yönelik görüşleri [Pre-school teacher candidates' views on values education]. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 267-294. <https://doi.org/10.34234/ded.563493>
- Aksoy, P. (2021). Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelere göre okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin çok yönlü bir değerlendirme [A multi-directional evaluation on social skills in preschool period, basing on the interviews with preschool teachers]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 386-411. <https://doi.org/10.24315/tred.749188>
- Akto, A., & Akto, S. (2017). Okul öncesi değerler eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler (Nitel bir araştırma) [Methods and techniques used in pre-school values education (A qualitative research)]. *Şarkiyat İlmî Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 1074-1095. <https://doi.org/10.26791/sarkiat.342143>
- Allison, C., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. J., Stone, M. H., & Muncer, S. J. (2011). Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ). *Personality and Individual Differences*, 51(1), 829-835. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.07.005>
- Arslan, Y. (2016). Kim daha iyi empati kuruyor -Empati üzerine mikro bir sosyolojik araştırma - [Who shows better empathy? - A micro sociological research over the empathy-]. *Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(2/1), 51-64. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/313281>
- Aslan, D. ve Köksal Akyol, A. (2019). Impact of an Empathy Training Program on children's perspective taking abilities. *Psychological Reports*, 123(6), 2394-2409. <https://doi.org/10.1177%2F0033294119868785>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740903001178>
- Barnett, W. S. (2003). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *NIEER Preschool Policy Matters*, 2(1), 1-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480818.pdf>
- Bibi, F., Chaudhry, A. G., Awan, E. A., & Tariq, B. (2013). Contribution of parenting style in life domain of children. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 12(2), 91-95. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol12-issue2/M01229195.pdf>
- Brems, C. (1988). Dimensionality of empathy and its correlates. *Journal of Psychology*, 123(4), 329-337. <https://doi.org/10.1080/00223980.1989.10542989>

- Calloway-Thomas, C. (2010). *Empathy in the global world: An intercultural perspective*. Sage.
- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology, 27*(1), 201-216. <https://doi.org/10.1177/0829573512450567>
- Chaitanya, M. (2017). Value based education and methods, strategies, approaches to impart it in education. *International Journal of Research Culture Society, 1*(5), 6-10. <http://ijrcs.org/wp-content/uploads/2017/07/201707002.pdf>
- Church, K., Goltschalk, C. M., & Leddy, J. N. (2003). Enhance social and friendship skills. *Intervention in School and Clinic, 38*(5), 307-310. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/10534512030380050601>
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education, 22*(3), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Çankaya, G., & Ergin, H. (2015, Mayıs). *Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi [Examination of empathy and aggression levels according to the games played by children, Sözlü sunumu]*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 283-297.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 113-126. https://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf
- de Wied, M., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior, 33*(1), 48-55. <https://doi.org/10.1002/ab.20166>
- Decety, J. (2011). The neuroevolution of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1231*(1), 35-45. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06027.x>
- Decety, J., & Jackson, P. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3*(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(1), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Doğrul, H., Gülle, A. ve Akay, C. (2022). Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimine yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi: Bir meta-sentez çalışması (2011-2020) [Determining teacher's needs for in-service teacher training in Turkey: A

- meta synthesis study (2011-2020)]. *Kesit Akademi Dergisi*, 8(30), 157-180. <https://doi.org/10.29228/kesit.54915>
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2010). Family-centered helping practices, parent professional partnerships, and parent, family and child outcomes. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships*. Routledge.
- Eisenberg, N. (1989). Empathy and related vicarious emotional responses. *New Directions for Child Development*, 44(1), 1-7. <https://doi.org/10.1002/cd.23219894402>
- Eisenberg, N., & Sheffield Morris, A. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: Implications for caring and justice by M. L. Hoffman. *Social Justice Research*, 14(1), 95-120. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1012579805721>
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). Critical issues in the study of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 3-13). Cambridge University.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988 - 1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Ersay, E. (2021). Duygusal gelişim [Emotional development]. A. D. Öğretim Özçelik (Ed.), *Çocuk Gelişimi [Child Development]* içinde (ss. 115-131). 2. bası. Pegem Akademi.
- Ersay, E. ve Koca, A. (2022). 60-72 aylık erken çocukluk dönemindeki çocukların empati becerilerinin incelenmesi [Investigating empathy skills of children in early childhood (aged 60-72 months old)]. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(95), 611-619. <http://dx.doi.org/10.26449/sssj.3861>
- Feshbach, N. D. (1987). Parental empathy and child adjustment/maladjustment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 271-292). Cambridge University
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85-98). The MIT Press.
- Field, T. M., Woodson, R., Greenberg, R., & Cohen, D. (1982). Discrimination and imitation of facial expressions by neonates. *Science*, 218(4568), 179-181. <https://doi.org/10.1126/science.7123230>
- Freud, S. (1958). *Civilization and its discontents*. Doubleday Anchor Books.
- Gemci, H. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanan iletişim ve empatik beceri eğitiminin öğrencilerin iletişim ve empatik becerilerine etkisinin*

incelenmesi [The effect of effective communication skills and empathic skills training on communication and empathic skills of the 8'th grade primary school students] (Tez No. 317660) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467-476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>
- Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Gordon, M. (2020). Tiny teachers: Empathy experiences to break the cycle of violence. *Childhood Education*, 96(2), 14-21. <https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1733858>
- Gordon, M. (2003). Roots of Empathy: Responsive parenting, caring societies. *The Keio Journal of Medicine*, 52(4), 236-243. <https://doi.org/10.2302/kjm.52.236>
- Güven, G., Ahi, B., Tan, S. ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri [Preschool teachers' opinions about teaching methods]. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34(1), 25-49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/219623>
- Hasta, D., & Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme [Aggression: An investigation in terms of interpersonal styles and empathy]. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 64-104. <http://sobild.ankara.edu.tr/index.php/sobild/article/view/715/109>
- Hoffman, M. L. (1989). Empathic emotions and justice in society. *Social Justice Research*, 3(4), 283-311. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01048080>
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University
- Hogan, R. (1969). Development of an Empathy Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316. <https://doi.org/10.1037/h0027580>
- Holmgren, A. R., Eisenberg, N., & Fabes R. A. (1998). The relations of children's situational empathy related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 169-193. <https://doi.org/10.1080/016502598384568>
- Howard, J., & McInnes, K. (2012). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional wellbeing. *Child*, 38(1), 1-6. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01405.x>
- Hunter, H. R. (2003). *Affective empathy in children: Measurement and correlates*. [Doctoral dissertation, Griffith University]. <https://doi.org/10.25904/1912/3495>

- Jacobson, S. W. (1979). Matching behavior in the young infant. *Child Development*, 50(2), 425-430. <https://doi.org/10.2307/1129418>
- Jevtic, B. (2014). Teachers' pedagogical actions affecting the moral development of personality. *Problems of Education in the 21st Century*, 58(1), 67-81. http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol58/67-81.Jevtic_Vol.58.pdf
- Kahraman, H. ve Akgün S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi [The effects of empathy training on preschoolers' empathic skills and conduct problems]. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 15-25. https://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article_30255/cogepderg-15-15.pdf
- Kalliopuska, M., & Titinen, U. (1991). Influence of two developmental programs on the empathy and prosociability of preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 72(1), 323-328. <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.2466/pms.1991.72.1.323>
- Kalliopuska, M., & Ruokonen, I. (1993). A study with a follow-up of the effects of music education on holistic development of empathy. *Perceptual Motor Skills*, 76, 131-137. <https://doi.org/10.2466/pms.1993.76.1.131>
- Karakaş, H. (2015). Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma [Evaluation of values education activities according to preschool teachers: A qualitative study]. A. Güvenç Saygın ve M. Saygın (Ed.), *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (ss. 623-649). Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.
- Kaya, Y., Günay, R., & Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi [The effects of values education courses though with drama techniques in the student awareness levels in the preschool education]. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 23-37. <https://doi.org/10.19126/suje.76036>
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi [Investigation of preschool education teachers' attitudes and opinions concerning values education]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/623595>
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67(6), 3263-3277. <https://doi.org/10.2307/1131778>
- Kurt, T. (2018). *Bibliyoterapi yönteminin üstün zekalı ve yetenekli çocukların empati düzeyine etkisi [The effect of bibliotherapy method on the empathy levels of gifted and talented children]* (Tez No. 523952) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir

- Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kuyucu, Y., & Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi [Studying emotional and behavioral responses of 60-72 months old children against their peers in terms of their emotion understanding skills]. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 91-100. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55861>
- Kuzu Jafari, K. ve Demirel, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri [The opinions of pre-school teachers related to the value education]. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 13-35. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/download/issue-file/23153>
- Larson, E. B., & Yao, X. (2005). Clinical empathy as emotional labor in the patient-physician relationship. *JAMA*, 293(9), 1100-1106. <https://doi.org/10.1001/jama.293.9.1100>
- Lawton, J. T., & Burk, J. (1995). Effects of advance organizer instruction on preschool children's prosocial behavior. *Journal of Structural Learning*, 10(3), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED300121.pdf>
- Maleki, M., Mardani, A., Mitra Chehrzad, M., Dianatinasab, M., & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in children at home and in preschool. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, 9(7), 1-15. <https://doi.org/10.3390/bs9070074>
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54(1), 702-709. <https://doi.org/10.2307/1130058>
- Memduhoğlu, H. B. ve Yüce, T. (2020). Değerler eğitiminde drama yönteminin uygulanmasına ilişkin nitel bir çözümleme [A qualitative analysis on the application of drama method in values education]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(1), 116-130. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.632965>
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage.
- Nedim Bal, P. ve Bilge, Y. (2016). Empati becerisi Psiko Eğitim Programının üstün zekâlı ergenler üzerindeki etkisi [The effect of Empathy Skills Psycho Training Program on gifted adolescents]. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 23-36. <https://hayefjournal.org/en/the-effect-of-empathy-skills-psycho-training-program-on-gifted-adolescents-16395>
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babalarının empatik becerilerinin incelenmesi [Investigation of perspective taking skills of six years old children and emphatic skills of their parents] (Tez*

- No. 197509) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ömeroğlu, E. ve Can-Yaşar, M. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı [Participation of the family in education in pre-school education institutions]. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6(62), 29-34.
- Önder, A. (2015). Çocukta empatinin gelişimi [The development of empathy in the child]. Y., Kabapınar (Ed.), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati [Developing with empathy developing empathy: Child and empathy]* içinde (ss. 44-57). Pegem Akademi.
- Özdemir, A., Gültekin Akduman, G. ve Gündüz, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ve empatik becerileri ilişkisi üzerine bir inceleme [An investigation on the relationship level of exposure to peer violence of preschool children and empathic skills of children]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 600-604. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/an--investigation-on-the-relationship-level-of-exposure-to-peer-violence-of-preschool-children-and-empathic-skills-of-ch.pdf>
- Özer, G. (2016). *Empati eğitim programının anaokulu çocuklarının empatik ve prososyal becerilerine etkisinin incelenmesi [Analysis of the impact of empathy education program on the prosocial and empathetic skills of preschool children]* (Tez No. 435220) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Parsak, B. (2015). *Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü [The role of empathy and social skill levels of preschool children in relation between parental attitudes and behavioral problems]* (Tez No. 413971) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage
- Pekdoğan, S. ve Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi [The examination of teachers' view concerning values education for 5-6 year old preschoolers]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 59-72. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/697789>
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Harcourt, Brace.
- Pontania, A. R., & Salim R. M. A. (2019). The relation of child's empathy and parents' prejudice: The mediating role of parenting style. *Humaniora*, 10(2), 105-112. <https://doi.org/10.21512/humaniora.v10i2.5476>

- 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. <https://eric.ed.gov/?id=EJ726353>
- Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21, 37-52. <https://doi.org/10.1080/02667360500035181>
- Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N., & Campbell, C. (2012). The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): A multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(2), 231-256. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12002>
- Ridley, C. A., Vaughn, S. R., & Wittman, S. K. (1982). Developing empathic skills: A model for preschool children. *Child Study Journal*, 12(2), 89-97. <https://psycnet.apa.org/record/1982-33141-001>
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449-470. <https://doi.org/10.2307/1131826>
- Rogers C. R. (1975). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir [An unappreciated way of being]. (F. Akkoyun, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 103-124. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/801678>
- Rogers, C. R. (1980). Empathic: An unappreciated way of being. In *A Way of Being* (pp. 137-163). MA: Houghton Mifflin.
- Ruffman, T., Perner, J., & Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8(3), 395-411. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00103>
- Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında değerler eğitime yer verme düzeylerinin belirlenmesi [Determination of value content of education programs designated by preschool teachers]. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 244-264.
- Strayer, J. (1995). Verbal and facial measures of children's emotion and empathy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(2), 299-316. <https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1013>
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00254.x>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

- Szasz, P. L., Szentagotai, A., & Hofmann, S. G. (2011). The effect of emotion regulation strategies on anger. *Behavior Research and Therapy*, 49(2), 114-119. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.11.011>
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması [Investigating the efficiency of empathy training program for preventing bullying behaviors in primary schools]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331-342. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817915>
- Şahin Seçer, Z. ve Alabay, E. (2011). Effects of Empathy Skills Activities on social skill and problem behaviours of preschool children who live in Social Services and Child Protection Institute. *International Journal of Arts and Sciences*, 4(5), 185-195.
- Taner, G. (2005). *Bireyi tanıma tekniklerinin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi [A study about the point of views of the teachers on the issue of the techniques of individual identification and practising it in pre-education classes]* (Tez No. 190587) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Taner Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi [Determining the empathic skill levels of children by their domestic factors]. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1365-1382. https://doi.org/10.9761/jass_588
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Sulik, M. J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion*, 13(5), 822-831. <https://doi.org/10.1037/a0032894>
- Tezel-Şahin F. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı [Parent involvement in preschool education programs]. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 23-30. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c62712a31e0e37e4820296db578cdd708c1b1087#page=25>
- Thompson, M. (2011). Developing moral values in children: Observations from a preschool. *IFE Psychologia*, 19(2), 394-411. <https://www.ajol.info/index.php/ifep/cart/view/69584/57595>
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri [Teachers' opinions about the application of values education during preschool education]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/317295>

- Ünal, S. (2018). Okul öncesi eğitiminde değerler eğitiminin değerlendirilmesi [Evaluation of values education in pre-school education]. *27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (Değişen Dünyada Eğitim) Tam Metin Kitabı*, 9-13.
- Ünal Karagüven, M. H. (2015). Empati ve sosyal zekâ [Empathy and social intelligence]. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 34, 187-197. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2813>
- Wang, L., Dang, R., Bai, Y., Zhang, S., Liub, B., Zheng, L., Yang, N., & Song, C. (2020). Teacher qualifications and development outcomes of preschool children in rural. *Early Childhood Research Quarterly*, 53(4), 355-369. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.015>
- Wang, M., Wang, J., Deng, X., & Chen, W. (2019). Why are empathic children more liked by peers? The mediating roles of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 144, 19-23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.029>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (12. bası). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Topuz, G. ve Erbil Kaya, Ö. M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri [The opinions of the pre-school teachers about the works conducted for identification and assessment of children]. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 27-62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/275257>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. SAGE.
- Yuvacı, Z. (2013). *Okulöncesi değer eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi [Examining the main values concepts and activities acquired at pre-school education institutions providing pre-school values education]* (Tez No. 332620) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2018). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı [Preschool Education Undergraduate Program]*. Yüksek Öğretim Kurumu https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi [The effect of empathy education program on empathic skills of primary school students]. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153251>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed. Ethical consent was obtained from Hacettepe University Ethical Committee, No: E-35853172-300-00001563720, Date: 03.05.2021.

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon'unun 03.05.2021 tarih ve E-35853172-300-00001563720 sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

Proportion of Author's Contribution

All authors contributed equally to this study and agreed with the results and conclusions.