Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2026, Cilt 20 Sayı 56, Sayfa 01-120
Mediterranean Journal of Educational Research 2026, Volume 20 Issue 56, Page 01-120
.
Copyright © 2026. Açık Erişim Makale CC BY-NC-ND

# Türkçe Öğretmen Adaylarının Aktif Empatik Dinleme Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından Belirlenmesi*

*Azer Toptaş[1**] & Mustafa Yunus Eryaman[2]*

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin cinsiyet, akademik başarı, günlük mobil ekran kullanım süresi ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 129'u kadın, 86'sı erkek olmak üzere toplam 215 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Bodie (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Özçılnak (2023) tarafından yapılan Aktif Empatik Dinleme Ölçeği (AEDÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Bağımsız Örneklemler t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmen adaylarının genel aktif empatik dinleme düzeylerinin yüksek olduğu; kadın öğretmen adaylarının genel aktif empatik dinleme, zihinsel olarak işleme ve anladığını yanıt verme puanlarının erkek adaylara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu ile akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, karşı tarafı algılama, bilgileri zihinsel olarak işleme ve genel empatik dinleme puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme becerilerinin sınıf düzeyleri ve günlük mobil ekran kullanım sürelerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, eğitim programlarında cinsiyet farkları göz önüne alınarak aktif empatik dinleme becerilerini destekleyici uygulamaların yaygınlaştırılması ve bu becerinin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisinden faydalanılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Aktif empatik dinleme, empatik iletişim, iletişim, Türkçe öğretmen adayı.

**Geliş Tarihi:** 05.06.2026 – **Kabul Tarihi:** 26.06.2026 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2026

**DOI:** https://doi.org/10.5281/zenodo.22705747

[1] **Azer Toptaş,** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği, ORCID: 0009-0000-2378-0415.

***** Bu çalışma, "Bilim İnsanları Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı (2024, 1. Dönem)" kapsamında "1919B012463859" proje numarası ile TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

****Correspondence:** toptasazer46@gmail.com

[2] **Mustafa Yunus Eryaman**, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü. ORCID: 0000-0002-4214-1202.

# Determination of Active Empathic Listening Levels of Pre-Service Turkish Teachers in Terms of Different Variables

**Abstract:** The aim of this study is to determine the levels of active empathic listening among prospective Turkish language teachers and to examine whether these levels differ according to gender, academic achievement, daily mobile screen time, and class level. The study group consisted of a total of 215 prospective Turkish language teachers, 129 of whom were female and 86 male. The Active Empathic Listening Scale, developed by Bodie (2011) and adapted into Turkish by Özçılnak (2023), was used as the data collection tool. Descriptive statistics, Independent Samples t-test, and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used in the analysis of the data. According to the research findings, it was concluded that prospective Turkish language teachers generally have high levels of active empathic listening; female prospective teachers had statistically significantly higher scores in general active empathic listening, mental processing, and responding with understanding compared to male prospective teachers; and students with high academic achievement had significantly higher scores in perceiving the other party, mentally processing information, and general empathic listening. The study concluded that there was no significant difference in prospective teachers' active empathetic listening skills based on class level and daily mobile screen usage time. Based on these results, it is recommended that practices supporting active empathetic listening skills be expanded in educational programs, taking gender differences into account, and that the positive impact of this skill on academic achievement be utilized.

**Anahtar Kelimeler:** Active empathic listening, communication, empathic communication, pre-service Turkish language teachers, teacher education.

## GİRİŞ

Konuşmacı ve dinleyici ekseninde gerçekleşen karşılıklı bilgi alışverişi olarak ele alınan bildirişim (iletişim) olgusu, Vardar (2002, s. 43) tarafından çift yönlü bir bildirim eylemi olarak nitelendirilmektedir ve gerçekte konuşucunun güçlü bir dinleyici, dinleyicinin de güçlü bir konuşucu olduğunu, daha açık bir anlatımla her ikisinin de birer konuşucu-dinleyici olduğunu ortaya koyar. Ayrıca işlevsel dil bilimine göre dilin temel işlevinin bildirişimi sağlamak olduğunu da eklemiştir. Cüceloğlu (2002, s. 196) iletişimi kısaca iki kişi arasındaki anlam alışverişi olarak açıklamıştır. İletişim temelde *sözlü* (*verbal*) ve *sözsüz* (*non-verbal*) olarak ikiye ayrılır (Mammadzada, 2023, s. 1), bu ayrımın kod bakımından yapıldığı söylenebilir. Sözlü iletişim, bir iletinin konuşulan veya yazılan kelimelerin kullanılmasıyla aktarıldığı iletişimi ifade eder (ETBI FET Digital Library, 2026). Öyleyse sözlü iletişimde *dilin* (*lisân*/*language*) kullanıldığı ve dilin ise iletinin iletildiği kanal bakımından *konuşulan dil* (Vardar, 2002, s. 183; İmer vd., 2011, s. 180) ile *yazılı dil* (Vardar, 2002, s. 222; İmer vd., 2011, s. 268) olarak iki parçadan oluştuğu söylenebilir.

Dili yapısalcı çerçeveyle ele alan Ferdinand de Saussure (1998, s. 16) onu toplumdaki bireylerin beyinlerinde potansiyel olarak var olan bir dil bilgisi sistemi ve "kavramları belirten bir göstergeler sistemi" (1998, s. 46) olarak tanımlar. "*Gösterge*, kendi dışında bir şeye işaret

eden her türlü nesne, varlık ya da olgudur" (Vardar, 2002, s. 106). Dil göstergesi, *gösteren* ile *gösterilen* olarak birbirinden ayrılmaz iki parçadan oluşur. Gösteren, işitim imgesiyken gösterilen, kavramdır. İşitim imgesi, fiziksel sesin kendisi değil o sesin zihinde bıraktığı işitsel izdir, bir temsildir. Kavram ise bu işitim imgesiyle bağlantılı olan anlamdır. Göstergenin bu iki parçası zihinde karşılıklı olarak birbirlerini işaret etmekte ve çağrıştırmaktadır (Saussure, 1998, s. 71-72). Örneğin *araba* sözcüğünün sesi bir konuşucunun konuşma organlarından yola çıkıp havada fiziksel olarak yayılır ve dinleyicinin duyma organına gelerek buradan onun zihnine aktarılır. Bu aktarım sonrası birey, fiziksel sesin zihindeki bir temsiline sahip olur. Bu sürecin yanı sıra birey kendi içinden konuştuğunda da işitim imgeleri üretmiş olur. Bu, dil göstergesinin *gösteren* kısmıdır. *Araba* sözcüğü zihinde işitim imgesi olarak temsil edildikten sonra bu imge zihinde kendisinin karşılığı olduğu bir anlamı, kavramı çağrıştırır. Bu anlam veya kavram *araba nesnesinin zihindeki temsilidir.* Çağrışım sonucu zihinde oluşan *araba temsilinin* şekli, boyutu, rengi, türü bireyden bireye değişmekle birlikte Türkçe bilen her bireyin zihninde bir araba nesnesi canlanacaktır. İşte bu araba kavramı, gösterilendir. Bu süreç, soyut sözcüklerde de böyledir. Örneğin *mutluluk* sözcüğü fiziksel olarak duyulur; duymanın bireyin beyninde uyandırdığı zihinsel ses, yani işitim imgesi; bireyin mutluluktan anladığı anlamın zihinde oluşmasını sağlar. Bunun tam tersi, birey konuşacağı vakit *araba* veya *mutluluk* kelimesinin önce kavramsal boyutu zihninde var olur, ardından bir işitim imgesine dönüşür ve bu imge konuşma organlarıyla fiziksel bir ses olarak oluşturularak dinleyicinin duyma organına doğru yola çıkar. Tek tek sözcüklerde geçerli olan bu süreç, kelime grubu veya söylemlerde de geçerlidir. Ayrıca, bir gösteren her seferinde akla gelen ilk gösterileni işaret etmeyebilir. İletişimin bağlamından anlaşılabilecek dolaylı, mecaz; tahmine, çağrışıma, imalara veya çıkarıma dayalı ikincil gösterilenler/anlamlar da olabilir.

Dil bilimci Jakobson (1987, s. 66), sözlü iletişimi (dili) incelenebilir kılmak için onu yapısal parçalara böler ve bu parçalara açıklamalar getirerek dilin mahiyetini çözümler:

> *Gönderici, iletiyi (mesajı) alıcıya gönderir. İletinin etkin olabilmesi için alıcı tarafından kavranabilir olması, ya sözlü ya da sözlü hale getirilebilir bir bağlama (başka, biraz belirsiz bir adlandırmayla "gönderge"ye) gönderim yapması gerekir; gönderici ile alıcının (başka bir deyişle, iletinin kodlayıcısı ile kod çözücüsünün) en azından kısmen paylaştığı bir koda sahip olması ve son olarak gönderici ile alıcı arasında her ikisinin de iletişim kurmasına ve iletişimde kalmasına imkân tanıyan fiziksel bir kanal ile psikolojik bir bağlantı, yani temas bulunması gerekir.*

*Kod*, konuşucu ile dinleyici tarafların ortak bilgisi dâhilindeki göstergeler sistemidir (Rifat, 2013, s. 147). Bu bakımdan tek tek her dilin birer kod olduğu söylenebilir (İmer vd., 2011, s. 177). Örneğin bu metnin kodu, yani dili Türkçedir. Bu açıdan Türkçe, Türkçe bilen bireylerin zihinlerinde ortak olarak vardır ve bireyler söylem ürettiklerinde Türkçenin kurallarını (dil bilgisini) kullanırlar. Yalnızca diller değil sözsüz iletişimi temel alan gösterge sistemleri de birer koddur. Sözlü iletişimde *ileti*, konuşucudan dinleyiciye kodlanarak aktarılan dil göstergelerinin bütünüdür (Vardar, 2002, s. 43; Rifat, 2013, s. 128). Anlatmak istediğini bir kod kullanarak karşı tarafa ileten kaynak, *göndericidir* (bu çalışmada *konuşucu* olarak ifade edilecektir); konuşucu ile ortak koda sahip olup iletinin kodunu çözen taraf ise

*alıcı* (*dinleyici*) olarak tanımlanmaktadır. *Kodlamak* (*düzgüleme*/*encoding*), bir kod kullanıp kanal aracılığıyla iletiler üretmek olarak; *kod çözmek* (*decoding*) ise iletinin kullandığı kodu kullanarak kanal üzerinden gelen iletinin anlamını çözümlemek olarak tanımlanabilir (Vardar, 2002, s. 63, 86-87; İmer vd., 2011, s. 177). Bu tanımlamanın Jakobson'un iletişim modeli ile Saussure'ün gösterge kuramı arasında kuramsal bir eşleştirme niteliğinde olduğu söylenebilir. Sözlü iletişimde ve Saussure terminolojisi bağlamında kodlamak, bir kavramın/gösterilenin işitim imgesiyle/gösterenle eşleştirilmesi ve konuşma organlarıyla seslendirilerek dinleyiciye gönderilmesi olarak açıklanabilir. Aynı bağlamda kod çözmek, tersi süreçle konuşucudan zihne fiziksel olarak ulaşıp işitim imgesine/gösterene dönüşen söylemin bir kavrama/gösterilene bağlanması olarak tanımlanabilir. Dinleyici, iletinin kodunu çözdükten sonra bu anlamı bilişsel olarak yapılandırmaktadır; bu bakımdan kod çözmek dinleyicinin pasif bir alımlayıcı olmaktan ziyade etkin bir yapılandırıcı olduğu süreçtir (Chandler, 2021). *Gönderge* (*referent*); iletinin gönderimde bulunduğu gerçeklik, durum, olgu ya da kavramsal içeriktir (Vardar, 2002, s. 104). *Bağlantı*, konuşucu ve dinleyici arasındaki fiziksel ve psikolojik irtibattır. Bağlantının bir boyutu olan *kanal*, iletinin aktarılmasını sağlayan her türlü fiziksel gereç veya ortamdır (Vardar, 2002, s. 150; İmer vd., 2011, s. 196). Örneğin A kişisi B kişisine "Dün bana soğuk davranıyordun." demiştir. Burada A kişisi konuşucu, B kişisi dinleyicidir. "Dün", "bana", "soğuk" ve "davranıyordun" sözcükleri birer dil göstergesidir ve bir araya geldiklerinde göstergesel bir bütün olan iletiyi oluştururlar. A kişisi bu iletiyi Türkçe olarak kodlamıştır; Türkçe, koddur. B kişisi, bu ileti zihnine ulaşıp işitim imgesi hâline geldiğinde bunu bir anlamla ilişkilendirirse bu, iletinin kodunu çözmektir. Bu konuşma yüz yüze oluyorsa hava, bağlantının fiziksel yönünü oluşturan kanaldır. A ve B kişilerinin iletişime odaklanmaları ise bağlantının psikolojik yönünü oluşturur. (Eğer A kişisinin anlattığı olay doğruysa) B kişisinin önceki gün A'ya soğuk davranması olayı ise göndergedir.

Sözlü iletişimden ayrı düşünülemeyecek olan ve iletişimin diğer yanını oluşturan *sözsüz iletişim*; bedenin ve sesin dilsel içerikten arındırılmış, sözlü iletişimi tamamlayıcı ve onunla bütünleşik, bağlam içinde anlam kazanan iletişim şeklidir. Burada bağlam; iletiyi kodlayanın ve çözenin niyetlerini, diğer sözlü ve sözsüz iletişimlerini, çevrede bulunan öteki insanların kim olduğunu ve ne yaptığını, iletişimin geçtiği ortamı içermektedir. (Hall vd., 2019, s. 272). Sözsüz iletişim kodlarının sözlü iletişim kodlarına benzer yapıda olduğu çıkarımı yapılabilir. Sözlü iletişimde gösterge kavramı, *ipucu* (*cue*) kavramıyla karşılanır (Hall vd., 2019, s. 272). Bu bakımdan ipuçlarının birer ileti olduğu görülmektedir. Nitekim İmer, Kocaman ve Özsoy'un birlikte kaleme aldıkları Dilbilim Sözlüğü'nde "yüz ifadesi, söyleyiş tarzı, duruş ve oturuş" gibi birtakım sözsüz iletişim unsurları belirli kodlara ait iletiler olarak görünmektedir (İmer vd., 2011, s. 54, 177).

Gönderilen bu sözsüz iletiler bilinçli, bilinç dışı, akışkan ve sabit yapılı olarak sınıflandırılabilir (Hall vd., 2019, s. 274-275). Akışkan (dynamic) ve sabit (static) terimlerinin yapısal katılık/esneklik ve zamansal süreklilik/süreksizlik anlamı taşıdıkları görülmektedir. Sabit ipuçları; bağlamdan çok etkilenmemekte, kodlayıcının yaşamı ve kimliği hakkında bilgi verebilmekte, biyolojik ve köklü gelişimsel etkenlere dayanmakta ve zamansal süreklilik göstermektedir. Akışkan ipuçları ise bağlamla yoğun ilişki içinde, kodlayıcının anlık durumu hakkında bilgi verebilmekte, sabit ipuçlarına nazaran daha kolay şekillendirilebilmekte ve

zamansal süreksizlik göstermektedir (Hall vd., 2019, s. 274-275). Örneğin bir insanın uzun süre masabaşı bir işte çalışmasından ötürü sahip olduğu hafif kambur vücut duruşu bilinç dışı ve sabit bir ileti, korktuğunda göz bebeklerinin büyümesi bilinç dışı ve akışkan bir ileti, vücudunda dövme olması bilinçli ve sabit bir ileti, selamlaşmak için birine baş selamı vermesi bilinçli ve akışkan bir iletidir.

Burgoon, Manusov ve Guerrero (2021, s. 23) sözsüz iletişimi fiziksel ve duyusal kanallara göre kodlara bölüp incelemişlerdir. Belirledikleri kodlar şu şekildedir: Yüz ifadeleri, baş ve göz hareketleri, jestler, duruş ve yürüyüş tarzını kapsayan beden hareketleri (kinesics); ağız (dialect), ses perdesi, konuşma hızı, sesin titreşimi, duraklamalar, konuşma akıcılığındaki bozukluklar ve tonlamayı kapsayan ses etkinlikleri (vocalics); insanların birbirine dokunuşlarını ifade eden fiziksel temas (haptics), kişinin iletişim mesafesi ve kişisel alanını nasıl kullandığı (proxemics), ortamın kullanımı (environment), ortamdaki nesnelerin kullanımı (artifacts), zamanın kullanımı (chronemics), bedenin doğal fiziksel görüntüsü (appearance); kişisel bakım, saç şekillendirme, giyim, dövme, yapay kokular ve çeşitli takıları kapsayan süslemeler (adornment) ile ortamdaki ve kişilerdeki tüm kokular (olfactics). Kitabın yazarları ayrıca iletişimin yapısına dair birkaç açıklama getirirler. Onlara göre iletişim hem bir süreçtir hem de sözlü-sözsüz kodların birlikte oluşturdukları uyum ve uyumsuzlukla şekillenir. Yani tek bir tür koda ait iletiyi diğer kodların arasından alıp yalnız olarak veya iletişim sürecinin henüz tamamlanmadığı dar bir zaman aralığında çözümlemek ve yorumlamak yanlış anlamlara ulaşmakla sonuçlanabilir. Yazarlar bunu açıklamak için fotoğraf örneğini verirler: Bir fotoğraf, zaman ile ortamın tek bir noktasını gösterir ve fotoğraftaki iletileri süreçten, ortamın geri kalanından ve olaylar zincirinden koparak yanlış anlaşılacak duruma getirebilir (2021, s. 7). Ayrıca bir ileti, alıcının onun kodunu çözüp onu nasıl yorumladığına ve alıcının üstündeki etkisine göre farklı anlaşılabilir (Hall vd., 2019, s. 274).

A ve B kişileri örneğine dönüldüğünde A'nın sözsüz iletileri şöyle olabilir: çatık kaşlar, gergin dudaklar, göz temasında ısrar, yumrukları sıkma veya işaret parmağını B'ye doğrultma, yukarı kaldırılmış omuzlar, öne çıkarılmış göğüs, ses şiddetinde artış veya dişler arasından tıslayarak konuşma, seste titreme, akıcılık bozuklukları, nefes nefese kalma, B'nin özel alanını ihlâl edecek şekilde fiziksel yakınlık mesafesinde durma veya araya uzun mesafe koyma, elindeki bir eşyayı masaya sert bırakma, kapıyı sert çarpma, itme, dürtme, sert dokunma, hızlı davranarak zamanı daraltma. Tüm bu iletiler farklı sözsüz iletişim kodlarına aittir ve birbirlerinden ayrık olarak değil sözlü iletişimi de içine alarak bir bütün içinde çözümlenirse A'nın yüksek olasılıkla kızgın olduğu anlaşılabilir. B, A'nın "Dün bana soğuk davranıyordun." iletisinden şunları anlayabilir: "Bana soğuk davranmakta haksızsın ve sana çok kızdım.", "Bana soğuk davranmaya hakkın yok çünkü sen aşağılıksın.", "Bana soğuk davranmakta haklısın ama bunu kabullenemem.", "Bana soğuk davranmanın bedelini sana ödeteceğim.", "Aramızdaki bütün sorunların tek sorumlusu senin bu dengesiz ve soğuk tavırların."… Örnek biraz farklılaştırılırsa A'nın sözsüz iletileri şöyle olabilir: göz temasından kaçınma, sık sık yere bakma, boşluğa dalma, hareketsiz ve nemli gözler, aşağı düşmüş omuzlar, içine gömülmüş göğüs, yavaş hareketler, düşük ses şiddeti, fısıltı şeklinde konuşma, kelimeler arasında uzun duraklar, sık sık iç çekme, fiziksel mesafe olarak arayı açma ve

uzakta durma, kalabalıktan ve gürültüden uzaklaşarak B ile kimsenin olmadığı sessiz bir yerde konuşmayı seçme, B'nin kendisine dokunuşlarına tepki vermeme ve kendi geri çekme; saç şekillendirme, özenli giyinme, takı kullanma ve yapay koku sürme gibi eylemlerde bulunmama, iletişimi başlatmak için acele etmeme. B, bir bütün içinde bu iletileri çözümlediğinde şunları anlayabilir: "Bana ne zaman soğuk davrandın? Biz seninle çok yakın değil miydik? Bunu hak etmedim.", "Bana soğuk davranman beni çok incitti ve aramızdaki bağın koptuğunu hissedip korkuyorum.", "Bana neden soğuk davrandığını anlayamıyorum, bu belirsizlik beni yalnız ve çaresiz hissettiriyor.", Bana değer vermediğini düşünmeye başladım ve bu durum özgüvenimi kırıyor."… Bu anlamların yanı sıra B, her iki örnekte de bu iletilerden net bir anlam çıkaramayabilir. Bu açıdan iletinin doğru anlaşılması için bu kodun gönderici ve alıcı arasında (tamamen, yüksek benzerlikte veya kısmen) paylaşılması ve iki tarafın da bağlamı yeterli düzeyde bilmesi gerektiği yorumu yapılabilir.

Bir anlama ve iletişim becerisi olan *empati*, "Bir başkasının duygularını fark etmeyi, zihinsel durumuna dair çıkarımlar yapmayı ve bu duruma uygun tepkiler vermeyi kapsayan çok boyutlu bir süreçtir." (Amiruddin vd., 2017, s. 1) ve başkalarının da temelde bize benzediği varsayımından yola çıkarak onları anlayabilmek için kendi duygu ve deneyimlerimizi sağlıklı bir kıyas aracı olarak kullanmaya dayanır (Basch, 1983, s. 112). Bu açıdan empati kuran birey *ben ve öteki* ayrımının farkındadır, yani empati sayesinde hissettiklerinin kendisine değil empati kurduğu kişiye ait olduğunu bilir (Preckel vd., 2018, s. 3). Empati, adına *Zihin Kuramı* da denen (Preckel vd., 2018, s. 3) *bilişsel empati* ve *duygusal empati* olarak iki temel parçadan meydana gelmektedir. Bir insanın diğer insanın zihinsel durumunu, bakış açısını, duygularını anlayabilmesi empatinin bilişsel yönünü; o insanın zihinsel durumuna ve bakış açısına bağlı olan duyguları hissedebilmesi ise empatinin duygusal yönünü oluşturur (Baron-Cohen ve Wheelwright, 2004, s. 2). Örneğin bir insanın gönderdiği sözlü ve sözsüz iletilere bakarak mutlu, hüzünlü, kırgın veya kızgın olduğunu anlayabilmek bilişsel empatiyle ilgiliyken o insanın hissettiklerine benzer duygular hissedebilmek duygusal empatiyle ilişkilidir. İletilerin anlam boyutu, göndericinin/konuşucunun zihninde meydana gelmekte ve burada kodlanmaktadır. Bu açıdan bilişsel empati, iletilerin oluştuğu arka plana ulaşmak ve bu arka planının koşullarını anlamak olarak yorumlanabilir. Bu kavrayış, göndericinin/konuşucunun duygularının dinleyicinin/alıcının zihninde temsil edilmesini sağlamaktadır. Dinleyici/alıcı, zihninde temsil edilen bu duygulara benzer duygular hissettiğinde empatinin duygusal yönü devreye girmiş olur. Bağıran bir insanın gönderdiği iletilerden açıkça öfkeli olduğu, yakın zamanda kaybettiği çocuğu hakkında konuşurken ağlayan bir insanın gönderdiği iletilerden ise üzgün olduğu ilk bakışta anlaşılır ancak daha ileri bir empatik sorgulama üzerine kişi, bu tür bir öfke ve hüznün kökenlerini ve doğasını fark edebilir, bu duyguları ve o kişiler için taşıdıkları önemi daha derinlikli anlayabilir (Starcevic ve Piontek, 1997, s. 321). Empati düzeyi ile topluma faydalı davranışlar sergileme eğilimi arasında (Batson vd., 1991, s. 413; Smith vd., 2020, s. 4-5; Eisenberg ve Miller, 1987, s. 101, 110; Lockwood vd., 2014, s. 3) ve empati eksikliği veya yokluğu ile topluma zararlı davranışlar gösterme ihtimali arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır (Decety ve Moriguchi, 2007, s. 14, 18; Romero-Martinez vd.,

2016, s. 354). Bu durum, başkalarını anlamanın ve onların hislerini paylaşmanın ön yargıları yıkarak sosyal bağları ve etkileşimi güçlendirmesiyle açıklanabilir.

*Aktif dinleme* kişinin karşısındakini ön yargısız ve koşulsuz bir kabulle dinlemesidir. Bu süreç, dinleyicinin kendi yorumlarını işin içine katmadan anlatılanları tamamen konuşmacının penceresinden ve onun bakış açısıyla anlamaya çalışmasını, anladığını uygun biçimde geri yansıtmasını gerektirir. Bu yansıtma eylemi; dinleyicinin konuşucudan aldığı iletiyi kendi cümleleriyle özetleyerek yeniden ifade etmesini, yeri geldiğinde sorular yöneltmesini ve sohbete orta veya yüksek düzeyde sözsüz bir katılımla eşlik etmesini içerir. (Weger vd., 2010, s. 35; Weger vd., 2014, s. 14). Aktif dinlemede sözlü ve sözsüz iletiler bir bütün olarak çözümlenir ve işlenir (Kavut, 2018, s. 223). Bir araştırmada katılımcıların konuşmalarına aktif dinleme, tavsiye verme ve yalnızca basit onaylar ("evet", "hı hı" gibi) sunma olmak üzere üç farklı yöntemle karşılık verilmiştir. Çalışmada katılımcıların hangi koşulda kendilerini daha fazla anlaşılmış hissettikleri, sohbetten ne ölçüde tatmin oldukları ve dinleyiciyi sosyal açıdan ne kadar samimi/çekici buldukları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcılar anlaşılmış hissetme konusunda aktif dinlemeyi en başarılı yöntem olarak değerlendirirken sohbetten keyif alma ve samimiyet kriterlerinde aktif dinleme ile tavsiye verme yöntemlerini istatistiksel olarak birbirine denk bulmuşlardır (Weger vd., 2014, s. 23-24).

*Empatik dinleme*; bir insanın duygusal dünyasını anlamayı sağlayan ve sağlıklı kişilerarası ilişkilerin sürdürülebilmesi için gerekli olan temel bir sosyal beceri, çevremizdeki bireylerle güçlü ve etkili bağlar kurmamıza olanak tanıyan bir dinleme biçimidir (Hartati vd., 2023, s. 1). Empatik dinlemenin temel hedefi; dinleyicinin destekleyici bir tutum sergileyerek konuşmacının iç dünyasını açmasını, duygularını derinlemesine deneyimlemesini, içsel çatışmalarını çözümlemesini ve nihayetinde öz kabul geliştirmesini teşvik etmektir (Cihangir, 2011, s. 40-41; akt. Kavut, 2018, s. 223). Empatik dinlemenin iletişim sürecindeki başarısı sebebiyle bir makalede sosyal bilimlerin temel araştırma yöntemlerinden olan "mülakat, anket, odak grubu" yerine "empatik dinleme" önerilmiştir (Akın, 2022).

*Aktif empatik dinleme*, aktif dinlemenin yapılandırılmış süreçleri ile empatik dinlemenin duygusal boyutunu bir araya getiren bir dinleme türüdür. Dinleyicinin iletişim sürecine hem bilişsel hem de duygusal olarak katılım göstermesini ve bu katılımın konuşmacı tarafından da algılanmasını ifade eder (Bodie, 2011, s. 278). Aktif empatik dinleme; *algılama* (*sensing*), *işleme* (*processing*) ve *yanıt verme* (*responding*) olmak üzere dinlemenin üç temel alt sürecinde meydana gelir. Dinleyici, *algılama* aşamasında salt iletinin ötesine geçerek konuşmacının duygusal ihtiyaçlarını ve iletinin nasıl bir niyetle ifade edildiğini eş zamanlı olarak fark eder. İşleme aşamasında, iletilen parçalı bilgileri hafızasında tutarak anlamlı bir bütün haline getirir ve konuşucuyu daha net anlamak, bazı noktaların netleştirilmesi sağlamak adına uygun aralıklarda sorular sorar. *Yanıt verme* aşamasında ise sözlü (dinlenilenleri kendi kelimeleriyle yeniden ifade etme, soru sorma) ve sözsüz (baş sallama, göz teması) geri bildirimlerle dikkatlice dinlediğini ve anlayışlı olduğunu karşı tarafa yansıtır (Bodie, 2011, s. 279). Aktif empatik dinlemede sözlü ve sözsüz iletilerin akla gelen ilk anlamları dışındaki ikincil anlamlar da anlaşılmalı/sezilmelidir. Bu kavrayışa *iletişim duyarlığı* (*conversational sensitivity*) denmektedir (Bodie, 2011, s. 280). Aktif-Empatik Dinleme Ölçeği (Active-

Empathic Listening Scale) 2023 yılında Handan Özçılnak tarafından "Aktif Empatik Dinleme Ölçeği (AEDÖ)" olarak ve 2025 yılında Kansızoğlu ile çalışma arkadaşları tarafından yine aynı isimle (Aktif Empatik Dinleme Ölçeği) Türkçeye uyarlanmıştır (Bodie, 2011; Özçılnak, 2023; Kansızoğlu vd., 2025). Ölçek; İtalyanca, Yunanca, Çince ve Japonca gibi yabancı dillere de uyarlanmıştır (Guo vd., 2022; Asai vd., 2020; Albanesi vd., 2024; Kourmousi vd., 2018).

Eğitim-öğretim bağlamında bir öğretmenin empati düzeyinin yüksek olması okul ve sınıf içinde öğretmen-öğrenci bağlarını kuvvetlendirebilir. Öğrenciler duygusal açıdan anlaşılmış ve desteklenmiş hissettiklerinde öğretmenlerine güven duyabilir ve bu durum eğitim ortamına fayda sağlayabilir. Nitekim öğretmenlerin öğrencilerin okul aidiyetinde ve güven duygularında büyük rol oynadığı bilinmektedir (Allen vd., 2018, s. 11, 17-18; Ibrahim ve Zaatari, 2020, s. 390) ve bu durum öğretmenin empati düzeyiyle ilişkilendirilmektedir (Ampofo vd., 2025, s. 2). Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin empatik eğilimleri arttıkça sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarında azalma olduğu görülmüştür (Çelikkaleli ve Avcı, 2015, s. 71). Bu bulgu, empati kurma düzeyi yüksek öğretmenlerin eğitim için önemini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenin öğrencilerine rol model olduğu düşünülürse yüksek empati becerisine sahip bir öğretmen öğrencilerine empati kurma noktasında örnek olabilir. Yapılan bir araştırmada empati kurma becerisinin %11'inin genetik kaynaklı olduğu; kalan %89'luk bölümün erken yaşantılar, yetiştirilme tarzı ve diğer sosyal etkenler tarafından şekillendirildiği bulunmuştur (Warrier vd., 2018, s. 2). Bu bulgu, öğretmenin hem iletişim becerileriyle hem de aktif empatik dinleme becerisiyle rol model olduğu bir sınıfta bu becerilerin öğrenciler tarafından öğrenilebileceğini göstermektedir. İletişim becerileri gelişen ve empatik iletişimi içselleştiren bireylerin öğrenmenin asıl amaçlarına ulaşarak hem kendi refahlarını hem de toplumun refahını artıracaklar söylenebilir.

Kourmousi ve çalışma arkadaşları (2018) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin aktif empatik dinleme düzeylerine etki eden kişisel ve mesleki etkenler incelenmiş; *algılama* ve *yanıt verme* alt boyutları üzerinde cinsiyetin, *işleme* boyutu üzerinde ise mesleki deneyim yılının en belirgin etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaş, yükseköğrenim düzeyi ve ruh sağlığını geliştirme odaklı eğitimler almış olmanın aktif empatik dinleme becerilerini etkileyen önemli faktörler olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin empati temelli dinleme becerilerinin şekillenmesinde salt mesleki deneyimin tek başına yeterli olmadığını; cinsiyet ve yaş gibi demografik özelliklerin yanı sıra alınan özel eğitimlerin de sürece doğrudan ve bütünleşik bir biçimde etki ettiğini kanıtlamaktadır.

Havigerová ve çalışma arkadaşları (2025) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme düzeyleri incelenmiş; adayların hem genel aktif empatik dinlemede hem de *algılama*, *işleme* ve *yanıt verme* alt boyutlarında yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca alt boyutların birbirleriyle anlamlı ve olumlu yönde ilişkili olduğu, sözlü ve sözsüz iletileri algılamada yetkin olan adayların bilgiyi işleme ve uygun geri bildirim verme konusunda da başarılı oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlar, mesleki iletişimin temelini oluşturan empatik dinleme sürecindeki *algılama*, *işleme* ve *yanıt verme* eylemlerinin birbirini ardışık olarak besleyen entegre bir yapı oluşturduğunu göstermekle birlikte; sahip olunan bu

yetkinliklerin cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenlerle ilişkisinin daha geniş örneklemler üzerinden incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Herynková ve Havigerová (2025) tarafından yürütülen araştırmada aktif empatik dinlemenin alt boyutları ile duygusal zekânın çeşitli boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiş; *algılama* becerisinin iletişimde duyguları etkin kullanma ve destek sağlama ile olumlu yönde ilişkili olduğu, *işleme* boyutunun duyguları anlama ve anlamlandırma becerisiyle anlamlı bir ilişki gösterdiği ve *yanıt verme* boyutunun ise duyguları pratik durumlarda uygun şekilde yönetme ile değişen koşullara uyum sağlama yeteneğiyle bağlantılı bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, dinleme eylemindeki zihinsel *işleme* ve *algılama* süreçlerinin yalnızca bilişsel bir faaliyetten ibaret olmadığını, aynı zamanda karşı tarafın duygusal durumunu anlama ve destekleyici bir sınıf iklimi yaratma kapasitesiyle bütünleşik çalıştığını kanıtlamaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitimi programlarında adayların dinleme becerileri ile duygusal anlama kapasitelerinin eş güdümlü olarak geliştirilmesi, nitelikli öğretmen-öğrenci etkileşimi için önemli bir gereksinimdir.

Molina-Mateo ve çalışma arkadaşları (2026) tarafından yürütülen araştırmada eğitimcilerin bilişsel ve toplumsal-duyuşsal becerileri incelenmiş; öğretmenlerin aktif empatik dinlemenin tüm alt boyutlarında ve duygusal öz düzenlemede meslek dışı bireylere kıyasla anlamlı düzeyde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca mesleki deneyim yılı arttıkça aktif empatik dinleme becerileri ile duygu tanıma kapasitesinin olumlu yönde geliştiği ve toplumsal-duyuşsal yetkinlikler ile soyut akıl yürütme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, aktif empatik dinleme becerisinin yalnız eğitsel bir iletişim aracı olmadığını; uzun süreli mesleki deneyimin ve soyut düşünme gibi bilişsel kapasitelerin, duyarlı bir öğretim süreci ve etkili sınıf yönetimi için kritik öneme sahip olan duyuşsal uyum süreçleriyle bütünleşik bir biçimde çalıştığını ve birbirini doğrudan güçlendirdiğini kanıtlamaktadır.

Mahanani ve çalışma arkadaşları (2018) tarafından yürütülen araştırmada aktif empatik dinleme becerileri eğitiminin öğretmen-öğrenci ilişkisi ve yakınlık düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiş; uygulanan eğitim sonucunda öğretmenlerin empatik dinleme becerilerinde anlamlı bir artış sağlandığı ve bu artışın öğretmen-öğrenci arasındaki yakınlık ile güven düzeyini belirgin şekilde yükselttiği saptanmıştır. Bu sonuçlar, aktif empatik dinlemenin doğuştan gelen sabit bir özellik olmaktan ziyade yapılandırılmış eğitimlerle geliştirilebilen dinamik bir yetkinlik olduğunu ve sınıf içi iletişimde güven inşasında kilit rol oynadığını kanıtlamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada da temel alındığı üzere öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme düzeylerinin henüz lisans eğitimleri sürecinde tespit edilmesi, gelecekteki mesleki gelişimlerine yönelik tasarlanacak müdahale ve eğitim programlarına yön vermek açısından kritik bir temel oluşturmaktadır.

Minuci ve çalışma arkadaşları (2025) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin aktif empatik dinleme becerilerinin öğrencilerin matematik dersindeki kaygıları üstündeki etkisi incelenmiş; özellikle *algılama* ve *yanıt verme* boyutlarında sergilenen empatik dinlemenin öğrencilerde algılanan yakınlık hissini artırdığı ve bu durumun matematik kaygısı düzeylerini anlamlı ölçüde azalttığı saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeninin, algılanan bu

yakınlık hissi aracılığıyla kaygı durumu üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu ve özellikle erkek öğrencilerin kadın öğrencilere kıyasla daha düşük matematik kaygısı yaşama eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, aktif empatik dinleme eyleminin salt bir iletişim süreci olmanın ötesinde; öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal bariyerlerini aşmalarını sağlayan, aradaki psikolojik mesafeyi kısaltarak olumsuz duyguları hafifleten ve öğrenmeyi destekleyici güvenli bir sınıf iklimi yaratan stratejik bir pedagojik müdahale aracı olduğunu kanıtlamaktadır.

Uluslararası literatürde eğitimcilerin/öğretmenlerin empatik dinleme becerilerini inceleyen çalışmalar bulunmasına rağmen, Aktif Empatik Dinleme Ölçeği'nin (AEDÖ) Türkiye bağlamında öğretmenler veya öğretmen adayları üzerinde uygulandığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Son dönemde Türkçeye uyarlanan bu güncel ölçeğin, Türkiye'deki eğitim bilimleri literatüründe henüz kullanılmamış olması alanda eksiklik yaratmaktadır. Özellikle mesleğinin temelini "iletişim, anlama ve anlatma" becerilerinin oluşturduğu Türkçe öğretmen adaylarının bu yeni ve bütüncül yaklaşımla incelenmesi, söz konusu boşluğu doldurmak adına atılmış kritik bir adımdır.

Öğrencilere yalnızca akademik bilgi değil aynı zamanda sağlıklı iletişim becerileri kazandırmakla yükümlü olan öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme düzeylerinin henüz lisans eğitimleri sırasındayken tespit edilmesi nitelikli öğretmen yetiştirme politikaları açısından öneme sahiptir. Bu bağlamda mevcut araştırma, hem Türkiye'deki eğitim literatürüne özgün bir ölçüm aracıyla ilk kez veri sunması hem de elde edilecek bulgularla eğitim fakültelerindeki müfredatların iletişim odaklı olarak güncellenmesine rehberlik etmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerinin bazı değişkenler açısından (cinsiyet, akademik başarı, günlük mobil ekran kullanım süresi ve sınıf düzeyi) farklılaşma durumunun incelenmesidir. Cinsiyet farklılıklarının empatik dinleme üzerindeki etkisini anlamak, eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamada önemli bir rol oynayabilir. Erkek ve kadın öğretmen adaylarının empatik dinleme seviyeleri karşılaştırılarak, hangi cinsiyetin bu beceriyi daha etkili kullandığı belirlenebilir. Bu, cinsiyet farkları göz önüne alınarak eğitim programları geliştirmeye ve her iki cinsiyetin de empatik dinleme becerilerini en üst düzeye çıkarmaya olanak sağlayabilir. Akademik başarı ile empatik dinleme seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemek, başarılı öğretmen adaylarının empatik becerilerinin belirlenmesine yardımcı olabilir ve empatik dinleme eğitimlerinin akademik başarıyı artırmada etkili olup olmadığını gösterebilir. Günlük mobil ekran kullanım süresinin empatik dinleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek, teknolojinin bu alandaki rolünü anlamamıza yardımcı olabilir ve adayların dijital cihazlarla geçirdiği sürenin sosyal etkileşim becerilerini ve empati kurma yeteneklerini nasıl etkilediğini ortaya koymaya katkı sunabilir. Ayrıca, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin empatik dinleme becerilerinin gelişimini anlamak, öğretim programlarının bu becerileri geliştirmeye yönelik uyarlanmasına dair önemli bilgiler sunup empatik dinleme eğitimlerinin hangi sınıf düzeylerinde yoğunlaştırılabileceğini göstermede yol gösterici olabilir. Bu amaçlara yönelik olarak Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinlemelerinin ne düzeyde olduğu ve aşağıdaki alt problem cümlelerine yanıt aranacaktır.

1. Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinlemeleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinlemeleri akademik başarı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinlemeleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinlemeleri günlük ekran kullanım süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, akademik başarı, günlük mobil ekran kullanım süresi, sınıf düzeyi) göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla nicel araştırma yaklaşımlarından "betimsel tarama" ve "nedensel karşılaştırma" modelleri kullanılmıştır. Tarama modeli, araştırmacının katılımcılara sorular yönelterek ya da ölçekler uygulayarak veri topladığı ve bu verilerden hareketle daha geniş bir popülasyon hakkında çıkarım yaptığı nicel bir yaklaşımdır (Gay vd., 2012). Nedensel karşılaştırma modeli, nicel araştırmada deneysel işlem yapılmadan önceden var olan gruplar arasındaki farkları inceleyerek olası neden-sonuç ilişkilerini açıklamaya çalışan bir desendir (Gay vd., 2012). Bu bağlamda, çalışmada öğretmen adaylarının mevcut empatik dinleme düzeyleri betimlenmiş ve belirlenen değişkenlere göre gruplar arası farklılıklar istatistiksel olarak incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma, kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen ve bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören toplam 215 geçerli lisans öğrencisi üzerinden yürütülmüştür. Katılımcıların cinsiyet dağılımları incelendiğinde; örneklemin %60'ının (n=129) kadın, %40'ının (n=86) ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında ise; en büyük grubu %31.2'lik (n=67) oranla 2. sınıf öğrencileri oluştururken, bunu sırasıyla %26.5 (n=57) ile 4. sınıf, %22.3 (n=48) ile 3. sınıf ve %20.0 (n=43) ile 1. sınıf öğrencileri takip etmektedir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

| Değişken | Gruplar | n | % |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 129 | 60.0 |
| | Erkek | 86 | 40.0 |
| Sınıf Düzeyi | 1. Sınıf | 43 | 20.0 |
| | 2. Sınıf | 67 | 31.2 |
| | 3. Sınıf | 48 | 22.3 |
| | 4. Sınıf | 57 | 26.5 |

| | | |
|---|---|---|
| Toplam | 215 | 100.0 |

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Aktif Empatik Dinleme Ölçeği" olmak üzere iki adet ölçme aracı kullanılmıştır:

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu formda, katılımcıların demografik ve kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik cinsiyet, sınıf düzeyi, genel not ortalaması (akademik başarı) ve günlük mobil ekran kullanım süresi gibi değişkenleri içeren sorular yer almaktadır.

### Aktif Empatik Dinleme Ölçeği

(AEDÖ) Orijinali Bodie (2011) tarafından kavramsallaştırılan ve Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışması Özçılnak (2023) tarafından yapılan ölçek, yedili likert tipinde hazırlanmış olup toplam 11 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır: *algılama*, *işleme* ve *yanıt verme*. Bu araştırma verileri üzerinden yapılan iç tutarlılık analizi sonucunda, ölçeğin geneli için Cronbach's Alpha katsayısı .844 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için güvenirlik katsayıları ise sırasıyla *yanıt verme* için .845, *algılama* için .608 ve üç maddeden oluşan *işleme* boyutu için .560 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilimler araştırmalarında madde sayısının az olduğu alt boyutlarda .60'a yakın değerlerin tolere edilebilir olduğu göz önüne alındığında, bu değerler veri setinin analizler için yeterli güvenilirlik düzeyini sağladığını göstermektedir.

## Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine başlanmadan önce, kullanılacak olan Aktif Empatik Dinleme Ölçeği'nin (AEDÖ) Türkçe uyarlamasını gerçekleştiren araştırmacıdan (Özçılnak, 2023) elektronik posta yoluyla gerekli kullanım izni alınmıştır. Ardından, araştırmanın bilimsel etik ilkelere uygunluğunu belgelemek amacıyla Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuş ve 16.05.2025 tarihli, 08/172 sayılı kararla etik kurul onayı elde edilmiştir. Etik kurul iznini müteakip araştırmanın yürütüleceği eğitim fakültesi dekanlığından da gerekli kurum izinleri sağlanmıştır.

Veri toplama araçları, ilgili üniversitenin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına, ders programlarını aksatmayacak uygun zaman dilimlerinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, elde edilecek verilerin gizliliği ve çalışmanın tamamen gönüllülük esasına dayandığı hakkında detaylı bilgilendirme yapılmış; araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden "Gönüllü Katılım Onam Formu" alınmıştır. Formların ve ölçek maddelerinin doldurulması işlemi yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Toplanan veriler ön incelemeden geçirilmiş, eksik veya hatalı doldurulan formlar analiz dışı bırakılarak araştırma kriterlerini karşılayan toplam 215 geçerli veri seti üzerinden istatistiksel analizlere geçilmiştir.

## Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. İstatistiksel değerlendirmelerde anlamlılık sınırı .05 olarak belirlenmiş olup, veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları ±1.5 aralığında olduğu belirlenmiş, bu doğrultuda normal dağılım varsayımı sağlandığı için analizlerde parametrik yöntemler tercih edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri ve ölçek genel/alt boyut düzeyleri için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Aktif empatik dinleme düzeylerinin iki bağımsız gruba (cinsiyet) göre karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklemler t-testi, ikiden fazla gruba (sınıf düzeyi, genel not ortalaması, günlük ekran kullanım süresi) göre karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkan durumlarda, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının iç tutarlılığını test etmek amacıyla Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, 11 maddelik Aktif Empatik Dinleme Ölçeği'nin (AEDÖ) genel Cronbach's Alpha katsayısı .844 olarak bulunmuştur ve bu değer yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; *yanıt verme* alt boyutunun .845 ile yüksek derecede güvenilir olduğu, *algılama* alt boyutunun .608 katsayısı ile kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Sadece üç maddeden oluşan 'İşleme' alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı ise .560 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilimler araştırmalarında madde sayısının az olduğu alt boyutlarda .60'a yakın değerlerin tolere edilebilir olduğu göz önüne alındığında, veri setinin analizler için yeterli güvenilirlik düzeyini sağladığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin Aktif Empatik Dinleme Ölçeği (AEDÖ) ve alt boyutlarından aldıkları puanların betimsel istatistikleri Tablo 2'de sunulmuştur. Katılımcıların genel aktif empatik dinleme puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ = 5.37, SS = 0.79). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; katılımcıların en yüksek ortalamaya *yanıt verme* ($\bar{X}$ = 5.77, SS = 0.96) boyutunda, en düşük ortalamaya ise 'İşleme' ($\bar{X}$ = 4.97, SS = 0.99) boyutunda sahip oldukları tespit edilmiştir. *algılama* alt boyutunun puan ortalaması ise 5.25 (SS = 0.88) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgular, katılımcıların empatik dinleme sürecinde özellikle anladıklarını sözlü ve sözsüz tepkilerle karşı tarafa aktarma (*yanıt verme*) konusunda kendilerini daha yeterli gördüklerine işaret etmektedir.

**Tablo 2.** Aktif Empatik Dinleme Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

| Değişken (Alt Boyutlar) | n | Minimum | Maksimum | Ortalama ($\bar{X}$) | Standart Sapma (SS) |
|---|---|---|---|---|---|
| Algılama | 137 | 2.50 | 7.00 | 5.25 | 0.88 |
| İşleme | 137 | 1.00 | 7.00 | 4.97 | 0.99 |
| Yanıt Verme | 137 | 1.50 | 7.00 | 5.77 | 0.96 |
| AEDÖ Toplam (Genel) | 137 | 2.27 | 6.91 | 5.37 | 0.79 |

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Aktif Empatik Dinleme Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklemler t-testi yapılmıştır (Bkz. Tablo 3). Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların genel aktif empatik dinleme puanlarında kadınlar ($\bar{X}$ = 5.49) lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t(135) = -3.264, p < .05]. Alt boyutlar incelendiğinde; 'İşleme' [t(135) = -3.039, p = .003] ve *yanıt verme* [t(135) = -3.599, p = .000] boyutlarında yine kadın katılımcıların puanları erkeklerden anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. *Algılama* alt boyutunda ise kadınların puanları erkeklerden sayısal olarak yüksek olsa da, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (p > .05). Bu bulgular, kadınların dinleme esnasında alınan bilgiyi zihinsel olarak işleme ve anladığını sözlü/sözsüz tepkilerle karşı tarafa iletme konusunda erkeklere kıyasla daha empatik bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Aktif Empatik Dinleme Puanlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar / Ölçek | Cinsiyet | n | Ortalama ($\bar{X}$) | Standart Sapma (SS) | t | sd | p (Sig.) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Algılama | Kadın | 101 | 5.32 | 0.82 | -1.635 | 135 | 104 |
| | Erkek | 36 | 5.05 | 1.00 | | | |
| İşleme | Kadın | 101 | 5.12 | 0.88 | -3.039 | 135 | .003* |
| | Erkek | 36 | 4.55 | 1.14 | | | |
| Yanıt Verme | Kadın | 101 | 5.94 | 0.82 | -3.599 | 135 | .000* |
| | Erkek | 36 | 5.30 | 1.14 | | | |
| AEDÖ Toplam | Kadın | 101 | 5.49 | 0.66 | -3.264 | 135 | .001* |
| | Erkek | 36 | 5.01 | 0.97 | | | |

* p < .05 düzeyinde anlamlılık.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Aktif Empatik Dinleme Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi, günlük ekran süresi ve genel not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf düzeyleri (p > .05) ve günlük mobil ekran süreleri (p > .05) ile aktif empatik dinleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Aktif Empatik Dinleme Puanlarının Genel Not Ortalamasına Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar / Ölçek | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p (Sig.) | Anlamlı Fark (Tukey) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Algılama | Gruplar Arası | 12.360 | 6 | 2.060 | 2.904 | .011* | (3.0-3.5) > (2.0-2.5) |
| | Gruplar İçi | 92.234 | 130 | 709 | | | (3.0-3.5) > (2.5-3.0) |
| İşleme | Gruplar Arası | 17.291 | 6 | 2.882 | 3.259 | .005* | (3.0-3.5) > (2.0-2.5) |
| | Gruplar İçi | 114.962 | 130 | 884 | | | (3.0-3.5) > (2.5-3.0) |
| Yanıt Verme | Gruplar Arası | 7.730 | 6 | 1.288 | 1.439 | 205 | - |
| | Gruplar İçi | 116.400 | 130 | 895 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| AEDÖ Toplam | Gruplar Arası | 10.796 | 6 | 1.799 | 3.189 | .006* | (3.0-3.5) > (2.0-2.5) |
| | Gruplar İçi | 73.358 | 130 | 564 | | | (3.0-3.5) > (2.5-3.0) |

* p < .05 düzeyinde anlamlılık.

Ancak katılımcıların genel not ortalamalarına göre AEDÖ toplam [F(6, 130) = 3.189, p = .006], *algılama* [F(6, 130) = 2.904, p = .011] ve 'İşleme' [F(6, 130) = 3.259, p = .005] puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4). Bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma (post-hoc) testi sonucunda not ortalaması yüksek olan (3.00 - 3.50 arası) öğrencilerin puanlarının, not ortalaması daha düşük olan (2.00 - 2.50 ve 2.50 - 3.00 arası) öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. *Yanıt verme* boyutunda ise not ortalamasına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır (p = .205). Bu bulgu, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin karşı tarafın ifade ve ima ettiği bilgileri algılama ve bunları zihinsel olarak sentezleyip hatırlama (*işleme*) konularında daha başarılı olduklarını göstermektedir.

## SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme becerileri çeşitli değişkenler (cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi, ekran kullanım süresi) açısından incelenmiş ve literatürle örtüşen dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın ilk ve en temel bulgusu, öğretmen adaylarının aktif empatik dinleme genel puan ortalamalarının yüksek olmasıdır. Alt boyutlar incelendiğinde en yüksek puan *yanıt verme* boyutundayken, en düşük puan *işleme* boyutunda saptanmıştır. Bu durum, Havigerová ve çalışma arkadaşlarının (2025) öğretmen adaylarının genel anlamda yüksek empatik dinleme yeterliklerine sahip oldukları yönündeki güncel sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Adayların dinlediklerini belli etme konusunda kendilerini daha yetkin görmeleri, iletişimde görünür ve dışa vurulan sözlü/sözsüz tepkilere daha fazla ağırlık verdiklerine işaret etmektedir.

Araştırmanın cinsiyet değişkenine yönelik bulguları, kadın öğretmen adaylarının genel aktif empatik dinleme, *işleme* ve *yanıt verme* alt boyutlarında erkek adaylara göre istatistiksel olarak daha başarılı olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, binlerce öğretmen üzerinde yapılan ve cinsiyetin empatik dinleme boyutlarındaki en güçlü etkenlerden biri olduğunu belirten Kourmousi ve çalışma arkadaşlarının (2018) araştırma makalesinde ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir. Kadın adayların empatik dinleme sürecinde karşı tarafı anlama, zihinsel olarak sürece dâhil olma ve uygun tepkiler üretme konusunda daha yatkın oldukları söylenebilir. Kourmousi ve çalışma arkadaşlarının araştırması cinsiyetin daha çok *algılama* boyutu üzerinde etkili olduğunu belirtirken bu araştırmada Türk kadın öğretmen adaylarının özellikle karmaşık zihinsel süreçler gerektiren *işleme* boyutunda da erkeklerden anlamlı düzeyde üstün olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bulgularından biri, akademik başarı ile aktif empatik dinleme arasındaki ilişkidir. Not ortalaması nispeten yüksek olan adayların *algılama* ve *işleme* boyutlarında daha yüksek puan almaları tesadüf değildir. Literatürde Herynková ve Havigerová (2025), *işleme* ve *algılama* becerilerinin doğrudan duygusal zekâ ve duyguları anlamlandırma kapasitesiyle

ilişkili olduğunu kanıtlamıştır. Benzer şekilde Molina-Mateo ve çalışma arkadaşları (2026), aktif empatik dinleme becerilerinin soyut akıl yürütme gibi üst düzey bilişsel yetkinliklerle güçlü bir bağlantısı olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, akademik başarısı yüksek öğrencilerin olayları analiz etme ve sentezleme kapasitelerinin dinleme sürecine olumlu yansıdığını doğrulamaktadır.

Öte yandan, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ve günlük mobil ekran kullanım sürelerine göre empatik dinleme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dört yıllık lisans eğitiminin sınıflar arası istatistiksel bir fark yaratmaması, empatik dinleme becerilerinin yalnızca teorik eğitimle değil pratik saha deneyimiyle geliştiği fikrini akla getirmektedir. Nitekim Molina-Mateo ve çalışma arkadaşları (2026), bu becerilerin mesleki deneyim yılı arttıkça, yani fiilen öğretmenlik yapıldıkça geliştiğini saptamıştır. Ekran kullanım süresinin anlamlı bir fark yaratmaması ise yeni nesil öğretmen adaylarının dijital ortamlarda geçirdikleri süreye rağmen yüz yüze iletişimdeki empatik becerilerini koruyabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen tüm bu bulgular ve literatür sentezi ışığında çeşitli öneriler geliştirilebilir. Mahanani ve çalışma arkadaşlarının da (2018) deneysel olarak kanıtladığı üzere aktif empatik dinleme sonradan eğitimle geliştirilebilen ve öğretmen-öğrenci arasındaki yakınlığı/güveni doğrudan artıran bir beceridir. Ayrıca Minuci ve çalışma arkadaşları (2025), öğretmendeki empatik dinleme algısının öğrencilerin derse yönelik kaygılarını anlamlı ölçüde düşürdüğünü ortaya koymuştur. Bu bağlamda eğitim fakültelerindeki mevcut iletişim ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yalnızca teorik bilgi aktarımı düzeyinde kalmaması, özellikle adayların görece daha düşük puan aldığı *işleme* boyutunu destekleyecek uygulamalı, drama ve vaka temelli aktif empatik dinleme eğitimlerini içermesi önerilmektedir. Ayrıca ileride yapılacak araştırmalarda öğretmen adaylarının sahaya çıktıktan sonraki empatik dinleme gelişimlerinin boylamsal olarak incelenmesi alana büyük katkı sağlayacaktır.

Ayrıca dinleme becerisi Türkçe dersi öğretim programının dört temel becerisinden biridir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği lisans programlarında yer alan Dinleme Eğitimi ders içeriklerine geleneksel dinleme yaklaşımlarının yanı sıra Aktif Empatik Dinleme konularının da dâhil edilmesi, adayların hem mesleki iletişimlerini hem de alan öğretimi yeterliklerini artıracaktır.

## KAYNAKÇA

Akın, M. Ş. (2022). Empatik dinleme tekniği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 14*(1), 37-58. https://doi.org/10.55978/sobiadsbd.999411

Albanesi, B., Viottini, E., Conti, A., Campagna, S., Clari, M., & Dimonte, V. (2024). Cultural adaptation and psychometric evaluation of the Italian version of the active-empathic listening scale among undergraduate nursing students: A three phase validation study. *Nurse Education in Practice, 79*, 104091. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2024.104091

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1-34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Amiruddin, A., Fueggle, S. N., Nguyen, A. T., Gignac, G. E., Clunies-Ross, K. L., & Fox, A. M. (2017). Error monitoring and empathy: Explorations within a neurophysiological context. *Psychophysiology, 54*(6), 864–873. https://doi.org/10.1111/psyp.12846

Ampofo, J., Bentum-Micah, G., Xusheng, Q., Sun, B., & Mensah Asumang, R. (2025). Exploring the role of teacher empathy in student mental health outcomes: A comparative SEM approach to understanding the complexities of emotional support in educational settings. *Frontiers in Psychology, 16*, 1503258. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1503258

Asai, K., Hiraizumi, T., & Hanzawa, R. (2020). Reliability and validity of the Japanese version of the active-emphatic listening scale. *BMC Psychology, 8*, 59. https://doi.org/10.1186/s40359-020-00422-4

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(2), 163–175. https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000022607.19833.00

Basch, M. F. (1983). Empathic understanding: A review of the concept and some theoretical considerations. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 31*(1), 101–126. https://doi.org/10.1177/000306518303100104

Batson, C. D., Batson, J. G., Slingsby, J. K., Harrell, K. L., Peekna, H. M., & Todd, R. M. (1991). Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(3), 413–426. https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.3.413

Bodie, G. D. (2011). The Active-Empathic Listening Scale (AELS): Conceptualization and evidence of validity within the interpersonal domain. *Communication Quarterly, 59*(3), 277–295. https://doi.org/10.1080/01463373.2011.583495

Burgoon, J., Manusov, V., & Guerrero, L. (2021). *Nonverbal communication* (2. bs.). Routledge Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781003095552

Chandler, D. (2021). *Semiotics for beginners*. http://visual-memory.co.uk/daniel//Documents/S4B/sem08c.html

Cüceloğlu, D. (2002). *'Keşke'siz bir yaşam için iletişim donanımları* (8. bs.). Remzi Kitabevi.

Çelikkaleli, Ö., & Avcı, R. (2015). Öğretmenlerin empatik eğilimi ve istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişki: Öğretmenlerin kişilerarası yetkiliğinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty, 1*(33), 61-88. https://doi.org/10.21764/efd.12398

De Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (B. Vardar, Çev.). Multilingual Yayınları. (Orijinal eserin yayımlanma tarihi 1916).

Decety, J., & Moriguchi, Y. (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: Implications for intervention across different clinical conditions. *BioPsychoSocial Medicine, 1*, 22. https://doi.org/10.1186/1751-0759-1-22

Drollinger, T., Comer, L. B., & Warrington, P. T. (2006). Development and validation of the active empathetic listening scale. *Psychology and Marketing, 23*(2), 161-180. https://doi.org/10.1002/mar.20105

Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*(1), 91–119. https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91

ETBI FET Digital Library. (2026). *Verbal communication*. https://library.etbi.ie/communication/verbal

Gay, L. R., Mills, G. E., ve Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10. bs.). Pearson.

Guo, H., Lin, L., Jia, Z., Sun, J., Zhuang, Z., Duan, L., & Sun, J. (2022). Validation of reliability and validity of the Chinese version of the active-empathic listening scale. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 938461. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.938461

Hall, J., Horgan, T., & Murphy, N. (2019). Nonverbal communication. *Annual Review of Psychology, 70*, 271-294. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103145

Hartati, R., Meisuri, Ginting, S. A., & Ariatna, A. (2023). Tertiary students' deficiency in English emphatic listening skills of NLP matching and mirroring technique. *SALTeL Journal (Southeast Asia Language Teaching and Learning), 6*(2), 1–8. https://doi.org/10.35307/saltel.v6i2.110

Havigerová, J. M., Herynková, M., Hazdrová, O., Morávková, I., & Žďárská, A. (2025). Sensing, processing, and responding: Active listening in future primary school teachers. *EDULEARN25 Proceedings*, 2282-2289. https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.0645

Herynková, M., & Havigerová, J. M. (2025). Beyond hearing: The relationship between active listening and emotional intelligence in pre-service elementary teachers. *EDULEARN25 Proceedings*, 2299-2303. https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.0647

Ibrahim, A., & El Zaatari, W. (2020). The teacher–student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 382–395. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998

İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Jakobson, R. (1987). Linguistics and poetics. K. Pomorska & S. Rudy (Ed.), *Language in literature* içinde (s. 62-94). Belknap Press of Harvard University Press.

Kansızoğlu, N., Altun Kobul, F., & Eyüp, B. (2025). Adaptation of the Active Empathic Listening Scale to Turkish culture. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 15*(1), 601-626. https://doi.org/10.48146/odusobiad.1515837

Kavut, S. (2018). Bir iletişim edimi ve kişilerarası iletişim bileşeni olarak dinleme becerileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 5*(17), 218-229. https://doi.org/10.26450/jshsr.339

Kourmousi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2018). Personal and job factors associated with teachers' active listening and active empathic listening. *Social Sciences, 7*(7), 117. https://doi.org/10.3390/socsci7070117

Lockwood, P. L., Seara-Cardoso, A., & Viding, E. (2014). Emotion regulation moderates the association between empathy and prosocial behavior. *PLoS ONE, 9*(5), e96555. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0096555

Mahanani, I. S., Pudjiati, S. R. R., & Patricia, P. (2018). Pelatihan ketrampilan mendengarkan empatik aktif untuk meningkatkan kedekatan guru dan anak. *Jurnal Intervensi Psikologi (JIP), 10*(1), 1-28. https://doi.org/10.20885/intervensipsikologi.vol10.iss1.art1

Mammadzada, S. S. (2023). Verbal and non-verbal communication in linguistics. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science, 2*(38). https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062023/8003

Minuci, E. G., Kelly, S., Burkey, M. L., & Ducking, J. (2025). Instructor active empathetic listening and its impact on students' math anxiety. *Communication Reports, 38*(3), 153-167. https://doi.org/10.1080/08934215.2025.2451895

Molina-Mateo, D., Leiva-Cisterna, I., & Barraza, P. (2026). Teaching experience correlates with enhanced social cognition in preschool teachers. *Journal of Intelligence, 14*(1), 10. https://doi.org/10.3390/jintelligence14010010

Özçılnak, H. (2023). *Aktif-Empatik Dinleme Ölçeği Türkçe güvenirlik ve geçerliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.

Preckel, K., Kanske, P., & Singer, T. (2018). On the interaction of social affect and cognition: Empathy, compassion and theory of mind. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 19*, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.07.010

Rifat, M. (2013). *Açıklamalı göstergebilim sözlüğü -kavramlar, yöntemler, kuramcılar, okullar-*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Romero-Martínez, Á., Lila, M., & Moya-Albiol, L. (2016). Empathy impairments in intimate partner violence perpetrators with antisocial and borderline traits: A key factor in the risk of recidivism. *Violence and Victims, 31*(2), 347-360. http://dx.doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-14-00149

Smith, K. E., Norman, G. J., & Decety, J. (2020). Medical students' empathy positively predicts charitable donation behavior. *The Journal of Positive Psychology, 15*(6), 734–742. https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1651889

Starcevic, V., & Piontek, C. M. (1997). Empathic understanding revisited: Conceptualization, controversies, and limitations. *American Journal of Psychotherapy, 51*(3), 317–328. https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1997.51.3.317

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimler sözlüğü* (2. bs.). Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Warrier, V., Toro, R., Chakrabarti, B., vd. (2018). Genome-wide analyses of self-reported empathy: Correlations with autism, schizophrenia, and anorexia nervosa. *Translational Psychiatry, 8*, 35. https://doi.org/10.1038/s41398-017-0082-6

Weger, H., Castle, G. R., & Emmett, M. C. (2010). Active listening in peer interviews: The influence of message paraphrasing on perceptions of listening skill. *International Journal of Listening, 24*(1), 34–49. https://doi.org/10.1080/10904010903466311

Weger, H., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening, 28*(1), 13–31. https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234

# DETERMINATION OF ACTIVE EMPATHIC LISTENING LEVELS OF PRE-SERVICE TURKISH TEACHERS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

## EXTENDED ABSTRACT

Communication is broadly defined as the bilateral and reciprocal exchange of meanings, thoughts, and emotions rather than a simple, unidirectional transmission of information. In the context of education, establishing a robust communication process is the fundamental component of creating a positive classroom climate and fostering a strong bond of trust between the teacher and the students. The core of this communicative process relies on empathy and effective listening. "Active Empathic Listening" (AEL) distinguishes itself from traditional listening concepts; it is a holistic approach conceptualized by Bodie (2011) that integrates empathy into every stage of the listening process, which includes three distinct sub-dimensions: sensing, processing, and responding.

Considering that the primary goal of the Turkish Language Teaching curriculum, as determined by the Ministry of National Education (MEB), is to enable students to use their native language efficiently to understand the world and their environment, the listening skills of Turkish language teachers gain critical importance. However, an analysis of the national literature reveals a significant gap, as the Active-Empathic Listening Scale (AELS) has not yet been applied to Turkish pre-service teachers. Addressing this gap, this study aims to determine the active empathic listening levels of pre-service Turkish language teachers and to investigate whether these levels differ significantly according to variables such as gender, academic achievement (General Point Average - GPA), daily mobile screen time, and grade level.

This study was designed employing quantitative research approaches, specifically the "descriptive survey" and "causal-comparative" models. The research population consisted of pre-service teachers, and the study group was formed via the convenience sampling method. A total of 215 valid undergraduate students (129 females [%60] and 86 males [%40]) studying at the Turkish Language Education Department of a state university's Faculty of Education participated in the research. The distribution across grade levels was 20.0% freshmen, 31.2% sophomores, 22.3% juniors, and 26.5% seniors.

Data were collected using two instruments: A "Personal Information Form" created by the researchers to ascertain demographic and personal variables, and the "Active-Empathic Listening Scale" (AELS). The AELS, originally conceptualized by Bodie (2011) and adapted

into Turkish by Özçılnak (2023), is a 7-point Likert-type scale comprising 11 items and three sub-dimensions (sensing, processing, responding). In this current study, the internal consistency (Cronbach's Alpha) coefficient for the overall scale was calculated as .844, indicating a high level of reliability. The data analysis was conducted using the IBM SPSS software. Since the skewness and kurtosis values of the data set were found to be within the ±1.5 range, ensuring a normal distribution, parametric tests were utilized. Descriptive statistics, Independent Samples t-test (for gender), and One-Way ANOVA (for grade level, GPA, and screen time) were applied. The Tukey post-hoc test was used to identify the source of significant differences among groups.

The descriptive statistics revealed that the general active empathic listening levels of pre-service Turkish language teachers are considerably high ($\bar{X}$ = 5.37, SD = 0.79). Among the sub-dimensions, the highest mean score was observed in the "Responding" dimension ($\bar{X}$ = 5.77), while the lowest mean score was recorded in the "Processing" dimension ($\bar{X}$ = 4.97).

According to the Independent Samples t-test results concerning the gender variable, female pre-service teachers demonstrated statistically significant higher scores in the general AELS [$t(135) = -3.264$, $p < .05$], mental "Processing," and "Responding" dimensions compared to male candidates. While females also scored numerically higher in the "Sensing" dimension, this difference was not statistically significant.

The One-Way ANOVA results indicated no statistically significant difference in the candidates' active empathic listening skills concerning their grade levels and daily mobile screen usage times ($p > .05$). However, a significant difference was detected based on academic achievement (GPA). The Tukey post-hoc test demonstrated that pre-service teachers with a higher GPA (between 3.00 and 3.50) scored significantly higher in the "Sensing," "Processing," and general AELS total scores compared to students with lower GPAs (between 2.00 and 3.00).

The findings of this study closely align with the current literature, indicating that pre-service teachers generally perceive themselves as competent in empathic listening. The fact that candidates scored highest in "responding" suggests a reliance on outward, visible cues during communication, whereas the lower scores in "processing" point out a potential difficulty in the internal cognitive synthesis of the received information. The superiority of female candidates and highly successful students, especially in the cognitive "processing"

phase, confirms that active empathic listening is strongly intertwined with emotional intelligence, abstract reasoning, and advanced cognitive capacities.

Furthermore, the lack of significant variance across four years of undergraduate education implies that active empathic listening is not merely acquired through theoretical courses; it predominantly develops through practical, real-world teaching experiences in the field. Digital habits, such as daily screen time, did not negatively impact face-to-face empathic skills, showing a resilience in the new generation of teachers' communication dynamics.

Based on these results, it is highly recommended that faculties of education transcend traditional theoretical instruction in communication courses. Curricula should integrate practical, drama-based, and case-study-oriented active empathic listening training to specifically enhance the weaker "processing" skills of teacher candidates. Additionally, incorporating Active Empathic Listening topics into the "Listening Education" courses of the Turkish Language Teaching programs will boost professional competencies. Methodologically, future research should focus on longitudinal studies to observe candidates' empathic development after they begin active teaching. Finally, given the psychometric limitation caused by the AELS's processing dimension having only three items, developing a new, multidimensional "Active Empathic Listening Scale in Educational Contexts" tailored specifically for classroom dynamics and Turkish educational culture is recommended.