



ISSN
2547-989X

Sinop Üniversitesi
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10 (1), 547-585

Geliş Tarihi:04.12.2025 Kabul Tarihi: 26.02.2026

Yayın: 2026 Yayın Tarihi: 31.05.2026

[https://doi.org/ 10.30561/sinopUSD.1836318](https://doi.org/10.30561/sinopUSD.1836318)

<https://dergipark.org.tr/sinopUSD>

ETKİLİ İLETİŞİM VE EMPATİ: ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİ ÜZERİNE BİR TARAMA ÇALIŞMA

Ceylan CİNAL*

Sıla DOĞMAZ TUNALI*

Ahmet İlkhan YETKİN*

Öz

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin empati düzeyleri ile etkili iletişim kurma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Empati, iletişimin temel bir unsuru olarak, insanların karşısındaki kişinin duygularını daha iyi anlayabilmelerini sağlamaktadır ve böylece iletişimin daha etkili olmasını sağlayacağı hipotezi ile çalışma şekillendirilmiştir. Araştırma; Türkiye genelinde görev yapan özel eğitim alanında çalışan 115 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma desenlerin biri olan ilişkisel tarama deseni kullanılmış, veriler istatistik paket programı SPSS 27 ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, özel eğitim öğretmenleri yüksek empati düzeyine ve yeterli etkili iletişim becerilerine sahiptir. Öğretmenlerin empati düzeyleri ile etkili iletişim kurma becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin empati düzeylerindeki yüksekliğin etkili iletişim kurma ve fırsat eşitliği sağlama becerilerini desteklediğinin bir göstergesidir. Öğretmenlerin empati düzeyleri ve etkili iletişim oluşturma becerileri ile cinsiyet, yaş, medeni durum, çalıştıkları yetersizlik türü ve yetersizliğin düzeyi değişkenlerine incelendiğinde cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık yaratırken, yetersizlik türü, yetersizliğin düzeyi ve yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve medeni durum gibi demografik faktörlerden bağımsız olarak; empati ve iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için bu becerilerin sürekli olarak güçlendirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Öğretmen, Empati, Etkili İletişim, İlişkisel Tarama

* Arş. Gör. İnönü Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, ceylan.cinal@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7054-2759>.

*Dr. Öğr. Üyesi. İnönü Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, sila.dogmaz@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8040-8409>.

*Dr. Öğr. Üyesi. İnönü Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, ahmetilkhanyetkin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1199-7283>

This work is licensed under a Creative Commons BY-NC-ND 4.0

Effective Communication And Empathy: A Review Study On The Professional Competencies Of Special Education Teachers

Abstract

This research aims to analyze the correlation between the empathy levels of special education teachers and their professional communication competencies. Grounded in the theoretical framework that empathy serves as a foundational catalyst for interpersonal understanding and enhanced social engagement, the study was conducted with a sample of 115 special education professionals across Turkey. Data collected through a correlational survey design were statistically processed using SPSS 27 software. The empirical findings demonstrate that the participants exhibit high empathetic predispositions and proficient communicative skills. A statistically significant positive correlation was identified between empathy levels and communicative effectiveness, suggesting that empathetic capacity directly enhances instructional interaction within the pedagogical environment. In terms of demographic variables, while gender yielded a significant variance, factors such as age, marital status, and the specific disability type or level of the students did not produce a significant impact on the outcomes. Consequently, it is argued that the continuous reinforcement of these soft skills through systematic professional development is essential for special education teachers, irrespective of their demographic profiles.

Keywords: Special Education, Teacher, Empathy, Effective Communication, Correlational Survey

Giriş

Kapsayıcı ve özel eğitim ortamlarında öğretmen, öğrencilerin akademik gelişiminden duygusal ve sosyal uyumuna kadar birçok boyutu etkileyen belirleyici ve bütüncül bir role sahiptir. Öğretmenler, öğrenme süreçlerini düzenleyen temel aktörler olarak sınıf içi etkileşimin niteliğini belirlemekte ve öğrenci katılımı, aidiyet duygusu ve öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkide bulunmaktadır (Da Fonte & Boesch, 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki yeterlikleri yalnızca pedagojik bilgi ve öğretim teknikleriyle sınırlı değildir; kişilerarası etkileşim, duyuşsal farkındalık ve iletişim temelli becerileri de kapsamaktadır (Vlachou vd., 2015). Mesleki yeterlik kavramı, bu çalışmada öğretmenin görev alanındaki etkililiğini belirleyen bilişsel ve duyuşsal becerilerin bir bütünü olarak ifade edilmektedir. Bu yapılandırmada, sınıf içi iklimin niteliğini belirleyen ana unsurlar olarak duygudaşlık düzeyi ve iletişimsel ustalık, mesleki gelişmişliğin merkezine yerleştirilmiştir.

Bireyin, bir başkasının duygu dünyasını ve düşünce sistematığını çözümleyerek kendisini o kişinin yerine ikame edebilme kapasitesi olarak tanımlanan empati (Dökmen, 2009), kişilerarası etkileşimin belirlenmesinde önemli role sahip bir faktördür. Eğitim bağlamında empati, öğretmenin öğrencinin yaşantısını ve ihtiyaçlarını doğru yorumlayabilmesini sağlayan temel bir duygusal yeterliktir. Eğitim sürecinde empatiyi temel alan bir tutum; öğretmen ile öğrenci arasındaki bağın niteliksel olarak gelişmesine, tarafların birbirini anlamlandırma düzeyinin yükselmesine ve gelişimi destekleyen güvenli bir öğrenme ikliminin inşasına zemin hazırlamaktadır (Fitriyah vd., 2021; Kudrnáč vd., 2024). Yüksek empati düzeyine sahip öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve duygusal durumlarına daha duyarlı yanıt verdikleri; davranış ve performansı bağlamsal olarak daha doğru yorumladıkları belirtilmektedir (Buzzai vd., 2023; Vučinić vd., 2022). Bu durum özellikle özel eğitim bağlamında kritik önem taşımaktadır; çünkü gelişimsel ve davranışsal farklılık gösteren öğrencilerle çalışmada öğretmenin duyarlılığı, kabul edici tutumu ve duygusal eşlik kapasitesi doğrudan eğitim sürecinin niteliğini etkilemektedir (Parchomiuk, 2019; Sarıkaya & Özdemir, 2017).

Öğretmen mesleki yeterliğinin bir diğer temel boyutu ise etkili iletişim becerisidir. Etkili iletişim, yalnızca bilginin aktarımı değil; sözlü ve sözsüz kanallar aracılığıyla güvene dayalı, açık, tutarlı ve ihtiyaçlara duyarlı bir etkileşim kurma yeterliği olarak değerlendirilmektedir (Fernandes, vd., 2021). Etkili iletişim becerilerine sahip olan öğretmenler, öğrencilerde güven duygusunun gelişimini desteklemekte; bu güven ortamı ise öğrencilerin kendilerini anlaşılmış ve desteklenmiş hissetmeleri aracılığıyla öğrenme sürecine katılım ve motivasyon düzeylerini artırmaktadır (Johnson, 2017; Khan vd., 2017; Kong, 2021). Ayrıca etkili iletişim becerileri, sınıf yönetimi uygulamalarının başarısını artırmakta ve davranış düzenleme süreçlerinin daha sistematik şekilde düzenlenmesine katkı sağlamaktadır (Çelik & Alpan, 2023; Khasawneh, 2021; Muste, 2016;). Öğrencilerin bireysel öğrenme özelliklerini, güçlü ve sınırlı yönlerini fark edebilmek ve uygun

öğretim düzenlemeleri yapabilmek de büyük ölçüde öğretmenin iletişim niteliğine bağlıdır (Ceylan & Mocan, 2017; Yıldız vd., 2022).

Empati ve etkili iletişim kavramları kuramsal ve işlevsel açıdan birbirini tamamlayan iki yapı olarak değerlendirilmektedir. Empati, karşıdakini anlama ve uygun tepki geliştirme sürecinin duyuşsal ve bilişsel temelini oluştururken; etkili iletişim bu anlayışın davranışsal düzeyde dışa vurumunu sağlamaktadır (Cuff vd., 2016; Kaya, 2016; Yavuz & Güzel, 2020). Empati temelli iletişimde bireyler kendilerini daha açık ifade edebilmekte ve karşılıklı güven ilişkisi güçlenmektedir (Wink, vd., 2021). Kuramsal açıdan Rogers'ın ilişki yönelimli yaklaşımı empatik anlayışın iletişimde açıklık ve duyarlılığı artırdığını ortaya koyarken (Rogers, 1957, 1961), sosyal bilişsel kuram öğretmenin öz-yeterlik ve duyuşsal durumunun iletişim davranışlarını düzenlediğini vurgulamaktadır (Bandura, 1986, 1997). Ekolojik sistemler yaklaşımı ise sınıf içi iletişimin çok düzeyli bağlamsal etkenlerden etkilendiğini göstermektedir (Bronfenbrenner, 1979, 1994). Bu çerçevede empati ve iletişim, öğretmenin mesleki yeterliğinde birbirini besleyen iki temel bileşen olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Özel eğitim bağlamında bu iki yeterlik daha da kritik hale gelmektedir. Özel eğitim öğretmenleri, farklı gelişimsel özelliklere ve öğrenme gereksinimlerine sahip öğrencilerle çalıştıkları için hem empatik yaklaşım hem de uyarlanmış iletişim becerilerine yüksek düzeyde ihtiyaç duymaktadır (Aydın & Karkaç, 2015; Erkaboeva & Musaeva, 2022). Empati, özel gereksinimli öğrencilerin kabul edilme ve değer görme algısını güçlendirirken; etkili iletişim, bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerinin planlanması ve uygulanmasını kolaylaştırmaktadır (Condon, 2014; Kudrnáč vd., 2024). Ayrıca bu becerilerin öğretmen tükenmişliğini azaltıcı ve mesleki sürdürülebilirliği artırıcı etkileri de rapor edilmektedir (Ma vd., 2021; Wink vd., 2021).

Alanyazın incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin empati becerileri ile bu beceriyi etkileyen unsurları konu alan çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Mevcut bulgular; öğretmenlerin empati eğilimlerinin cinsiyet, mesleğe yönelik

duyulan sevgi ve çalışılan yetersizlik grubuna göre farklılaşabildiğini ortaya koymaktadır (Aydın & Karkaç, 2015). Bununla birlikte, empati ile öğretmen tutumları ve stres düzeyleri arasındaki etkileşimin, kurumsal ve eğitsel bağlama göre değişkenlik gösterdiği rapor edilmektedir (Vučinić vd., 2022; Parchomiuk, 2019). Diğer taraftan; etkili iletişim, empati ve iş birliği gibi kişilerarası yetkinliklerin, kapsayıcı eğitim süreçlerinin başarısında temel belirleyici roller üstlendiği vurgulanmaktadır (Byrd & Alexander, 2020; Fernandes vd., 2021). Ancak ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde; empati ve etkili iletişim becerilerinin çoğunlukla yalıtılmış bir biçimde ele alındığı, bu beceriler arasındaki ilişkinin doğrudan ele alındığı ve özel eğitim öğretmenleri örneğinde nicel yöntemlerle sınındığı araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, özel eğitim öğretmenlerinin empati düzeyleri ve etkili iletişim becerilerinin belirlemek ve bu beceriler arasındaki karşılıklı etkileşim düzeyini ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında, geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçları kullanılarak her iki değişken eş zamanlı olarak değerlendirilmekte; söz konusu ilişki cinsiyet, mesleki deneyim ve çalışılan yetersizlik türü gibi çeşitli değişkenler açısından analiz edilmektedir.

Araştırmanın temel odağı, öğretmen eğitimi ve hizmet içi mesleki gelişim programlarında empati ve iletişim becerilerinin bütünleşik bir yapıda ele alınmasına kanıt temelli katkı sunmaktır. Elde edilecek bulguların; öğretmen etkililiğinin artırılması, kapsayıcı sınıf ikliminin iyileştirilmesi ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin çok boyutlu gelişimsel çıktılarının desteklenmesine yönelik uygulamalara stratejik bir rehberlik etmesi öngörülmektedir. Bu doğrultuda, özel eğitim öğretmenlerine yönelik araştırma soruları şu şekildedir:

1. Empati düzeyleri ne düzeydedir?
2. Etkili iletişim becerileri ne düzeydedir?
3. Cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışılan yetersizlik türü ve düzeyi değişkenleri, empati düzeylerini nasıl etkilemektedir?

4. Cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışılan yetersizlik türü ve düzeyi değişkenleri, etkili iletişimi becerilerini nasıl etkilemektedir?

5. Empati düzeyleri ile etkili iletişim becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin empati ve etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkisel yapıyı incelemek üzere nicel yöntem yaklaşımı kapsamında ilişkisel tarama modeline dayalı olarak kurgulanmıştır. Tarama modeli, evreni temsil eden bir örneklem üzerinden belirli bir zaman dilimindeki tutum, görüş veya özelliklerin standartlaştırılmış araçlarla betimlenmesine olanak tanır (Creswell, 2019). İlişkisel tarama modeli ise değişkenler arasındaki korelasyonel yapıları ve etkileşimleri, mevcut duruma herhangi bir müdahalede bulunmadan ortaya koymak amacıyla tercih edilmiştir (Creswell, 2017; Karasar, 2005).

Çalışmada deneysel veya nitel desenler yerine ilişkisel tarama modelinin seçilme nedeni; empati ve iletişim becerisi gibi yapıların geniş bir grupta eş zamanlı, sistematik ve karşılaştırmalı olarak ölçülmesine uygun olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırmanın temel amacı nedensel bir etkiyi test etmekten ziyade, ilgili değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve büyüklüğünü belirlemek olduğundan, bu desen araştırma sorularıyla doğrudan örtüşmektedir. Veri toplama süreci, katılımcıların günlük çalışma düzenine müdahale edilmeden ve yanıtların doğrallığını koruyacak şekilde standart koşullarda yürütülmüştür. Tüm katılımcılar uygulama öncesinde araştırma hakkında bilgilendirilmiş; gönüllü katılımları, çevrimiçi yöntemlerle sunulan “Aydınlatılmış Onam Formu” aracılığıyla alınmıştır. Bu yaklaşım, ana değişkenler arasındaki ilişkilerin yanı sıra; kıdem, eğitim seviyesi ve kurum türü gibi demografik özelliklere dayalı farklılıkların da güvenilir bir şekilde analiz edilip raporlanmasına olanak tanımıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kamu ve özel eğitim kurumlarında özel eğitim alanında hizmet veren 115 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmaya dahil edilen eğitimcilerin kişisel ve mesleki özelliklerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 1’de özetlenmiştir. Her öğretmene eşit seçilme olasılığı tanıyarak seçim yanlılığının azaltılması, örneklemin temsil gücünün artırılması ve bulguların genellenebilirliğinin desteklenmesi açısından katılımcılar seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde, özel eğitim öğretmenlerin demografik bilgileri, çalışma deneyimleri ve eğitim seviyeleri de dikkate alınarak homojen bir örneklem oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Özellikler

Değişken	Kategori	Frekans
Cinsiyet	Kadın	82
	Erkek	33
Toplam		115
Yaş	30 Yaş ve Altı	41
	31–40 Yaş	39
	41 Yaş ve Üzeri	35
Toplam		115
Kurum Türü	Özel	37
	Devlet	78
Toplam		115
Çalışılan Kademe	1. Kademe	67
	2. Kademe	48
Toplam		115
Bölge	Doğu Anadolu	38
	Ege	31
	İç Anadolu	25
	Marmara	21
Toplam		115

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcılardan veri sağlamak amacıyla iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Çalışmada, Wang (2022) tarafından geliştirilen ve Türkçe formuna yönelik geçerlik-güvenirlik çalışmaları Uyar ve Kadan (2023) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Empati Ölçeği” kullanılmıştır. Dörtlü likert tipinde yapılandırılan ve 19 maddeden oluşan ölçek; bilişsel, olumlu duyuşsal ve olumsuz duyuşsal empati olmak üzere üç boyutlu bir yapı sergilemektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ölçek bütünü için .86, alt boyutlarında ise .72 ile .87 arasında değişkenlik göstermektedir.

Öğretmenlerin etkili iletişim becerilerini ölçmek amacıyla Olgun (2005) tarafından geliştirilen “Etkili İletişim Ortamı Yaratma ve İletişimde Fırsat Eşitliği Sağlama Ölçeği” kullanılmıştır. Toplam 40 maddeden oluşan bu ölçeğin ilk 27 maddesi, öğretmenlerin sınıf ortamında etkili iletişim kurma düzeylerini değerlendirmeye yönelik olup, kalan maddeler öğretmenlerin öğrencilere eşit iletişim fırsatları sunma düzeylerini ölçmektedir. Beşli likert tipinde yapılandırılan ölçeğin iç tutarlık katsayısı, ölçek geneli için .90 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara yönelik güvenirlik analizleri neticesinde; sınıf ortamında etkili iletişim kurma düzeyi için .87, öğrencilere eşit iletişim fırsatları sunma düzeyi için ise .78 değerlerine ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, Microsoft form aracılığıyla online ortamda toplanmıştır. Veri toplama süreci toplamda 20 gün sürmüştür. Bu süreçte katılımcıların yanıtlamaları istenen sorular zorunlu hale getirilerek ve her katılımcıya bir yanıt hakkı tanımlanmıştır. Katılımcılara ilişkin veriler, araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin puanlar ve ölçeğin genelin elde ettikleri toplam puanlar hesaplanarak oluşturulmuştur.

Demografik özelliklerde öğretmenlerin mezun oldukları lisans programları, özel eğitim öğretmenliği ve diğer alanlar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları diğer alanlar değişken içerisinde sınıf öğretmenliği ($f = 22$), okul öncesi

öğretmenliği (f = 12), sosyal bilgiler öğretmenliği (f = 6), resim iş öğretmenliği (f = 5), psikolojik danışmanlık ve rehberlik (f = 4), Türkçe öğretmenliği (f = 4), bilişim teknolojiler öğretmenliği (f = 4), matematik öğretmenliği (f = 3), İngilizce öğretmenliği (f = 2), çocuk gelişimi (f = 2), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği (f = 2), sosyal hizmet (f = 1) programlarından mezun olan öğretmenler yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları yetersizlik türlerinde özel eğitim alanında otizm spektrum bozukluğu ve zihin yetersizliği olan çocuklarının daha fazla olması nedeniyle bu yetersizlik türü dışında kalan diğer yetersizlik türleri ise bir kategori olarak sınıflandırılmıştır.

Verilerin istatistiksel çözümlemelerinde SPSS 27 yazılımından yararlanılmış; bu süreçte verilerin dağılım özellikleri çarpıklık, basıklık, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk analizleri yoluyla test edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık ölçütlerinin ± 1 değerleri arasında yer alması, normallik sayılımasının korunduğuna işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bilişsel empati, olumlu duygusal empati ve genel empati puan değişkenleri yüksek çarpıklık ve basıklık değerleri göstermiş, normallik testleri de anlamlı çıkmıştır ($p < .001$). Olumsuz Duygusal Empati değişkeni ise çarpıklık (-.070) ve basıklık (-.592) açısından normal dağılıma yakın bulunmuş, Kolmogorov-Smirnov ($p = .054$) ve Shapiro-Wilk ($p = .060$) testleri de bunu desteklemiştir.

Öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine ilişkin veriler incelendiğinde, sınıf içi etkili iletişim becerileri (-.079 çarpıklık, -.682 basıklık) ve genel etkili iletişim puan (-.337 çarpıklık, -.383 basıklık) değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları, normal dağılıma yakın bir simetri sergilediğini göstermektedir. Normallik testleri sonuçlarına göre, sınıf içi etkili iletişim becerileri ($p < .05$) ve iletişimde fırsat eşitliği ($p < .001$) değişkenleri için normal dağılım varsayımının ihlal edildiğini ortaya koymaktadır. Genel puan değişkeni için Kolmogorov-Smirnov testi ($p = .070$) normal dağılım varsayımını reddetmezken, Shapiro-Wilk testi ($p = .006$) normal dağılım varsayımının ihlal edildiğini göstermektedir. Shapiro-Wilk testi, özellikle örneklem büyüklüğü sınırlı olduğunda normal dağılım varsayımını

test etmek için en uygun yöntemlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Field, 2018), büyük örneklemelerde bu testlerin aşırı duyarlı olabileceği bilinmektedir. Bu nedenle, normallik varsayımı, dağılıma ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının yanı sıra grafiksel dağılım göstergeleri temel alınarak çoklu ölçüt yaklaşımı çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde, dağılımın normallik sayılına uygunluğu temel belirleyici olmuştur. Bu doğrultuda, normallik koşulunu sağlayan verilerin analizinde t-Testi ve ANOVA'dan yararlanılırken, bu koşulun sağlanmadığı durumlarda non-parametrik alternatifler olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Boyutlar arasındaki korelasyonel örüntüleri saptamak için ise Spearman katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin empati düzeyleri ile etkili iletişim becerilerine ilişkin bulgular ayrıntılı olarak sunulmaktadır. Öncelikle öğretmenlerin empati ve etkili iletişim puanlarının genel dağılımı ile ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Ardından empati ve etkili iletişim düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Son olarak, öğretmenlerinin empati düzeyleri ile etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkiler değerlendirilerek, bu iki değişkenin birbirini hangi düzeyde ve yönde etkilediğine yönelik sonuçlar ortaya konulmuştur.

1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Empati Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin empati düzeyleri ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Toplanan veriler doğrultusunda empati düzeylerine ilişkin veriler; frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir, ulaşılan betimsel sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Empati Düzeylerine İlişkin Bulgular*

Empati Puan Türü	Puan	Frekans (f)	Yüzde
Bilişsel Empati	1-9 puan	1	.87
	10 -18 puan	1	.87

		19- 27 puan	13	11.3
		28-36 puan	100	86.96
		Toplam	115	100
Olumsuz Duygusal Empati		1-5 puan	0	0
		6-10 puan	18	15.65
		11-15 puan	59	51.30
		16-20 puan	38	33.05
		Toplam	115	100
Olumlu Duygusal Empati		1-5 puan	2	1.74
		6-10 puan	0	0
		11-15 puan	8	6.95
		16-20 puan	105	91.31
		Toplam	115	100
Genel Empati		1-19 puan	0	0
		20-38 puan	2	1.74
		39- 57 puan	14	12.17
		58-76 puan	99	86.1
		Toplam	115	100

Özel eğitim öğretmenlerinin “Öğretmen Empati Ölçeği” nin genelinden aldıkları puanlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %86.1’nin empati puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının, öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde yüksek düzeyde duyarlı ve anlayışlı bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Ölçeğin bilişsel empati (f = 100) ve olumlu empati (f = 105) düzeyi puanlarında da benzer olduğu tespit edilmiştir. Olumsuz empati boyutunda ise öğretmenlerin %51.3’ünün orta düzeye yakın bir puan aldıkları görülmüştür. Olumsuz empati puanlarının diğer boyutlara kıyasla daha sınırlı kalması, öğretmenlerin öğrencilerinin yaşadığı stres veya kaygı gibi negatif durumları içselleştirirken duygusal olarak kendilerini daha kontrollü bir mesafede tuttukları şeklinde yorumlanabilir.

2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Etkili İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin iletişim becerileri araştırma kapsamında incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin iletişim düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aracılığıyla değerlendirilmiştir ve bulgular Tablo 3’ de özetlenmiştir.

Tablo 3: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Etkili İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Etkili İletişim Puan Türü	Puan	Yorum	Frekans (f)	Yüzde
Sınıf İçi Etkili İletişim	1-27 puan	Çok yetersiz	0	0
	28-54 puan	Yetersiz	0	0
	55-81 puan	Kısmen yeterli	0	0
	82-108 puan	Yeterli	43	37.40
	109-135 puan	Çok yeterli	72	62.60
	Toplam		115	100
İletişimde Fırsat Eşitliği	1-13 puan	Çok yetersiz	0	0
	14-26 puan	Yetersiz	0	0
	27-39 puan	Kısmen yeterli	1	.87
	40-52 puan	Yeterli	25	21.8
	53-65 puan	Çok yeterli	89	77.33
	Toplam		115	100
Genel Etkili İletişim	40-59 puan	Çok yetersiz	0	0
	60-99 puan	Yetersiz	0	0
	100-139 puan	Kısmen yeterli	5	4.34
	140-179 puan	Yeterli	67	58.26
	180-200 puan	Çok yeterli	43	37.4
	Toplam		115	100

Özel eğitim öğretmenlerinin etkili iletişim beceri puanlarının incelendiği Tablo 3’ e göre öğretmenlerin %58.26’sı kendini yeterli görmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde öğretmenlerin iletişimde fırsat eşitliği boyutunda %77.83’ü kendini çok yeterli olarak tanımlarken; %21.8’ i ise yeterli görmektedir. Sınıf içi etkili iletişim boyutunda ise özel eğitim öğretmenlerinin %62.80’i kendini çok yeterli olarak tanımlamaktadır.

3. Demografik Değişkenler Bağlamında Empati Düzeylerine İlişkin

Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin empati düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun oldukları lisans programı, çalıştıkları yetersizlik türü ve yetersizlik derecesi değişkenleri ile ilişkisine yönelik bulgular, Tablo 4 ile Tablo 9 arasındaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 4: Cinsiyet Değişkenine Göre Özel Eğitim Öğretmenlerinin Empati Düzeylerine İlişkin Bulgular

Empati Puan Türü	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalama sı	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Bilişsel Empati	Kadın	82	61.60	5051.50	1057.50	-1.838	.066
	Erkek	33	49.05	1618.50			
Olumsuz Duygusal Empati	Kadın	82	60.15	4932	1177	-1.093	.274
	Erkek	33	52.67	1738			
Olumlu Duygusal Empati	Kadın	82	64.73	5308	801	-3.620	<.001
	Erkek	33	41.27	1362			
Genel Empati	Kadın	82	63.55	5177.50	931.50	-2.611	.009
	Erkek	33	45.23	1492.50			

Özel eğitim öğretmenlerinin empati düzeylerinin cinsiyet değişkeni bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere uygulanan Mann Whitney U testi bulguları; katılımcıların genel empati puanları ($U = 931.50$, $p < .05$) ile olumlu duygusal empati alt boyutu puanlarının ($U = 801$, $p < .05$) cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiğini; ancak ölçeğin bilişsel empati ($U = 1057.50$, $p > .05$) ve olumsuz duygusal empati ($U = 1177$, $p > .05$) boyutlarında cinsiyet temelinde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Tablo 5: Yaş Değişkenine Göre Özel Eğitim Öğretmenlerinin Empati Düzeyleri

Empati Puan Türü	Yaş Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p
Bilişsel Empati	30 yaş ve altı	41	54.57	2	1.477	.478
	31-40 yaş	39	56.64			

	41 ve üstü yaş	35	63.53			
Olumsuz	30 yaş ve altı	41	60.32	2	1.477	.478
Duygusal	31-40 yaş	39	52.77			
Empati	41 ve üstü yaş	35	61.11			
Olumlu	30 yaş ve altı	41	66.16	2	5.987	.050
Duygusal	31-40 yaş	39	48.97			
Empati	41 ve üstü yaş	35	58.50			
Genel	30 yaş ve altı	41	60.23	2	1.715	.424
Empati	31-40 yaş	39	52.38			
	41 ve üstü yaş	35	61.64			

Özel eğitim öğretmenlerin empati düzeylerinin yaş gruplarına göre bir ayrışma gösterip göstermediğini çözümlemek amacıyla başvurulmuş Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre; katılımcıların genel empati düzeylerinin yaş faktöründen etkilenmediği ve istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim sergilemediği saptanmıştır ($\chi^2 = 1.715$, $p > .05$). Benzer şekilde, bilişsel empati bilişsel empati ($\chi^2 = 1.477$, $p > .05$) ve olumsuz duygusal empati ($\chi^2 = 1.477$) boyutlarında da yaşa dayalı herhangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Öte yandan, olumlu duygusal empati alt boyutuna ait puanların yaş değişkeniyle olan etkileşiminin istatistiksel olarak anlamlı bir boyuta ulaştığı belirlenmiştir ($\chi^2 = 5.987$, $p \leq .05$).

Tablo 6: Medeni Durum Değişkenine Göre Özel Eğitim Öğretmenlerinin Empati Düzeyleri

Empati Puan Türü	Medeni Durum	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Bilişsel Empati	Bekar	43	56.55	2431.50	1485.50	-.363	.716
	Evli	72	58.87	4238.50			
Olumsuz Duygusal Empati	Bekar	43	60.64	607.50	1434.50	-.659	.510
	Evli	72	56.42	4062.50			
Olumlu Duygusal Empati	Bekar	43	57.99	2470.50	1524.50	-.144	.885
	Evli	72	58.33	4199.50			
Genel Empati	Bekar	43	57.99	2493.50	1547.50	-.003	.998
	Evli	72	58.01	4176.50			

Tablo 6'da yer alan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde; medeni durum değişkeninin, özel eğitim öğretmenlerinin empati puanları üzerinde istatistiksel açıdan belirleyici bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir ($U = 1547.50$, p

>.05). Benzer bir durum ölçeğin alt boyutları için de geçerli olup; bilişsel empati ($U=1485.50$, $p >.05$), olumsuz duyuşsal empati ($U = 1434.50$, $p >.05$) ve olumlu duyuşsal empati ($U = 1524.50$, $p >.05$) puanlarının katılımcıların medeni durumundan etkilenmediği belirlenmiştir. Bul bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin empati eğilimlerinin medeni durum değişkenine göre empati yetkinliği üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir varyans oluşturmadığını ve homojen bir dağılım sergilediğini göstermektedir.

Tablo 7: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lisans Programına Göre Empati Düzeyleri

Empati Puan Türü	Mezun Oldukları Lisans Programı	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Bilişsel Empati	Özel Eğitim Öğretmenliği	46	54.80	2521	1440	-.844	.399
	Diğer	69	60.13	4149			
Olumsuz Duygusal Empati	Özel Eğitim Öğretmenliği	46	53.26	2450	1369	-1.250	.211
	Diğer	69	61.16	4220			
Olumlu Duygusal Empati	Özel Eğitim Öğretmenliği	46	57.33	2637	1556	-.188	.851
	Diğer	69	58.45	4033			
Genel Empati	Özel Eğitim Öğretmenliği	46	52.64	2427.50	1346.50	-1.376	.169
	Diğer	69	61.57	4242.50			

Katılımcıların mezun oldukları lisans programlarının empati düzeyleri üzerindeki etkisi incelendiği Tablo 7’de genel empati düzeylerinin mezun oldukları programlardan bağımsız olduğunu göstermektedir ($U = 1346.50$, $p >.05$). Benzer şekilde; bilişsel empati ($U = 1440$, $p >.05$), olumlu duyuşsal empati ($U = 1556$, $p >.05$) ve olumsuz duyuşsal empati ($U = 1369$, $p >.05$) alt boyutlarında da lisans programlarına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin mezun oldukları lisans programlarındaki farklılıkların, mesleki uygulama

sürecindeki empati eğilimleri üzerinde ayırt edici bir parametre olmadığına işaret etmektedir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Çalıştıkları Yetersizlik Türüne Göre Özel Eğitim Öğretmenlerinin Empati Düzeyleri

Empati Puan Türü	Yetersizlik Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Bilişsel Empati	Zihin Yetersizliği	61	60.45	2	1.021	.356
	Otizm Spektrum Bozukluğu	31	53.06			
	Diğer	23	58.15			
	Zihin Yetersizliği	61	58.75	2	3.982	.137
Olumsuz Duygusal Empati	Otizm Spektrum Bozukluğu	31	49.45			
	Diğer	23	67.52			
	Zihin Yetersizliği	61	60.05	2	1.149	.563
	Otizm Spektrum Bozukluğu	31	52.84			
Olumlu Duygusal Empati	Diğer	23	59.52			
	Zihin Yetersizliği	61	60.87	2	3.436	.179
	Otizm Spektrum Bozukluğu	31	48.63			
	Diğer	23	63.02			

Yapılan analizler sonucunda, özel eğitim öğretmenlerinin empati düzeylerinin görev yaptıkları öğrencilerin yetersizlik türüne göre değişkenlik göstermediği saptanmıştır (bkz. Tablo 8). Kruskal-Wallis testi çıktıları incelendiğinde; ölçeğin alt boyutları olan bilişsel empati ($\chi^2 = 1.021$, $p > .05$), olumsuz empati ($\chi^2 = 3.982$, $p > .05$) ve olumlu empati ($\chi^2 = 1.149$, $p > .05$) puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer bir durum genel empati puanları için de geçerli olup, öğretmenlerin toplam empati düzeylerinin çalıştıkları yetersizlik

türüne göre anlamlı bir değişim sergilemediği görülmüştür ($\chi^2 = 3.436$, $p > .05$). Bu bulgular, özel eğitim alanındaki profesyonellerin empati eğilimlerinin, hizmet verdikleri grubun niteliğinden bağımsız bir seyir izlediğini göstermektedir.

Tablo 9: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Yetersizlik Derecesine Göre Empati Düzeyleri

Empati Puan Türü	Yetersizlik Derecesi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bilişsel Empati	Hafif	72	63.47	2	6.213	.045	Hafif-Ağır
	Orta	19	54.42				
	Ağır	24	44.42				
Olumsuz Duygusal Empati	Hafif	72	58.54	2	.158	.924	
	Orta	19	58.95				
	Ağır	24	55.63				
Olumlu Duygusal Empati	Hafif	72	56.85	2	.685	.710	
	Orta	19	63.45				
	Ağır	24	57.13				
Genel Empati	Hafif	72	61.45	2	2.912	.233	
	Orta	19	57.45				
	Ağır	24	48.08				

Özel eğitim öğretmenlerinin genel empati ($\chi^2 = 2.912$, $p > .05$), olumsuz duygusal empati ($\chi^2 = .158$, $p > .05$) ve olumlu empati ($\chi^2 = .685$, $p > .05$) düzeylerinde öğrencilerin yetersizlik derecesine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermediği; ancak bilişsel empati boyutunda anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 6.213$, $p > .05$). Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, hafif ve ağır derece yetersizliğe sahip öğrencilerle çalışan gruplar arasında anlamlı bir ayrışma olduğu tespit edilmiştir ($U = 569.50$, $p < .05$).

4. Demografik Değişkenler Bağlamında Özel Eğitim Öğretmenlerinin Etkili iletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin etkili iletişim kurma becerilerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun oldukları lisans programı, çalıştıkları yetersizlik türü ve yetersizlik derecesi değişkenleri ile ilişkisini gösteren bulgular, sırasıyla Tablo 10 ile 15 arasındaki tablolarda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine Göre Özel Eğitim Öğretmenlerinin Etkili İletişim Becerileri

Etkili İletişim Puan Türü	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Sınıf İçi Etkili İletişim	Kadın	82	116.24	11.674	113	2.688	.008
	Erkek	33	109.97	10.382			
İletişimde Fırsat Eşitliği	Kadın	82	58.37	6.438	113	.729	.468
	Erkek	33	57.42	5.820			
Genel Etkili İletişim	Kadın	82	174.61	17.447	113	2.072	.041
	Erkek	33	167.39	15.395			

Özel eğitim öğretmenlerinin etkili iletişim becerileri üzerinde cinsiyet faktörünün anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır ($t_{(113)} = 2.072$, $p < .05$). Bağımsız örneklem t-testi sonuçları, kadın öğretmenlerin etkili iletişim puan ortalamasının ($\bar{X}_{kadın} = 174.61$), erkek meslektaşlarına ($\bar{X}_{erkek} = 167.39$) göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Alt boyutlar bazında yapılan incelemede; sınıf içi etkili iletişim düzeyinde kadınlar lehine bir fark görülürken ($t_{(113)} = 2.688$, $p < .05$); iletişimde fırsat eşitliği boyutunda cinsiyete dayalı bir değişim tespit edilmemiştir ($t_{(113)} = .729$, $p > .05$).

Tablo 11: Yaş Değişkenine Göre Özel Eğitim Öğretmenlerinin Etkili İletişim Becerileri

Etkili İletişim Puan Türü	Yaş	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Sınıf İçi Etkili	Gruplararası	133.497	2	66.749	.489	.614
	Gruplar içi	15280.85	112	136.436		

İletişim	Toplam	15414.383	114			
İletişimde	Gruplararası	7.699	2	3.850	.097	.908
Fırsat	Gruplar içi	4454.249	112	39.770		
Eşitliği	Toplam	4461.948	114			
Genel	Gruplararası	201.189	2	100.595	.339	.713
Etkili	Gruplar içi	33265.385	112	297.012		
İletişim	Toplam	33466.574	114			

Yaş değişkeninin etkili iletişim becerileri üzerindeki etkisi, Tablo 11’de sunulan ANOVA sonuçları üzerinden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda öğretmenlerin iletişim düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir değişim göstermediği belirlenmiştir ($p > .05$). Ölçeğin alt boyutları özelinde yapılan değerlendirmelerde; hem sınıf içi etkili iletişim ($F_{(2, 112)} = .489, p > .05$) hem de iletişimde fırsat eşitliği ($F_{(2, 112)} = .097, p > .05$). Puanlarının yaş faktöründen bağımsız olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, ölçek genelinden elde edilen toplam puanlar üzerinde de yaşı istatistiksel olarak belirleyici bir etkisi bulunmamaktadır ($F_{(2, 112)} = .339, p > .05$).

Tablo 12: Medeni Durum Değişkenine Göre Özel Eğitim Öğretmenlerinin Etkili İletişim Beceriler

Etkili İletişim Puan Türü	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Sınıf İçi	Bekar	43	115.98	10.798	113	1.094	.276
Etkili İletişim	Evli	72	113.53	12.077			
İletişim	Bekar	43	58.77	6.043	113	.889	.376
Fırsat	Evli	72	57.69	6.388			
Eşitliği							
Genel	Bekar	43	174.74	15.718	113	1.067	.288
Etkili İletişim	Evli	72	171.22	17.903			

Medeni durum faktörünün etkili iletişim becerileri üzerindeki etkisi üzerine yönelik yapılan t-testi sonuçlarına göre, bekar öğretmenlerin genel iletişim puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{bekar}} = 115.98$) ile evli meslektaşlarının ortalamaları ($\bar{X}_{\text{evli}} = 113.53$) arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t_{(113)} = 1.094, p > .05$). Benzer bir eğilim ölçeğin alt boyutlarında da gözlenmiş; hem sınıf içi etkili iletişim ($t_{(113)}$

=1.094, $p > .05$) hem de iletişimde fırsat eşitliği ($t_{(113)} = .889$, $p > .05$) puanlarının medeni durum değişkeninden bağımsız olduğu saptanmıştır.

Tablo 13: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Lisans Programına Göre Etkili İletişim Becerileri

Etkili İletişim Puan Türü	Mezun Oldukları Lisans Programı	N	X	ss	sd	t	p
Sınıf İçi Etkili İletişim	Özel Eğitim Öğretmenliği	46	112.61	11.820	113	-1.387	.168
	Diğer	69	115.67	11.421			
İletişimde Fırsat Eşitliği	Özel Eğitim Öğretmenliği	46	57.26	6.920	113	-1.170	.244
	Diğer	69	58.65	5.757			
Genel Etkili İletişim	Özel Eğitim Öğretmenliği	46	169.87	17.914	113	-1.369	.174
	Diğer	69	174.32	16.485			

Katılımcıların mezuniyet alanlarının etkili iletişim düzeyleri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla başvurulmuş bağımsız örneklem t-testi analizinden elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur. Yapılan analiz neticesinde, özel eğitim öğretmenlerinin genel etkili iletişim puanlarının mezun oldukları program değişkenine göre bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($t_{(113)} = -1.369$, $p > .05$). Benzer şekilde, ölçeğin tüm alt boyutlarında da gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın oluşmadığı gözlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 14: Öğretmenlerin Çalıştıkları Yetersizlik Türüne Göre Özel Eğitim Öğretmenlerinin Etkili İletişim Becerileri

Etkili İletişim Puan Türü	Yetersizlik Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Sınıf İçi Etkili İletişim	Zihin Yetersizliği	61	57.45	2	.776	.678
	Otizm Spektrum Bozukluğu	31	55.26			

İletişimde Fırsat Eşitliği	Diğer	23	63.15	2	1.251	.535
	Zihin	61	57.83			
	Yetersizliği					
	Otizm	31	53.85			
Genel Etkili İletişim	Spektrum Bozukluğu			2	1.159	.560
	Diğer	23	64.04			
	Zihin	61	57.46			
	Yetersizliği					
	Otizm	31	54.47			
	Spektrum Bozukluğu					
	Diğer	23	64.20			

Çalıştıkları yetersizlik türüne göre özel eğitim öğretmenlerinin etkili iletişim puanların ilişkin verileri değerlendirmek amacıyla yapılan alan Kruskal- Wallis testine göre öğretmenlerin genel etkili iletişim puanları ($\chi^2 = 1.159$, $p > .05$) ile ölçeğin alt boyutları olan sınıf içi etkili iletişim ($\chi^2 = .776$, $p > .05$) ve iletişimde fırsat eşitliği ($\chi^2 = 1.251$, $p > .05$) puanların çalıştıkları yetersizlik türüne göre bir fark göstermemektedir.

Tablo 15: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Yetersizlik Derecesine Göre Etkili İletişim Becerileri

Etkili İletişim Puan Türü	Yetersizlik Derecesi	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Sınıf	Hafif	72	58.38	2	.037	.982
İç	Orta	19	56.74			
Etkili İletişim	Ağır	24	57.85			
İletişimde	Hafif	72	55.81	2	1.052	.591
Fırsat	Orta	19	64.26			
Eşitliği	Ağır	24	59.63			
Genel Etkili	Hafif	72	57.83	2	.021	.990
İletişim	Orta	19	59.00			
	Ağır	24	57.73			

Çalışılan öğrenci grubunun yetersizlik derecesinin öğretmenlerin etkili iletişim algıları üzerindeki rolünü tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz neticesinde, öğretmenlerin genel etkili iletişim puanları ile

öğrencilerin yetersizlik derecesi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($\chi^2 = .021$, $p > .05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutları bazında yapılan incelemelerde; ölçeğin sınıf içi etkili iletişim ($\chi^2 = .037$, $p > .05$) alt boyutu ve iletişimde fırsat eşitliği ($\chi^2 = 1.052$, $p > .05$) alt boyutu puanlarının da öğrencilerin yetersizlik derecesine göre ayırt edici bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Bu bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin iletişim becerilerinin, eğitim verdikleri bireylerin yetersizlik düzeyine göre anlamlı bir değişim göstermediğine işaret etmektedir.

5. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Empati Düzeyleri ile Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinde empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler, iki kavram arasında istatistiksel bir örüntü ortaya koymuştur. Söz konusu ilişkinin niteliğine dair tüm veriler ve katsayılar Tablo 16’ da yer almaktadır.

Tablo 16: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Empati Düzeyleri ile Etkili İletişim Kurma Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Değişkenler	Bilişsel Empati	Olumsuz Duygusal Empati	Olumlu Duygusal Empati	Genel Empati	Sınıf içi Etkili İletişim	İletişimde Fırsat Eşitliği	Genel Etkili İletişim
Bilişsel Empati	1	.141	.433**	.775**	.470**	.463**	.493**
Olumsuz Duygusal Empati	.141	1	.440**	.664**	.303**	.301**	.315**
Olumlu Duygusal Empati	.433**	.440**	1	.713**	.452**	.496**	.495**
Genel Empati	.775**	.664**	.713**	1	.530**	.547**	.563**
Sınıf İçi Etkili İletişim	.470**	.303**	.452**	.530**	1	.831**	.979**
İletişimde Fırsat	.463**	.301**	.496**	.547**	.831**	1	.918**

Eşitliği							
Genel	.493**	.315**	.495**	.563**	.978**	.918**	1
Etkili							
İletişim							

Özel eğitim öğretmenlerinin empati düzeyleri ile etkili iletişim becerileri arasındaki etkileşimi belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon Analizi neticesinde; genel empati ile iletişim yeterlilikleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir korelasyon saptanmıştır ($r = .563, p < .01$). Elde edilen veriler, öğretmenlerin empati düzeyleri geliştikçe iletişim süreçlerini daha nitelikli yönettiklerini doğrulamaktadır. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişki örüntüleri incelendiğinde; genel empatinin bilişsel ($r = .775, p < .01$), olumlu duygusal ($r = .664, p < .01$) ve olumsuz duygusal ($r = .713, p < .01$) bileşenlerle sergilediği yüksek düzeyde anlamlılık, empatinin zihinsel ve duyuşsal katmanlarının birbiriyle entegre bir yapı sunduğunu teyit etmektedir. Diğer taraftan, genel empati ile sınıf içi etkili iletişim ($r = .530, p < .01$) ve iletişimde fırsat eşitliği ($r = .547, p < .01$) arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. İletişim ölçeğinin kendi alt boyutları arasındaki ilişkiler de incelenmiş ve sınıf içi etkili iletişim ($r = .978, p < .01$) ve iletişimde fırsat eşitliği ($r = .918, p < .01$) puanları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu bulgular, sınıf ortamında etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesinin, eğitim sürecinde iletişimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Empati alt boyutları ile etkili iletişim becerileri arasındaki etkileşim örüntüsü incelendiğinde; bilişsel empati ile olumlu duygusal empati ($r = .433, p < .01$), sınıf içi etkili iletişim ($r = .470, p < .01$) ve iletişimde fırsat eşitliği ($r = .463, p < .01$) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Öte yandan, olumsuz empati ile bilişsel empati arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağa rastlanmamış olması görülmüştür ($r = .141, p > .05$) dikkat çekicidir. Buna karşın olumsuz empati puanlarının; olumlu empati ($r = .440, p < .01$), sınıf içi etkili iletişim ($r = .303, p < .01$) ve iletişimde fırsat eşitliği ($r = .301, p < .01$) boyutlarıyla düşük ancak anlamlı düzeyde ilişki sergilediği görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin

olumlu duygusal empati düzeylerinin hem sınıf içi etkili iletişim ($r = .452, p < .01$) hem de iletişimde fırsat eşitliği ($r = .496, p < .01$) anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu veriler toplamda değerlendirildiğinde; özellikle olumlu duygusal empatinin, öğretmenlerin sınıf ortamında sağlıklı bir iletişim zemini inşa etmelerinde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Son olarak, sınıf içi etkili iletişim ile iletişimde fırsat eşitliği arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .831, p < .01$). Bu sonuç, sınıf ortamında etkili iletişim becerilerine sahip olmanın, eğitim sürecinde eşit fırsatlar sunmada belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. Genel olarak, bu bulgular özel eğitim öğretmenlerinin empati düzeylerinin, sınıf ortamında etkili iletişim kurma becerileriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, empati becerilerinin geliştirilmesinin, öğretmenlerin öğrencileriyle daha etkili bir iletişim kurmalarını sağlayabileceğini göstermektedir.

Tartışma

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin empati ve etkili iletişim becerileri çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin yüksek düzeyde empatiye sahip olduğunu göstermiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre empati düzeyleri incelendiğinde genel empati düzeyleri ile olumlu duygusal empati boyutunda kadın öğretmenler lehine bir fark bulunmuştur. Özel eğitim alanında çalışan kadın öğretmenlerin başkalarının mutlu, neşeli ya da huzurlu gibi olumlu duygusal durumlarına empatik bir yanıt verme yani başkalarının iyilik hallerini destekleme eğilimlerinin erkek meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Aydın ve Karkaç (2015), özel eğitimcilerin empati eğilimlerine odaklandıkları çalışmalarında kadın öğretmenlerin empati puanlarının erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında empati düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmalar (Goroshit & Hen, 2016; Graziano, vd., 2024) olduğu gibi cinsiyete göre empati düzeyinde farklılaşma olmadığını belirten çalışmalarda mevcuttur (Bulut & Düşmez, 2014). Cinsiyet faktörünün etkili iletişim

ve fırsat eşitliği üzerindeki yansımalarına bakıldığında, kadın katılımcıların etkili iletişim ortamı yaratma becerilerinde daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Sınıf içi etkili iletişim alt boyutu özelinde kadınlar lehine gelişen bu anlamlı farklılığa karşın; iletişimde fırsat eşitliği noktasında cinsiyete dayalı bir değişim gözlemlenmemiştir. Kadın öğretmenlerin sınıf içi iletişim puanlarındaki bu üstünlüğü, mesleki uygulamalarında öğrencileriyle kurdukları ilişkinin niteliksel derinliği ve verimliliği ile ilişkilendirilebilir. Ancak, iletişimde fırsat eşitliği boyutunda cinsiyetler arasında bir değişimin olmaması, her iki cinsiyetin de bu alanda benzer şekilde fırsat eşitliği sağlama çabalarını gösterdiğini işaret etmektedir. Bu durum, cinsiyetin sınıf içi iletişim becerileri üzerinde farklılık yaratırken, fırsat eşitliği sağlama konusunda daha az belirleyici olduğunu göstermektedir. Yıldız vd. (2022) cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin iletişim becerileri üzerinde bir farklılık yaratmadığını belirtirken; Şahin vd. (2019) yaptıkları çalışmada iletişim becerisinin empati alt boyutunun öğretmenlerin cinsiyetlerine göre fark yarattığını belirtmiştir. Bu durum genel iletişim becerilerinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olabileceğini; ancak diğer faktörlerin de öğretmenlerin iletişim becerilerini etkili olabileceğini göstermektedir.

Öğretmenlerin empati ve etkili iletişim becerilerinin medeni durumuna göre değişmediği görülmüştür. Bu değişkenin öğretmenlerin mesleki becerileri üzerinde açıklayıcı bir etkisinin bulunmadığına işaret etmektedir (Babur & Ozan, 2022; Jin & Huang, 2025; Onuoha & Idemudia, 2019). Ancak Bulut ve Düşmez (2014) ile Acar (2019) çalışmalarında medeni durumun öğretmenlerin empati düzeylerinde bir farklılık yarattığını, bu farklılığın evli öğretmenlerin yüksek empati düzeylerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Medeni durum, bireylerin yaşam deneyimlerini ve kişisel özelliklerini etkileyebilse de bu faktörün öğretmenlerin mesleki becerilerini şekillendirmede sınırlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin medeni durumunun empati ve etkili iletişim becerileri üzerinde belirgin bir farklılık yaratmadığı gözlemlense de bu konuda farklılaşan sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin profesyonel

becerilerinin şekillenmesinde, medeni durum gibi kişisel faktörlerin etkisi, her bireyde farklılık gösterebilir ve daha derinlemesine bir inceleme gerektirebilir.

Mezun oldukları lisans programının özel eğitim öğretmenlerinin empati ve etkili iletişim becerileri düzeyinde bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin ve diğer grubunu oluşturan öğretmenlerin hem empati hem de etkili iletişim puan ortalamaları incelendiğinde, diğer grubundaki öğretmenlerin empati düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin empati ve etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, öğrencileriyle daha güçlü bir bağ kurabilmek ve onların bireysel ihtiyaçlarına daha uygun bir eğitim sunabilmek açısından oldukça önemlidir. Ancak, bu bulgu, öğretmenlerin bu becerileri lisans programlarından bağımsız olarak geliştirebileceğini veya programların bu becerilere yönelik yeterli uygulamalı eğitim ve rehberlik sunmadığını düşündürülebilir. Öğretmenlerin empati ve iletişim becerilerindeki gelişim sürecinin, akademik eğitimin ötesinde; mesleki deneyim, sürekli gelişim faaliyetleri ve bireysel farkındalık gibi çok boyutlu faktörlerin etkileşimiyle şekillendiği değerlendirilmektedir. Bu nedenle, özel eğitim öğretmenlerinin bu alanlardaki yeterliliklerini artırmak için lisans programlarının müfredatlarında daha fazla etkileşimli ve uygulamaya dayalı öğelere yer verilmesinin gerekliliği düşünülebilir. Bu bulgu, Byrd ve Alexander (2020) tarafından genel eğitim öğretmenleri ile yapılan çalışmada, özel gereksinimi olan öğrencilerle kapsayıcı sınıflarda başarılı bir şekilde çalışabilmeleri için ihtiyaç duydukları öğretim beceri ve bilgilerini belirlemeye yönelik araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmalarında, öğretmenlerin empati ve etkili iletişim becerilerine sahip olmalarının özel gereksinimli öğrencilerle etkileşimde bulunurken kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. Rock vd. (2016), özel eğitim öğretmenlerinin gelişimi için dönüştürücü modellerin oluşturulmasına dair yaptıkları çalışmada, öğretmenler arasındaki iş birliğinin ve bu iş birliği sürecinde etkili iletişim kurma becerisinin önemine vurgu yapmışlardır. Sonuç olarak, özel eğitim öğretmenlerinin empati ve etkili iletişim becerilerinin gelişimi, akademik eğitimle birlikte mesleki deneyim

süreçleriyle de desteklenmelidir. Bu becerilerin kazandırılması, öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili bir ilişki kurmalarını ve kapsayıcı eğitim ortamlarında daha başarılı olabilmelerini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin empati düzeyleri ile etkili iletişim kurma pratikleri üzerinde yapılan analizler, yaş değişkeninin bu süreçlerde belirleyici bir rol oynamadığını doğrulamaktadır. Bu bulgu, eğitimcilerin yaşları ne olursa olsun benzer duyarlılık ve iletişim becerilerine sahip olabildikleri yönündeki görüşü desteklemektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde olumlu duygusal empati alt boyutundaki yaş değişkenine göre puanlar arası farklılaşmanın daha fazla olduğu görülmüştür. Etkili iletişim ölçeğinin alt boyutlarının alınan puanların ise yaş gruplarında benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Sommerlad vd. (2021) yaş ile bilişsel empati arasında ters bir ilişki olduğunu, yaş aldıkça bilişsel empatinin azaldığını belirtmiştir. Alanyazında yaş ile bilişsel empati arasındaki ters ilişkiyi gösteren farklı çalışmalarda bulunmaktadır (Bailey, vd., 2008; Beadle vd., 2015). Beadle vd. (2012) yaşı duyuşsal empati üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ve bu değişkenler arasında ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Mevcut araştırma verileri ışığında, bilişsel ve duyuşsal empati süreçlerinin her zaman eş zamanlı bir gelişim sergilemediği ve bu boyutlar arasında bağlamsal farklılaşmaların olabileceği değerlendirilmektedir. Öte yandan, öğretmen yaşının etkili iletişim becerileri üzerinde etkili olmadığına yönelik bulgularımız, literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Atavullayeva, 2023; Ceylan & Mocan, 2017). Sonuç olarak, öğretmenlerin yaşının empati ve etkili iletişim kurma becerileri üzerinde fark yaratmadığı, ancak empati türleri arasında farklı ilişkiler olabileceği ve öğretmen yaşının bu becerilerle bağlantılı olmadığı görülmüştür.

Çalışmamızda, özel eğitim öğretmenlerinin empati ve etkili iletişim oluşturma becerileri ile çalıştıkları öğrencilerin yetersizlik türleri arasında bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, Aydın ve Karkaç (2015) tarafından yapılan çalışmanın aksine, öğretmenlerin empati düzeylerinin, öğrencilerin özel gereksinim türlerine göre değişmediğini göstermektedir. Aydın ve Karkaç (2015), empati

düzeyinin öğretmenlerin iletişim becerilerini etkilediğini ve özel gereksinim türünün empatiyi etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Ancak mevcut çalışma sonuçları, empatik eğilim düzeylerinin daha çok öğretmenlerin kişilik özelliklerine bağlı olarak değişebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, empati, karşılıklı bir süreç olarak kabul edildiğinde (Dökmen, 2009), öğrencilerin özel gereksinim türünün bu süreci etkilemesi olasıdır. Bununla birlikte, empati sürecinin sadece bireysel faktörlere, özellikle öğretmenlerin kişilik özelliklerine bağlı olarak şekillenmesi gerektiği düşünülebilir.

Empatinin bir alt boyutu olan bilişsel empati ile öğretmenlerin çalıştıkları öğrencilerin yetersizlik derecesi arasında bir fark olduğu görülmüştür. Bu fark, öğretmenlerin hafif ve ağır düzeyde öğrencilere karşı oluşturdukları bilişsel empati düzeyindedir. Bilişsel empati, bir başkasının düşüncelerini ve bakış açılarını anlamaya yönelik bir zihinsel süreçtir. Kişi, diğerinin duygusal durumunu hissetmekten ziyade, onun ne düşündüğünü, nasıl bir perspektiften olayları değerlendirdiğini veya bir durumu nasıl algıladığını anlamaya çalışır. Yani, duygusal bir bağ kurmaktan çok, mantıklı ve analitik bir düzeyde empati kurmaktır (Smith, 2006). Bilişsel empati, özellikle sosyal etkileşimlerde ve çözüm odaklı konuşmalarda oldukça faydalıdır (Spaulding, 2017). Öğretmenlerin hafif düzey ve ağır düzeydeki öğrencilere yönelik geliştirdikleri bilişsel empati, karşıdaki kişinin durumunu anlamalarına yardımcı olarak, daha etkili iletişim kurmalarını ve çözüm önerileri geliştirmelerini sağlamaktadır (Bons, vd., 2013). Bilişsel empati, özel eğitimde, öğrencilerin farklı düşünce ve algılayış biçimlerine saygı göstermek ve onları yargılamadan anlamak için önemlidir. Bu empatik yaklaşım, öğretmenlerin her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını fark etmelerine ve yanıt vermelerine yardımcı olabilmektedir (Parchomiuk, 2019). Öğrencilerin özel gereksinim düzeylerinin öğretmenlerin etkili iletişim beceri düzeylerini farklılaştırmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerin özel gereksinim düzeylerine göre iletişim becerilerini ve ortamlarını uyarlamaları gerekmektedir (Alquraini & Gut, 2012). Özel gereksinim düzeyi yüksek olan ağır öğrenciler, farklı eğitim ve alternatif iletişim yöntemlerine

ihtiyaç duyarken, düşük gereksinim düzeyindeki hafif öğrenciler daha geleneksel yaklaşımlarla iletişim kurulabilir (Downing, 2001). Ancak, bulguların gösterdiği gibi, öğretmenlerin bu farklılıklara rağmen her düzeyde fırsat eşitliği sağlama ve etkili iletişim ortamı yaratma çabalarının benzer şekilde sürdüğünü ortaya koyması, öğretmenlerin empatik ve esnek iletişim becerilerinin her düzeyde etkin olduğuna işaret edebilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin empati düzeyleri ile etkili iletişim becerilerinin birbirleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Empati, toplumsal fayda gözeten davranışları tetikleyen ve düzenleyen birincil bileşenlerden birisidir (Preston & de Waal, 2002). Öğretmenlerin profesyonel etkinliği için önemlidir; çünkü öğrencilerle yapılan günlük etkileşimlerde yüksek sosyal ve duygusal talepler söz konusudur (Aldrup vd., 2022). Özel eğitimin doğası gereği barındırdığı empati yeterliliği ihtiyacı (Irvine, 2012), öğrencilerin etkin bir biçimde dinlenmesi gerekliliğini de beraberinde getirmektedir (Ahmetoğlu & Acar, 2016). Empati, “karşındaki kişinin düşüncelerini, duygularını ve niyetlerini anlayabilme, dinleme becerisi ile durumu doğru bir şekilde kavrayıp gelecekteki benzer durumlar için cesaretlendirme” olarak tanımlanmaktadır (Devedzic vd., 2018, s. 80). Bu bağlamda öğretmenlerin, özellikle de özel eğitim öğretmenlerinin, sadece sözlü iletişim becerilerini değil, aynı zamanda beden dili gibi sözsüz iletişim yollarını da geliştirerek bu yetkinliklerini sağlamlaştırmaları gerekmektedir. Çünkü etkili iletişim; yalnızca bilginin aktarılması değil, karşıdaki kişinin sosyal ve duygusal beklentilerini anlayarak onlarla güçlü bir bağ kurma sürecidir (Alquraini & Gut, 2012). Bu sürecin en temel taşı ise empatidir. Empati sayesinde bir kişi, karşındakini anlamaya çalışırken hem zihinsel hem de duygusal bir köprü kurar. Bu köprü, iletişimin verimliliğini artırmanın yanı sıra karşılıklı güvenin oluşmasına da zemin hazırlar (Vučinić vd., 2022). Özellikle hassas bir yaklaşım gerektiren özel eğitim alanında empatik bir duruş; öğrencilerle sağlıklı iletişim kurulmasını, onların duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasını ve çok daha verimli bir öğrenme ortamının oluşturulmasını sağlar (Fitriyah vd., 2021).

Sonuç

Araştırmadan elde edilen veriler bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında; özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin yüksek düzeyde empati kurma becerisine ve güçlü iletişim yetkinliklerine sahip olduğu saptanmıştır. Söz konusu bu iki faktörün, birbirini tamamlayarak mesleki başarıyı artıran bir etkileşim içerisinde olduğu gözlemlenmektedir. Demografik göstergeler bağlamında ise sonuçlar daha spesifik farklılıklara dikkat çekmektedir: Sınıf içi iletişim ve empati eğilimi noktasında kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel bir ayrışma görülürken; yaş, medeni durum ve iletişimde fırsat eşitliği gibi unsurların sonuçlar üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Mezun olunan lisans programının anlamlı bir fark oluşturmaması, bu sosyal becerilerin sadece temel eğitimle değil, profesyonel tecrübe ve hayat boyu öğrenme süreçleriyle de olgunlaştığını göstermektedir. Öğrencilerin yetersizlik türü genel puanları değiştirmezken, yetersizlik düzeyine bağlı olarak bilişsel empati alanında görülen farklılık, öğretmenlerin öğrenci ihtiyacına göre daha çözüm odaklı ve perspektif alma temelli bir yaklaşım geliştirdiklerini kanıtlamaktadır. Sonuç olarak, empati ve etkili iletişim arasındaki doğrudan korelasyon, özel eğitimdeki öğretmen-öğrenci etkileşiminin niteliğini belirlemektedir. Bu çalışma, özel eğitimcilerin mesleki gelişiminde empati ve iletişimin birbirinden ayrılmaz ve eş zamanlı geliştirilmesi gereken iki temel sütun olduğunu somut bir şekilde ortaya koymaktadır.

Öneriler

Bu çalışmada sonucunda, özel eğitim öğretmenlerinin empati ve etkili iletişim becerilerinin desteklenmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Öncelikle, özel eğitim öğretmenlerinin empatik ve etkili iletişim becerilerinin artırılması için lisans programlarının müfredatında uygulamaya dayalı ve etkileşimli eğitimlere yer verilmelidir. Öğretmen yetiştirme programlarında, adayların empati ve iletişim becerilerini içselleştirebilmeleri adına teorik eğitimin yanı sıra pratik uygulamalarla da geliştirilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin

empati ve iletişim becerilerine yönelik eğitimler düzenlenerek mesleki gelişim süreçleri desteklenmelidir. Öngörülen bu eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu bağın niteliğini güçlendirerek pedagojik süreçlerin verimliliğini artıracaktır. Bununla birlikte, bu yetkinliklerin kazanılmasında kişisel mizaç ve karakter özelliklerinin oynadığı kritik rol dikkate alınmalı; öğretmenlerin öz-yansıtma ve bireysel farkındalık kapasitelerini geliştirmeye odaklanan stratejik projeler hayata geçirilmelidir. Son olarak, öğretmenlerin demografik özelliklerinden bağımsız olarak, empati ve iletişim yetkinliklerini işlevsel olarak sergileyebilmeleri adına, söz konusu becerilerin sürdürülebilir bir gelişim stratejisiyle desteklenmesi gerektiği önemle vurgulanmalıdır. Bu bağlamda, özel eğitim öğretmenlerinin akademik gelişimlerinin yanı sıra deneyim ve sürekli mesleki gelişimlerinin de desteklenmesi önerilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, odaklandığı konu düzleminde alan yazına özgün bir perspektif kazandırmasına rağmen; bulguların genellenebilirliği noktasında bazı sınırlı alanlara sahiptir. Çalışma ilişkisel tarama deseninde yürütüldüğünden, değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konmakla birlikte nedensel yorumlar yapılamamaktadır. Katılımcılardan öz-bildirim ölçekleri ile verilerin toplanması, katılımcıların soruları yanıtlarken nesnellikten uzaklaşarak sosyal beğenirlik kaygısıyla hareket etmiş olabileceği veya katılımcı yanlılığı sergilemiş olabileceği riskini doğurmaktadır. Bu nedenle, elde edilen bulguların genelleyebilirliği yorumlanırken bu potansiyel yanlılık payı göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca çalışmanın belirli bir bölge yaşayan gönüllü katılımcılarla sınırlı olması, bulguların genellenebilirliğini kısıtlayabilir.

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbir gerçekleştirilmemiştir.

Kaynakça

- Acar, Ş. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerileri ve empatik eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Ahmetoğlu, E., & Acar, I. H. (2016). The correlates of Turkish preschool preservice teachers' social competence, empathy and communication skills. *European Journal of Contemporary Education*, 16(2), 188–197. <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.16.188>.
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher–student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42–59.
- Atavullayeva, M. Q. (2023). Communicative competence as a factor of teacher's professional competency. *American Journal of Social Sciences and Humanity Research*, 3(9), 32–44. <https://doi.org/10.37547/ajsshr/Volume03Issue09-06>.
- Aydın, A., & Karkaç, N. N. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43–65.
- Babur, S., & Ozan, C. (2022). The relationship between teachers' attitudes towards multicultural education and their empathic tendencies. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(2), 54–69. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N2.04.
- Bailey, P. E., Henry, J. D., & Von Hippel, W. (2008). Empathy and social functioning in late adulthood. *Aging & Mental Health*, 12(4), 499–503. <https://doi.org/10.1080/13607860802224243>.
- Beadle, J. N., Sheehan, A. H., Dahlben, B., & Gutchess, A. H. (2015). Aging, empathy, and prosociality. *Journals of Gerontology: Series B*, 70(2), 213–222. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbt091>.
- Bons, D., van den Broek, E., Scheepers, F., Herpers, P., Rommelse, N., & Buitelaar, J. K. (2013). Motor, emotional, and cognitive empathy in children and adolescents with autism spectrum disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 425–443. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9689-5>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37–43.
- Bulut, H., & Düşmez, İ. (2014). Öğretmenlerin empatik eğilim becerilerinin demografik ve mesleki değişkenler bakımından karşılaştırılması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 105–115.
- Buzzai, C., Passanisi, A., Romano, A., Pastena, N., Muscarà, M., & Pace, U. (2023). Attitudes toward disability among preservice special education teachers: The role of attachment style and empathy. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 803–817. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2177943>.

- Byrd, D. R., & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 72–82. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020059790>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ceylan, E. A., & Mocan, D. K. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 111–127.
- Condon, W. S. (2014). Communication and empathy. In *Empathy II (Psychology Revivals)* (pp. 35–58). Routledge.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları* (H. Ekşi, Çev. Ed.). Limit Ofset.
- Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>.
- Çelik, Ö. C., & Alpan, G. (2023). The impact of an effective communication course with enhanced student engagement on communication skills and empathic tendency of preservice teachers. *Educational Process: International Journal*, 12(2), 33–58. <https://doi.org/10.22521/edupij.2023.122.3>.
- Da Fonte, M. A., & Boesch, M. C. (2016). Recommended augmentative and alternative communication competencies for special education teachers. *Journal of International Special Needs Education*, 19(2), 47–58. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-19.2.47>.
- Devedzic, V., Tomic, B., Jovanovic, J., Kelly, M., Milikic, N., Dimitrijevic, S., & Sevarac, Z. (2018). Metrics for students' soft skills. *Applied Measurement in Education*, 31(4), 283–296. <https://doi.org/10.1080/08957347.2018.1495212>.
- Downing, J. E. (2001). Meeting the communication needs of students with severe and multiple disabilities in general education classrooms. *Exceptionality*, 9(3), 147–156. https://doi.org/10.1207/S15327035EX0903_5.
- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Erkaboeva, N. S., & Musaeva, D. A. K. (2022). Factors of developing the professional competence of a teacher of a special education institution. *Open Access Repository*, 8(12), 109–111. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/65XZ3>.
- Fernandes, P. R. d. S., Jardim, J., & Lopes, M. C. d. S. (2021). The soft skills of special education teachers: Evidence from the literature. *Education Sciences*, 11(3), 125. <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.
- Fitriyah, F. K., Hidayah, N., Muslihati, M., Hambali, I., & Ibad, M. (2021). The role of demographic characteristics and spiritual dimensions in predicting empathy: A study in Muslim pre-service teachers. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 4(2), 158–168. <https://doi.org/10.25217/igcj.v4i2.1553>.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, 22(7), 805–818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>.

- Graziano, F., Mastrokourou, S., Monchietto, A., Marchisio, C., & Calandri, E. (2024). The moderating role of emotional self-efficacy and gender in teacher empathy and inclusive education. *Scientific Reports*, 14, 22587. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-70836-2>.
- Harper, C., & de Jong, E. (2009). Using ESL teachers' expertise to inform mainstream teacher preparation. In C. Rodriguez-Eagle (Ed.), *Achieving literacy success with English language learners: Insights, assessments, and instruction* (pp. 25–42). Reading Recovery Council of North America.
- Irvine, J. J. (2012). Complex relationships between multicultural education and special education: An African American perspective. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 268–274. <https://doi.org/10.1177/0022487112447113>.
- Jin, R., Li, X., & Huang, H. (2025). Empathy and mental health of preschool teachers: A latent profile analysis. *Psychology Research and Behavior Management*, 18, 255–269. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S487754>.
- Johnson, D. (2017). The role of teachers in motivating students to learn. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 9(1), 46–49.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, B. (2016). An evaluation of the empathy levels of pre-service social studies teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 229–237. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2545>.
- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication skills of a teacher and its role in the development of the students' academic success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18–21.
- Khasawneh, M. A. S. (2021). The degree of practicing effective communication skills among teachers of learning disabilities in English language from their point of view. *Journal Educational Verkenning*, 2(2), 1–9.
- Kong, Y. (2021). The role of experiential learning on students' motivation and classroom engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 771272. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.771272>
- Kudrnáč, A., Bocskor, Á., & Hanzlová, R. (2024). The role of empathy in support for inclusive education. *Social Psychology of Education*, 27, 2367–2391. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09928-w>.
- Ma, X., Deng, T., Luo, D., & Ma, J. (2021). Analysis of the relationship between burnout and empathy ability among teachers in special education schools. *SHS Web of Conferences*, 123, 01002. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202112301002>.
- Muste, D. (2016). The role of communication skills in teaching process. In V. Chis & I. Albulescu (Eds.), *Education, reflection, development – ERD 2016* (Vol. 18, pp. 430–434). European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.52>.
- Olgun, F. B. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde etkili iletişim ortamı yaratma ve iletişimde fırsat eşitliği sağlama becerilerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi].
- Onuoha, C. U., & Idemudia, E. S. (2019). Do gender, job status and education influence empathy? A quantitative study of professional nurses in a Nigerian public hospital. *Gender and Behaviour*, 17(2), 13227–13236.

- Parchomiuk, M. (2019). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 56–69. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460654>.
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–20. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000018>.
- Rock, M. L., Spooner, F., Nagro, S., Vasquez, E., Dunn, C., Leko, M., Luckner, J., Bausch, M., Donehower, C., & Jones, J. L. (2016). 21st century change drivers: Considerations for constructing transformative models of special education teacher development. *Teacher Education and Special Education*, 39(2), 98–120. <https://doi.org/10.1177/0888406416640634>.
- Sarıkaya, B. B., & Özdemir, S. (2017). Otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerin işe adanmışlık, çocuk sevmeye ve empati eğilimleri arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 27–48.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*, 56(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/BF03395534>.
- Sommerlad, A., Huntley, J., Livingston, G., Rankin, K. P., & Fancourt, D. (2021). Empathy and its associations with age and sociodemographic characteristics in a large UK population sample. *PLOS ONE*, 16(9), e0257557. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257557>.
- Spaulding, S. (2017). Cognitive empathy. In H. Maibom (Ed.), *The Routledge handbook of philosophy of empathy* (pp. 13–21). Routledge.
- Şahin, S., Şahin, Z., & Bulut Serin, N. (2019). Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iletişim becerileri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 8(1), 16–27.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Uyar, A., & Kadan, Ö. F. (2017). Evaluation of teachers' perception of effective communication skills. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 258–268.
- Vlachou, A., Stavroussi, P., & Didaskalou, E. (2015). Special teachers' educational responses in supporting students with special educational needs in the domain of social skills development. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 79–97. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111305>.
- Vučinić, V., Stanimirovic, D., Gligorović, M., Jablan, B., & Marinović, M. (2022). Stress and empathy in teachers at general and special education schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(2), 533–549. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1727421>.
- Wink, M. N., LaRusso, M. D., & Smith, R. L. (2021). Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1575–1596. <https://doi.org/10.1002/pits.22516>.
- Yavuz, S., & Güzel, Ü. (2020). Evaluation of teachers' perception of effective communication skills according to gender. *African Educational Research Journal*, 8(1), 134–138. <https://doi.org/10.30918/AERJ.81.20.010>.

Yıldız, D., Karaca, Ş., & Bakırcı, Ş. (2022). Öğretmenlerin iletişim becerileri üzerine bir inceleme. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.22466/acusbd.1062068>.

Extended Abstract

The holistic advancement of students within inclusive educational settings is fundamentally contingent upon the pedagogical agency and socio-emotional support provided by teachers. Within the contemporary pedagogical landscape, the influence of a teacher is no longer confined to the traditional boundaries of didactic instruction; rather, it extends into the realm of orchestrating a psychologically safe classroom atmosphere. As educational environments become increasingly characterized by diversity, teachers are systematically required to demonstrate not only instructional expertise but also a robust suite of interpersonal competencies. Among these, the teacher's empathy and effective communicative competence emerge as critical constructs, as they directly modulate how students perceive their environment and engage with the learning process.

Empathy functions as a cognitive and affective bridge that allows teachers to deeply understand the intricate emotions and perspectives of their students. When teachers possess the capacity to phenomenologically place themselves in their students' positions, they gain diagnostic insights into the latent catalysts for specific behaviors or learning struggles. This emotional awareness solidifies the teacher-student dyad, ensuring that students feel valued. When students perceive a substantial degree of teacher investment in their socio-emotional equilibrium, it catalyzes academic engagement and bolsters self-efficacy.

In direct synergy with empathy, the teacher's communicative competence serves as a vital adjunct, facilitating both cognitive clarity during instruction and an active receptivity to student-generated input. This proficiency is a prerequisite for teachers to establish an atmosphere of psychological safety, allowing students to articulate challenges. Furthermore, effective communication acts as a cornerstone for classroom management; through clear explanations, teachers systematically reduce misunderstandings. The qualitative nature of the teacher-student dialogue empowers students to exercise greater initiative and invest substantial cognitive effort in learning tasks.

These dual skills attain a higher level of criticality for special education teachers. Teachers in this field must exhibit exceptional attentiveness and professional flexibility to meet complex developmental and neurodivergent needs. Empathy allows special education teachers to comprehend how their students experience the phenomenological world, facilitating a sense of inclusion. Simultaneously, special education teachers must possess the versatility to adapt their communicative styles, integrating visual supports or simplified structures. In high-pressure scenarios, empathy functions as a regulatory tool for the teacher, while effective communication provides the tactical means to guide students toward calm outcomes.

The present research seeks to address this literature lacuna by analyzing the empathic dispositions and communicative competencies of special education professionals, while simultaneously elucidating the intricate nexus between these two constructs. Additionally, the study investigates whether demographic factors—such as age, gender, and marital status—affect these skills. Understanding whether these characteristics influence empathy or communication can provide valuable in-sights for teacher recruitment, professional development, and support systems within schools.

In this regard, the research questions for special education teachers are as follows:

1. What is their level of empathy?
2. What is their level of effective communication skills?
3. How do variables such as gender, age, marital status, type and level of disability affect empathy levels?
4. How do variables such as gender, age, marital status, and the type and level of disability they work with affect their effective communication skills?
5. What is the relationship between empathy levels and effective communication skills?

By addressing these questions, the study aims to contribute to the broader understanding of the interpersonal competencies required in inclusive and special education environments. Ultimately, strengthening empathy and communication in teachers can enhance the quality of education, support students' well-being, and promote more inclusive and supportive classrooms.

This study adopted a relational survey model, a quantitative research approach designed to explore the relationships between naturally occurring variables without manipulating the research environment. This model was particularly suitable for investigating the association between special education teachers' empathy levels and their communication skills. By applying the survey in participants' natural professional settings, the study ensured ecological validity and allowed for the observation of individual differences, providing a more accurate understanding of how these skills interact in real educational contexts.

The study's participant cohort comprised 115 special education professionals recruited from diverse public and private educational institutions operating under the auspices of the Ministry of National Education. Participants were selected through simple random sampling to ensure balanced representation and minimize bias. The sample included teachers across three age groups: 30 and under, 31–40, and 41 and above, with the majority being female. While most teachers held undergraduate degrees in special education, others had diverse educational backgrounds such as primary school teaching, preschool education, social studies, visual arts, Turkish language teaching, psychological counseling, English language teaching, child development, information technologies, mathematics, religious culture and ethics, and social work. Most participants worked with students diagnosed with intellectual disabilities or autism spectrum disorder, and less frequent disability types were combined into a single group for analysis.

Two standardized instruments were used for data collection. Teachers' empathy levels were assessed using the Teacher Empathy Scale, which comprises three sub-dimensions—cognitive empathy, negative affective empathy, and positive affective empathy. The scale includes 19 items rated on a 4-point Likert-type format. Reliability coefficients for the sub-dimensions ranged from acceptable to high, and the total scale demonstrated strong internal consistency, indicating satisfactory psychometric properties for use in this study.

Teachers' communication skills were measured with the Creating an Effective Communication Environment and Providing Equal Opportunities in Communication Scale. The first section of the scale evaluates teachers' ability to establish effective communication in classroom settings, while the second section assesses the extent to which they provide equal communication opportunities to all students. The instrument consists of 40 items rated on a 5-point Likert scale, and both the total scale and its sub-dimensions have high reliability coefficients, supporting the robustness of the measurement tool.

Data were collected online using two validated instruments. The Teacher Empathy Scale measured cognitive empathy, negative affective empathy, and positive affective

empathy, while the Creating an Effective Communication Environment and Providing Equal Opportunities in Communication Scale assessed teachers' classroom communication and the provision of equal communication opportunities to all students. Both instruments demonstrated high reliability, supporting their suitability for the study.

Statistical processing was conducted via SPSS version 27. The distributional properties of the data were rigorously scrutinized through skewness and kurtosis coefficients alongside Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk protocols, further validated by visual inspections of histograms and Q-Q plots. Based on these normality diagnostics, a bifurcated analytical strategy was employed: Independent Samples t-tests and Mann-Whitney U tests were utilized for dyadic comparisons, while One-Way ANOVA and Kruskal-Wallis H tests were implemented for multi-group variances. To elucidate the associative link between empathy and communicative efficacy, Spearman's rho correlation was computed. This methodological framework provided a nuanced interpretation of the interplay between teacher-specific variables and their professional attributes.

The study examined special education teachers' empathy levels and their effective communication skills in relation to various demographic variables. Overall, the findings showed that teachers demonstrated high levels of empathy, particularly in cognitive and positive emotional domains. When gender was considered, female teachers scored significantly higher than male teachers in overall empathy and in the positive emotional empathy dimension. These findings imply that female educators may exhibit a heightened receptivity to the positive affective states of others, potentially demonstrating a more innate predisposition toward fostering interpersonal well-being. Conversely, the absence of gender-based divergence in negative emotional empathy suggests that the capacity to resonate with others' distress is a professional competency shared equally across the gender spectrum.

Gender differences also emerged in communication skills. Female teachers rated themselves significantly higher in the effective classroom communication dimension, indicating a stronger tendency to establish clear, supportive, and engaging interactions with students. However, gender did not appear to influence teachers' ability to provide equal opportunities in communication. This pattern suggests that while female teachers may be more effective in shaping classroom communication dynamics, both genders show comparable commitment to equitable communication practices.

Marital status did not significantly affect teachers' empathy or communication skills. Although some research suggests that married individuals may show higher empathy due to broader life experiences, the current findings indicate that this variable may play only a limited role in shaping professional competencies. Professional skills such as empathy and communication appear to be influenced more strongly by individual characteristics and ongoing professional experiences rather than by marital status alone.

The teachers' undergraduate programs also did not lead to differences in their empathy or communication skill levels. Interestingly, teachers who graduated from programs outside special education sometimes reported slightly higher mean scores. This may imply that empathy and communication skills develop through practical experience, personal awareness, and ongoing professional learning rather than solely through initial academic training. It also highlights the importance of incorporating more applied and practice-based content into teacher education programs to support the development of these essential skills.

Age was not found to be a significant factor influencing empathy or communication skills. Although some variations appeared in positive emotional empathy across age groups, the overall patterns showed that teachers of different ages shared similar levels of competence. Communication skills were also consistent across age groups, suggesting that

these abilities may not decline or increase substantially with age but instead remain stable and shaped by experience and context.

The type of special needs of the students taught by the teachers did not significantly influence empathy or communication skills. This suggests that teachers may apply similar interpersonal approaches regardless of student characteristics. However, cognitive empathy differed according to the severity of students' disabilities, indicating that teachers may adopt different mental strategies to understand the perspectives of students with varying levels of need. Despite this, teachers' efforts to create effective communication environments and ensure equal opportunities were similar across all student groups, reflecting a consistent professional approach.

A cardinal finding of this research underscores the robust correlation between empathic capacity and communicative efficacy. High-empathy educators appear to orchestrate more supportive dialogic spaces, ensuring equitable engagement across diverse student needs. Empathy functions as a vital catalyst for both linguistic and extralinguistic interactions, facilitating the cultivation of relational trust and a nuanced understanding of learners' affective requirements. In the idiosyncratic context of special education—where individualized intervention and heightened emotional attunement are paramount—this synergy becomes an indispensable pedagogical asset.

Drawing upon these empirical insights, this research advocates for a paradigm shift in teacher education curricula and continuous professional development frameworks. There is a critical imperative to integrate experiential learning modules that prioritize the synergetic development of empathy and communicative prowess. Cultivating these attributes as longitudinal career competencies is essential not only for optimizing micro-level classroom dynamics but also for institutionalizing more robust and inclusive pedagogical standards across the special education sector.