

61374

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

ÜNİVERSİTE SINIF ATMOSFERİNİN ALGILANAN EMPATİK İLETİŞİM
DÜZEYLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

61374

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa ŞAHİN

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

HAZİRAN-1997
TRABZON

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

ÜNİVERSİTE SINIF ATMOSFERİNİN ALGILANAN EMPATİK İLETİŞİM
DÜZEYLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Mustafa ŞAHİN

Karadeniz Teknik Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce
Bilim Uzmanı (Rehberlik ve Psikolojik Danışma)
Ünvanı Verilmesi için Kabul Edilen Tez'dir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 13.06.1997
Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 04.08.1997

Tezin Danışmanı : Y.Doç.Dr. Yaşar ÖZBAY

Jüri Üyesi : Prof.Dr. İsmail ÖZÇELİK

Jüri üyesi : Prof.Dr. Zafer GÖKÇAKAN

Enstitü Müdürü : Prof.Dr. Alaettin TANDOĞAN

Haziran-1997
TRABZON

0.SUNUŞ

00. Önsöz

Eğitim sistemimizde hümanist tutumların gelişmesini sağlayacak çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulamaya konulmasına ve mevcut öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine yönelik düzenlemelere ihtiyaç vardır.

Hümanist eğitim anlayışının temelini oluşturan kuramlar insan faktörünü diğer kuramlardan daha çok ön planda tutmaktadır. Merkezinde birey olarak öğrenci olan hümanistik eğitim anlayışında, plan ve programlar her bir öğrencinin ilgi ve yetenekleri paralelinde yapılandırılır. Çağdaş eğitim, öğrenci merkezli bir yapıda ve öğretmenin (öğretim elemanı) yapılandırıcı, sıcak tutumları ışığında öğrenci potansiyellerinin gelişimini öngörmektedir. Bu konu Rogers tarafından teknik bir konu olmaktan çok tutumlara ilişkin birincil boyut olarak ele alınmıştır. Bu çalışma hümanist ve öğrenci merkezli eğitim sürecine ilişkin araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma konusunun belirlenmesinde yardımcı olan, yol gösterici ve eleştirici kimliği ile çalışmalarım sırasında maddi ve manevi her türlü desteği sağlayan hocam sayın Y.Doç. Dr. Yaşar ÖZBAY'a çalışmalarımı manevi yönden destekleyip, gerekli esnekliği hiç tereddütsüz sağlayan hocalarım sayın Prof. Dr. İsmail ÖZÇELİK, Prof. Dr. Zafer GÖKÇAKAN'a, Öğr. Gör. Mustafa KOÇ'a ve ölçme aracını içtenlikle cevaplayan tüm öğrenci arkadaşlara teşekkür etmeyi borç bilirim.

Trabzon, Haziran, 1997

Mustafa ŞAHİN

01. İçindekiler

0.SUNUŞ.....	III
00.Önsöz.....	III
01.İçindekiler	IV-VI
02.Özet.....	VII
03.Summary	VIII-IX
04.Tablolar Listesi.....	X
05.Kısaltmalar Listesi	XI
GİRİŞ.....	1-3

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ÜNİVERSİTE SINIF ATMOSFERİNİN ALGILANAN EMPATİK İLETİŞİM DÜZEYLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	4-8
10.Araştırmanın Amacı	4
11.Hipotez	5
12.Araştırmanın Önemi	5
13.Araştırmanın Varsayımı.....	7
14.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
15.Araştırmada Kullanılan Terimler.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

2.ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ LİTERATÜR TARAMASI.....	9-31
20.Kuramsal Yayınlar.....	9
200.Empati Kavramının Tarihsel Gelişimi.....	9
201.Psikoterapi Kuramlarında Empati.....	10
202.Empati.....	11
203.Empatik Tutum ve Odaklaşma	13
204.Empatik Tepki Basamakları.....	14
205.Empatik Cevaplama ve Tepkide Bulunma	14
206.Empatinin Ölçülmesi	15
207.Empatiyi Tamamlayan Diğer Terapötik Faktörler	16
208.Empatik Beceri Kazandırma Eğitimi.....	16
209.Hümanist Eğitim, Bireyi Merkez Alan Eğitim ve Sınıf Atmosferi ile ilgili Kuramsal Yayınlar	18

210.Öğretmen Tutumları ile ilgili Kuramsal Yayınlar	23
21.Araştırma Yayınları	26
210.Empati ile İlgili Araştırma Yayınları.....	26
211.Hümanist Eğitim, Bireyi Merkez Alan Eğitim ve Öğretmen Tutumları ile ilgili Araştırmalar	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	32-35
30.Yöntem	32
31.Araştırmanın Örneklemi	32
32. Veri Toplama Araçları.....	32
320.Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ).....	33
320.0.Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeğinin Geçerliliği.....	33
320.1.Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeğinin Güvenirliği.....	34
330.Öğrenci Kişisel Bilgi Formu.....	34
33.Araştırmanın İşlem Yolu	35
34. Veri Analiz Teknikleri	35

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMANIN BULGULRI VE YORUMLARI	36-45
40.Bulgular ve Yorumlar	36
41.Öğrencilerin Algılamalarına Dayalı Olarak, Farklı Bölümlerdeki Öğretim Elemanlarının Sınıf Atmosferindeki Empati Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	37
42.Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Empatik Sınıf Atmosferi Açısından Öğretim Elemanlarının Tutumlarını Algılamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar	38
43.Cinsiyet Farklılıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	39
44.Öğrencilerin Başarı Durumunun Empatik Sınıf Atmosferi Algılamalarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	41
45.Annenin Eğitim Durumunun Öğrencilerin Algılamalarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	42
46.Babanın Eğitim Durumunun Öğrencilerin Algılamalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	43
5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	46-47
YARARLANILAN KAYNAKLAR.....	48-59

EKLER.....	60-63
EK-1 ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU.....	61
EK-2 EMPATİK SINIF ATMOSFERİ TUTUM ÖLÇEĞİ (ESATÖ).....	62
ÖZGEÇMİŞ.....	64



02. Özet

Bu araştırmanın amacı, K.T.Ü Fatih Eğitim Fakültesi'nin çeşitli anabilim dallarındaki öğretim elemanlarının tutumlarını öğrencilerin algılamalarına dayalı olarak, empatik sınıf atmosferi açısından incelemektir. Bu amacın yanında öğrencinin başarısı, sınıf düzeyi, cinsiyeti, annenin ve babanın eğitim durumu gibi öğrencilerin algılamalarına etki edecek değişkenlerin incelenen konuyla ilişkileri de araştırılmıştır.

Araştırmanın evrenini K.T.Ü Fatih Eğitim Fakültesinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Resim Eğitimi Anabilim Dalı, Fizik Anabilim Dalı, Matematik Anabilim Dalı, Coğrafya Anabilim Dalı ve Tarih anabilim Dalı tüm öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma grubu yukarıda ki her bir anabilim dalının I. II. III. ve IV. sınıflarında okuyan 10 kız, 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 480 öğrenciden oluşmuştur.

Bu araştırma betimsel yöntem ile yapılmıştır. Araştırma bir alan taraması (survey) niteliğindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ÖZBAY ve ŞAHİN (1996) tarafından geliştirilmiş, geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan "Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği" (ESATÖ) ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş öğrenci bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizleri SPSS/WINDOWS programıyla gerçekleştirilmiştir. Deskriptif istatistik yanında ikili gruplar için t-testi, ikiden çok gruplar için F testi kullanılmıştır. Varyans analizlerinde grup farklılıklarının kaynağını belirlemek için karşılaştırma sonrası (planlı olmayan) ranj testleri yapılmıştır. Bunun için de TUKEY HSD testi kullanılmıştır.

Bu çalışmada Bireyi Merkez Alan Terapinin, danışana koşulsuz kabul, empatik anlayış ve içtenlik ilkelerinin sınıf atmosferinde öğretim elemanı-öğrenci etkileşimine ve öğrenci merkezli eğitim anlayışına ilişkin önemli bulgular saptanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin algılamalarına dayalı olarak ortaya konan bulgulara göre, farklı bölümlerdeki öğretim elemanlarının tutumları arasında empatik sınıf atmosferi açısından istatistiksel anlamda farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Resim Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarının sınıf atmosferindeki tutumlarının Coğrafya, Tarih , Matematik ve Fizik Anabilim Dallarındaki öğretim elemanlarının tutumlarından daha empatik olduğu bulunmuştur. Araştırmada, öğrencilerin başarı durumu ve öğrencilerin anne ve babaların eğitim düzeyi yüksek olması durumu öğrencilerin sınıf atmosferinde öğretim elemanlarının tutumlarını daha empatik algıladıkları sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla sınıf atmosferinde öğretim elemanı tutumlarını daha empatik algıladıkları tesbit edilmiştir. Araştırma sonuçları önceki bulguların ışığında tartışılmasının yanında, ilgili öneriler ve sonraki çalışmalara ilişkin ipuçları verilmiştir.

03. Summary

The purpose of the study is to investigate the perceived emphatic classroom atmosphere of the teachers in a college setting, as the various subject area teachers are perceived in a humanistic or non humanistic perspective regarding to the transactions they make with their students in a instructional or other relationships. In addition to this main aim, the study is also prone to include variables as students' achievement level, level of education, sex, parental educational status with the presumption that those variables might have baseline effect on students' perceptions about others.

The sample of the study is recruited from three main branches of Science, Social Studies, and Fine Arts Education in College of Education at Karadeniz Teknik University. From Science Education Physics and Mathematics, from Social Studies History and Geography, and from Fine Arts Education Department, Music and Art Education sections were included each with 160 subjects, 80 female and 80 male students. Sex, grade level and department and sectionwise equal sample sizes were achieved, and reflected on the total sample size as of 480.

The study is descriptive and causal-comparative between-subject design as well as survey study in nature. As the main instrument of the study, Emphatic Classroom Atmosphere Attitude Scale-ESATÖ developed by ÖZBAY and ŞAHİN (1996) was used with a form for demographics. ESATÖ has 43 items measuring students' perceptions of teachers' emphatic attitudes. It has four subscales, which are emphatic understanding, acceptance, subjective perceiving, and genuinness. For the data analysis, descriptive statistics, t-test and variance analysis were performed with computer package program of SPSS. In a between-subject format, group differences of departments, sex, parental educational levels were investigated.

The study is mainly backed by Carl Rogers' Client-Centered Therapy and Student-Centered Teaching which carries a humanistic orientation or framework. In this study theoretically-driven concepts of empathy, acceptance, subjective perceiving, and genuinness were investigated in a intraclassroom fashion as the perceived attitudes in a interaction between students and teachers. From the findings, there is a difference among Science, Social studies and Art teachers in terms of their intraclassroom attitudes toward students. As the results revealed, fine art teachers are more inclined to show emphatic-oriented toward students than Science and Social Studies. Students who are successful and has more parental educational level have more tendencies of perceiving their teacher as humanistic. Female students were found to be perceiving intraclassroom atmosphere more empathic or humanistic

than the male counterparts. The results are discussed with the earlier findings, and relevant recommendation as well as further research directions are given.



04. Tablolar Listesi

Tablo Nr	Tablo Adı	Sayfa Nr
1	Farklı Değişkenlere ilişkin Deskriptif Bilgiler.....	36
2	Öğrencilerin Algılamalarına Dayalı Olarak Farklı Bölümlerdeki Öğretim Elemanlarının Sınıf Atmosferindeki Empatik Tutumlarına İlişkin Genel ve Alt Ölçek Dağılımları	37
3	Empatik Sınıf Atmosferi Açısından Sınıf Farklılıklarının İçtenliğe İlişkin Dağılımı	39
4	Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Cinsiyet Farklılıklarının Genel ve Alt Ölçeklere Göre Dağılımı.....	40
5	Başarı Durum Farklılıklarının Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Farklılıkların Genel ve Altölçeklere Göre Dağılımı.....	41
6	Empatik Sınıf Atmosferi Algılamalarının Annenin Eğitimi Durumu Açısından İncelenmesi.....	42
7	Empatik Sınıf Atmosferi Algılamalarının Babanın Eğitimi Durumu Açısından İncelenmesi.....	45

05. Kısaltmalar Listesi

KTÜ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
HÜ	Hacettepe Üniversitesi
SBE	Sosyal Bilimler Enstitüsü
AÜ	Ankara Üniversitesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MÜ	Marmara Üniversitesi
ÇÜ	Çukurova Üniversitesi
ESATÖ	Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği
AED	Annenin Eğitim Durumu
BED	Babanın Eğitim Durumu
SED	Sosyo-ekonomik Düzey
Ort	Aritmetik Ortalama

GİRİŞ

İnsanlar birbirleriyle etkileşimleri sonucu toplumsal yaşamın temelini oluştururlar. Çağımızdaki teknolojik gelişmeler toplumsal yaşamın çok çeşitli yönlerini ve insanların etkileşimlerini doğrudan etkilemektedir. Teknolojik gelişmeler sonucu insanlar dünya ile uzay arasında etkileşimde bulunurken, aynı apartmanda veya aynı sınıfta beraber yaşadığı insanlarla etkileşim kurmakta zorlanmaktadır. Bireylerin mutlu ve başarılı olması diğer bireyleri anlamak ve onlar tarafından anlaşılacak ile gerçekleşebilir. Bunun için günümüzde kişiler arası ilişkilerin önemi gittikçe daha da artmaktadır. Bireylerin iletişim becerilerine sahip olması, onları fizyolojik varlık olmaktan çıkartıp toplumsallaştırmaktadır. Herkes tarafından kabul gören Maslow'un gereksinimler hiyerarşısı incelendiğinde, fizyolojik ihtiyaçlardan sonra gelen güvenlik, ait olma ve sevgi, kendine saygı, kendini gerçekleştirme aşamaları, ancak bireylerin iletişim becerilerini gerçekleştirme ile ideal düzeye ulaşılabilir.

İkili insan ilişkilerinde önemli faktörler olarak ele aldığımız anlama, dinleme ve duyarlı olma gibi özellikleri bütün sosyal ortamlarda gerektiği şekilde görmek mümkün değildir. Basitçe ifade edilen bu özellikler psikolojik bir kavram olan empati'de toplanmış ve sistematik halde insanın kişilik değişimi konusunda hümanist yaklaşımlarca önemli bulunmuştur (ÖZBAY, 1994 s.1002). Empatik kişilerarası ilişkileri gerçek insan ilişkileri haline getirir. PETERSON (1973)'a göre empati , iyi insan ilişkisi kurabilmenin dört durumundan biridir ve en önemlisidir. Bunun yanında empati insan ilişkilerinde çeşitli davranışların örgütleyicisi ve düzenleyicisi olarak önerilmiştir (Akt.YILDIRIM, 1994 s. 679).

Empati, hümanist psikolojide önemli kavramlardan biridir. Hümanist psikolojinin fenomolojik bir yaklaşım olarak ele alınmasının bir uzantısı olarak empati kavramı, bu boyutun algılanmasında önemli bir ölçüt olmuştur ve anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. ROGERS (1961 s.296) empatiyi (sıcak, saygı ve içtenlikle birlikte) terapi sürecini ve sonuç değişkenlerini etkileyen bir şart olarak ele alır. Duygusal, bilişsel eylemsel ve fizyolojik davranış ve tepki (sözlü ve sözsüz) bileşiklerinden (EVANS, STANLEY ve BURROW, 1993, ss.124-126) oluşan empati daha çok ilişki ve tutumlara ait bir süreç olarak ele alınmaktadır. Psikolojik danışma ilişkilerinden günlük anlamdaki insan ilişkilerine (DÖKMEN,1995 s.148) kadar kullanım alanı olan empati kavramı; eşler arasında (GILHORTA, 1993 s.296), insana yönelik hizmet veren tüm meslek alanlarında (hekimlikte, hemşirelikte, yöneticilikte, eğitimde) (EVANS, STANLEY VE BURROWS, 1993 s.229) ve normal insan ilişkileri (ERSANLI, 1993 s.78) gibi farklı alanlarda geçerli ve kullanılabilirliği olan bir özelliktir.

Bu geniş kullanım ve anlam zenginliği ve önemi dikkate alınarak, empati kavramının hümanist eğitim boyutunda ve öğrenme yaşantılarındaki yerine ilişkin çalışmaların hızlandırılması kaçınılmaz görünmektedir.

Hümanist eğitim ve öğrenci merkezli eğitim, danışanı merkez alan terapinin ilkeleri olan, danışana koşulsuz saygı, içtenlik ve empatik anlayış'ın sınıf atmosferinde öğretmen-öğrenci etkileşimde kullanılması ve sergilenmesiyle gerçekleşebilir.

Hümanist eğitim anlayışının temelinde hümanistik psikolojinin varsayımları bulunur. Bu varsayımlar insan faktörünü diğer kuramlardan daha çok ön planda tutar. Bunlar bireylerin dünyayı nasıl algıladıkları üzerinde dururlar ve kişilerin kendi algılarının davranışlarını belirlediği görüşünü ileri sürerler (BABADOĞAN, 1991 s.743). Hümanist bakış açısı irdelendiğinde insanın temelde hür bir varlık olduğu bir koşul olarak karşımıza çıkar (ROGERS, 1961 s.304). Hümanist eğitim anlayışının merkezinde birey olarak öğrenci vardır. Birey, kendi kendine bilinçlenme, anlayış geliştirme, bireyselleşme, kendi sorumluluğunu alma, yeteneklerini geliştirme, yaratıcı olma ve olaylar karşısında esnek bir tutum geliştirme becerilerini sergilemesi hümanist eğitimin temelini oluşturur. Bu eğitim anlayışında plan ve programlar her bir öğrencinin kişilik özelliklerini, gizil güçlerini , yeteneklerini ve ilgilerini etkilemeden, olduğu gibi kabul ve öğrencinin bu özelliklerini daha ileri, daha üstün bir duruma getirmeye yardımcı olmak için yapılandırılır (ROGERS, 1961, s.306-WEINSTEIN ve FANTINI, 1970, s.68-BABADOĞAN, 1991, s.743).

Bireyi merkez alan eğitimde her öğrenci ayrı bir amaçtır. Okula göre öğrenci değil, öğrenciye göre okul esastır. Öğrenci ilgi ve yeteneklerini hangi okulda daha iyi geliştiriyorsa o okulun eğitim imkanlarından yararlanmalıdır (BİLGİN, 1994, S.14). Okulda öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yöneltme, sınıf veya okul dışında belirli çalışma prensiplerini grupla gerçekleştirme eğilimi birey merkezli eğitimin öğrenciye kazandırdığı en büyük anlayış ve zenginliktir. Okulda hoşgörü ve sabır çok önemlidir (BÜYÜKKARAGÖZ, 1996 s.15). Çağdaş eğitimde okulun "Özel bir çevre " olarak görevi; öğrencilere imkanlar ölçüsünde geniş bir alanda eğitim hizmeti sunmaktır.Okul, çocukların çok değişik tecrübeleri mutluluk içinde yaşayarak, geliştikleri yer olmalıdır (BİLGİN,1994, s.14).

Bu çevrenin doğal parçalarından biri şüphesiz sınıf atmosferidir. Sosyalleşmeye açık, demokratik ve işbirliğine dayanan bir sınıf atmosferi, öğrencilerin daha verimli ve sürekli çalışmalarını en ileri düzeyde sağlayabilen bir atmosferdir. Sosyalleştirilmiş bir sınıf atmosferinde öğretmen sadece bir hakem değil, dostça hareket eden çekimser ve aynı zamanda kişinin dünyasına katılımcı bir rehberdir (PRESSEY VE ROBINSON, 1991, s.48). Sınıf atmosferinde öğrenciler kendilerini kanıtladıklarında , yeteneklerini keşfettiklerinde,

varlıklarını ve özel olduklarını algıladıklarında derslerde daha mutlu ve başarılı oldukları gözlemlenmiştir (MUNZUR, 1995 s.82).

Günümüzde başarılı öğretmen; toplumun beklentisine, bireyin gelişimine hizmet edecek, çağdaş bilgi birikimini iyi kavramış kişidir. Çağdaş bir öğretmen sınıf atmosferinde çeşitliliğin verimliliği artırdığını bilen, destekleyen ve demokratik bir tutum göstermelidir (BİLEN, 1992, s.38). Bireyi merkez alan eğitim anlayışında; öğretmen, öğrencileri kendi bakış açısı doğrultusunda yönlendirmeden, kendi subjektif dünyasındaki görüşlerini öğrencilere empoze etmeden her bir öğrenciyi olduğu gibi içtenlikle kabul etmesi gerekir. Ayrıca öğrencilerin doğuştan varolan kendilerini gerçekleştirme eğilimleri doğrultusunda kendi sorumluluklarını almalarını benimseterek öğrenmelerine, ilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine imkan sağlamalıdır.

Yarının öğretmenlerini yetiştirecek eğitim fakültelerinde, demokratik tutumların geliştirilmesine yönelik öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulmasına ya da uygulanmaya gelen öğretim yöntem ve tekniklerinde, demokratik tutumların geliştirilmesine yönelik düzenlemelere büyük ihtiyaç vardır. Sınıf ortamının en önemli belirleyicilerinden biri olan öğretim yöntem ve tekniklerinde yapılacak düzenlemeler sonucunda, sınıf ortamına ilişkin sınırlayıcı etkenlerin büyük ölçüde azalabileceği söylenebilir (GÖMLEKSİZ, 1994, s.86).

Hümanistik ve bireyi merkez alan eğitim ve öğretim çerçevesinde klasik anlamda ele alınan sınıf ortamının anlamı genişletilmiştir. Bu kapsamda öğrenci-öğretmen ilişkilerine dayalı fakat öğretmen değil öğrenci merkezli bir yapıda ve öğretmenin yapılandırıcı ve sıcak tutumları ışığında öğrenci potansiyellerinin gelişimi amaçlanmaktadır. Bu konu Rogers tarafından teknik bir boyut olmaktan çok tutumlara ilişkin birincil boyut olarak ele alınmıştır.

Bu çalışma, K.T.Ü Fatih Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerindeki öğrencilerin algılamalarına göre bölüm öğretim elemanlarının empatik sınıf atmosfere ilişkin tutumlarını incelemektir. Öğretim elemanları ile öğrencilerin etkileşimleri, Bireyi Merkez Alan Terapi'nin danışana koşulsuz kabul, empatik anlayış, içtenlik ve öznel algılama ilkelerinin öğretim ortamlarında, sınıf atmosferinde ne derece algılandığını incelemek bu araştırmanın temel amacı olacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ÜNİVERSİTE SINIF ATMOSFERİNİN ALGILANAN EMPATİK İLETİŞİM DÜZEYLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

10. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, K.T.Ü Fatih Eğitim Fakültesinin farklı anabilim dallarındaki öğretim elemanlarının empatik sınıf atmosferi oluşturma tutumlarının karşılaştırmasıdır. Çalışma özellikle konu alanı değişkenliğini ele alarak öğretmen tutumlarının bu konu alanlarına dayalı farklı sergilenme ve algılanmasını belirlemeye yöneliktir. Bu temel amaç irdelendiğinde aşağıdaki alt amaç veya problem durumlarının bu çalışmada incelendiği görülmektedir.

1. Öğrencilerin algılamalarına dayalı olarak, farklı bölümlerdeki öğretim elemanlarının empatik sınıf atmosferi açısından tutumları arasında bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre empatik sınıf atmosferi açısından öğretim elemanlarının tutumlarını algılamada bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin empatik sınıf atmosferini algılamada cinsiyet farklılıklarının etkisi var mıdır?
4. Öğrencilerin başarı durumlarına göre empatik sınıf atmosferi algılamalarında bir fark var mıdır?
5. Annenin eğitim durumunun, öğrencilerin empatik sınıf atmosferini algılamalarında bir etkisi var mıdır?
6. Babanın eğitim durumunun öğrencinin empatik sınıf atmosferi açısından öğretim elemanlarının tutumlarını algılamada bir etkisi var mıdır?

11. Hipotez

1. Farklı bölümlerdeki öğretim elemanlarının empatik sınıf atmosferine ilişkin tutumları arasında fark vardır.
 - a. Sosyal Bilimler Bölümü Öğretim elemanlarının, empatik sınıf atmosferine ilişkin tutumları, Fen Bilimleri Bölümü Öğretim elemanlarının tutumlarına göre daha fazla veya iyi düzeydedir.
 - b. Güzel sanat Bilimleri Bölümü Öğretim elemanlarının empatik sınıf atmosferine ilişkin tutumları Sosyal Bilimler Bölümü Öğretim elemanlarının tutumlarına göre daha fazla veya iyi düzeydedir.
 - c. Güzel sanat Bilimleri Bölümü Öğretim elemanlarının empatik sınıf atmosferine ilişkin tutumları Fen Bilimleri Bölümü Öğretim Elemanlarının tutumlarına göre daha fazla veya iyi düzeydedir.
2. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe öğretim elemanlarının empatik tutumlarını daha iyi algılamaktadırlar. I ve II sınıf öğrencilerine göre III ve IV sınıf öğrencileri öğretim elemanlarının sınıf atmosferindeki tutumlarını daha empatik algılamaktadırlar.
3. Öğrencilerin, empatik sınıf atmosferi açısından öğretim elemanlarının tutumlarını algılamalarında cinsiyet farklılığı vardır. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarının tutumlarını daha empatik algılamaktadırlar.
4. Başarılı öğrenciler sınıf atmosferinde öğretim elemanlarının tutumlarını daha empatik algılamaktadırlar.
5. Eğitim düzeyi yüksek annelerin çocukları, empatik sınıf atmosferi açısından öğretim elemanlarının tutumlarını daha empatik algılamaktadırlar.
6. Eğitim düzeyi yüksek babanın çocukları, empatik sınıf atmosferi açısından öğretim elemanlarının tutumlarını daha empatik algılamaktadırlar.

12. Araştırmanın Önemi

Dünyada ve Türkiye'de öğretimin kalitesini artırmak için çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Ülkemizde yapılan Milli Eğitim Şuralarında da öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata yöneltilmesi, okul programları çeşitlendirilerek, öğrencilerin

eğilimlerine cevap verecek ve her bir öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkarmak için zorunlu derslere ilave olarak "Seçmeli derslere de yer verilmesi konusunda önerileri görmekteyiz.

Ülkemizde 1991-1992 eğitim ve öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlayan ders geçme ve kredili sisteme göre dersler; ortak ve seçmeli dersler olarak düzenlenmiş öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönelebilecekleri yedi alan belirlenmiştir. Bu yedi eğitim alanının herbiri için seçmeli dersler programa konulmuştur. Böylece, programı merkez alan eğitim anlayışından öğrencinin bireyselliğini merkez alan bir eğitim anlayışına geçilmişti. Fakat çeşitli altyapı eksiklikleri bu sistemi uyulamama durumuna getirmiştir. Daha doğrusu böyle bir yaklaşımın felsefi ve bilimsel temelleri tartışılmadan kabul edilmesi, özelliklerinin bilinmesi bir anlamda sonunu da getirmiştir.

Çağımızda gittikçe azalmaya başlayan insan insana ilişkilerin yanında ileri teknolojik gelişmelerle, kitle iletişim araçlarının varlığıyla bilgi, hızlı bir şekilde insanlar arasında paylaşılıp tüketilmektedir. Bu nedenle humanist dünya görüşünü benimseyen eğitimciler, geleneksel eğitim anlayışının bilişsel ve teorik öğrenmelere ilave olarak kişilerarası ilişkiler bireyin yeteneklerini, değerlerini, tutumlarını öğretime ilişkin çalışmaları yapmaktadırlar.

Toplumumuz geleneksel otoriter kültürden demokratik çağdaş topluma geçerken eğitim kurumlarımızda da demokratik çağdaş eğitim anlayışlarına geçirilmesi gereklidir. Çağdaş humanist bir eğitim anlayışını yerleştirmek için öncelikle öğrencilerin kişiliklerini, ilgilerini, yeteneklerini kabul edip, saygılı ve hoşgörülü eğitimcilere yönelik olumlu tutumlar geliştirme becerisi kazandırılmalı, öğrencileri kabul edici, sıcak ve samimi ilişkiler geliştirmeleri benimsetilmelidir.

Günümüzde üniversitelerde öğretim elemanları ile öğrencilerin etkileşimlerinin yeterli düzeyde olmadığı belirtilmektedir. Bu iletişimsizlik çift yönlü olmaktadır. Öğretim elemanlarının bir kısmı öğrencilerini sınıf içi tartışmalara ve grup çalışmalarına katılmadıkları konusunda eleştirirken; öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretim elemanlarının sınıf atmosferinde otoriter davrandıklarını, derslerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda işlenmediğini, bireysel beklentileri gözardı edilip program dahilinde yönlendirildiklerini belirtmektedirler.

Böylece öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğretmenin (öğretim elemanının) öğrencilerin bağımsız düşünmelerine, sosyal faaliyetlere ve sınıf içi etkinliklere katılmalarına imkan sağlaması, onların ilgi, yeteneklerini ortaya koymalarına yardımcı olması ve geliştirmelerine imkan sağlaması, her öğrenciyi bir değer olarak görmesi gerekir. Öğrencilerle etkileşiminde empatik anlayışı, kabulü, içtenliği bir davranış olarak sergilemesi ve insancı tutumları sınıf ortamına taşıması gerekmektedir.

Bu çalışmada öğretim elemanlarımızın öğrencilerle olan etkileşimlerinde ne ölçüde empatik anlayışı, olumlu kabulü, içtenliği ve subjektif algılama ilkelerini sınıf atmosferinde bir tutum olarak benimsediklerini, çağdaş ve sağlıklı bir ilişkiye girebildiklerini incelemeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın bulguları ile etkin ve sağlıklı öğretmen yetiştirme politika ve programlarına veri hazırlamak mümkün olacağı gibi, bireyi merkez alan eğitim anlayışının eğitim sistemimizde yerini alması için gerekli bilimsel tabanın oluşumuna da katkı sağlayacaktır.

13. Araştırmanın Varsayımı

Bu araştırmada kullanılan empatik sınıf atmosferi tutum ölçeği ve kişisel bilgi formu istenilen bilgileri ölçmeye elverişlidir. Ölçme aracı, empati, olumlu kabul, içtenlik ve öznel algılama alt birimleriyle bireyi merkez alan terapinin ilkelerini sınıf koşullarına uygulanmasını tam olarak ölçmektedir. Böylece bireyi merkez alan eğitim ile ilgili araştırmalarda geçerli ve güvenilir bilgi sağlayabilecek bir yapıdadır.

Ölçme aracını cevaplayan öğrenciler sorulara doğru cevap vermişler ve objektif düşüncelerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca seçilen örneklem evreni temsil edici niteliktedir.

14. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesine bağlı altı anabilim dalının öğrencilerini kapsamaktadır

Araştırmada sözü edilen anabilim dallarında 1996-1997 öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim görmekte olan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 240'ı kız olmak üzere toplam 480 öğrenci ile genellenebilirliği sınırlı tutulmuştur.

Empatik sınıf atmosferinde öğretim elemanlarının tutumları öğrencilerin algılamalarına dayanmaktadır. Bu açıdan, öğretim elemanlarının tutumları direkt self-report yoluyla elde edilmesinden kaynaklanan daha büyük problemlerden dolayı (sosyal istenirlik faktörü gibi) öğrenci algılamaları ölçüm olarak ele alınmıştır.

15. Araştırmada Kullanılan Terimler

Algı: Duyu organları yoluyla nesnelere ve kişilere ilişkin bilginin kişi tarafından alınması, organize edilmesi ve yorumlanmasıdır.

Bireyi Merkez Alan Eğitim: Hümanistik eğitim paralelinde, Carl Rogers'ın Danışanı merkez alan yaklaşımının bir türevi olarak değerlendirilen eğitim-öğretim modeli. Bilginin yapılanması açısından öğrenci merkezli; sorumluluk ve seçme ilkelerinde öğrenci tarafından gerçekleştirildiği eğitim-öğretim ortamı

Empati: "Bir başkasının içsel bakış açısının doğru olarak duygusal parçalarıyla ve anlamıyla, sanki terapist diğer kişiymiş gibi fakat asla kendisinin "sanki" şartını unutmamasıyla algılaması ve anlaması"dır (ROGERS, 1957, s.210).

Empatik Sınıf Atmosferi: Öğrenci-öğretmen etkileşiminde, öğretmenin öğrencinin içsel bakış açısını doğru olarak bilişsel ve duygusal parçalarıyla ve anlamıyla kendi öznenliğini yitirmeyerek algılaması ve anlaması sürecidir.

Hümanist Eğitim : Eğitim-öğretim etkinliklerinin öğrenen dışında yapılandırılması yerine, kişi tarafından ve kişi için yapılandırılmasını öngören eğitim modeli. Kişinin öğrenmede aktif rolünün vurgulandığı yaklaşım.

İletişim : Davranış değişikliği meydana getirmek üzere fikir, bilgi, tutum, haber, duygu ve düşüncelerin paylaşılması sürecidir (ÇİLENTİ, 1988, s.43).

Sınıf Atmosferi : Öğrenciler ve öğretmenden meydana gelen eğitim ve öğretim amaçlı bir iletişim ortamı. Öğrenci-öğretmen etkileşim ortamı.

Tutum : (1) Bireylerin insanlar olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimidir (T.D.K Türkçe Sözlük). (2) Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir (SMITH, 1968, s.28).

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde araştırmanın problem ve amacına ilişkin bilimsel yayın ve araştırma yayınları beş grupta ele alınmaktadır. Birinci grupta empati kavramı ile ilgili kuramsal yayınlar, ikinci grupta hümanist eğitim, bireyi merkez alan eğitim sınıf atmosferi ile ilgili kuramsal yayınlar, üçüncü grupta öğretme tutumları ile ilgili kuramsal yayınlar, dördüncü grupta empati kavramı ve empatik beceri ile ilgili yerli literatürdeki araştırmalar, beşinci grupta ise sınıf atmosferi öğretmen-öğrenci ilişkileri ve öğretmen tutumları ile ilgili araştırma yayınları yer almaktadır.

Belirtilen konu başlıkları altında yapılan taramalar bir özet-sentez şeklinde sunulmaya çalışılacaktır.

20. Kuramsal Yayınlar

200. Empati Kavramının Tarihsel Gelişimi

Empatinin literatürdeki ilk ortaya çıkışı "estetik algı" anlamında olduğu belirtilir (SHARMA,1992, s.388; DÖKMEN, 1995, s.158). Empati kavramına tarihsel gelişimi içinde bakıldığında, ilk olarak 1897 yılında Alman psikolog Theodor Lipps tarafından ortaya atıldığı görülmektedir (BORNENTTE ve LENNARD, 1981, s.102). Lipps "einfühlung"u (Almancada empati) şöyle tanımlıyor: "Bir insanın kendisini karşısındaki bir nesneye örneğin bir sanat eserine yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi kendi içine alarak anlaması süreci" (Aktaran, ŞİMŞEK, 1995, s.7). Empati kavramı eski Yunancada emp teriminden gelmiştir. 1909 yılında Titchener einfühlung terimi, eski Yunancadaki "empathia" teriminden yararlanarak İngilizceye "empathia" olarak çevrilmiştir (DÖKMEN, 1995, s.136). Lipps, 1897'de empatiyi dışarıdaki bir objeyi kendine mal etme süreci olarak

açıklarken, 1909 yılında Titchener empatiyi bir olaya, objenin içine girerek bakmak anlamında kullanmıştır (Aktaran, AKBAY ve BAYSAL, 1994, s.662).

ALLPORT (1994)'a göre empati; "Cisimleri, kendini ve diğerlerini bilmek" şeklinde üç tabakadan oluşan bilginin kaynağıdır. Bireysel niteliklerin veya başkasının kişiliğinin anlaşılması olarak açıklamıştır (Aktaran, ŞİMŞEK, 1995, s.8).

REIK, empati sürecini açıklamak için dört aşama önermiştir:

1. Farkında olmadan bir olayı, durumu taklit etmiş olmak ve bilinçli kontroller geliştikçe rahatlama, nesneyle ya da insanla içiçelik yaşama.
2. Karşımızdaki insanın iç dünyasına girmeye başlama
3. Karşımızdaki insanın iç dünyasını yansıtmaları ve kendi deneyimlerimizin hayal gücünün çağrısı
4. Kişinin kendi farklılığını ortaya koymak için kasıtlı geri çekilmesi ve psikolojik uzaklaşmasıdır (Aktaran, ŞİMŞEK, 1995, s.7).

ROGERS (1961 s.210;1957, ss.96-100) empatiyi terapistin danışanın deneyimlerini "sanki kendisinininki" imiş gibi algılaması, anlamasını ve bu algılama/anlama olayını danışana yansıtmaları olarak değerlendirir. Empati kavramının buraya kadar belirtilen tarihsel gelişimi şu aşamalardan geçmiştir. Başlangıçta 1950'lerin sonuna kadar empati bilimsel nitelikli bir kavram olarak ele alınırken, 1960'lı yıllarda ise hem bilimsel hemde duygusal boyutta vurgulanmıştır. 1970'li yıllarda ise, bir kişinin belirli bir duygusunu anlayıp, anladığını ona iletmeye "empati" adı verilmiştir (DÖKMEN, 1995, s.136).

201. Psikoterapi Kuramlarında Empati

Sigmund Freud'a göre empati bir "sine qua" dır. Başka birisinin deneyimleriyle düşünmek, araştırmak ve bulmaktır. Bir başkasının ruhsal yaşamını algılamak değildir (ŞİMŞEK, 1995, s.8).

Alfred ADLER de empati kavramından ekolü içinde söz etmiştir. ADLER'e göre, "danışman, danışanın olayları nasıl algıladığına ve diğer insanlarla olayları danışanın gördüğü gözle görmeye, kendini onun yerine koyarak düşünmeye, hissetmeye ve davranmaya çalışmalıdır. Bu ise empati yoluyla gerçekleştirilebilir. ADLER bunu, onun gözleriyle görmek, onun kulağıyla duymak, onun kalbiyle hissetmek şekliyle dile getirir (GENÇTAN, 1990, s.87). Bu açıklamayla Adler empatinin anlamının gelişmesini daha ileri bir seviyeye getirmiştir. Karen HORNEY empatiyi doğrudan doğruya belirtmemişse de kuramında empati kavramı yer almaktadır. HORNEY'e göre danışman, danışanı dinlerken onun anlattıkları

yanında o andaki davranışlarını, mimiklerini, ses tonunu da dikkate almalıdır. Danışman dünyasını imgeleme yoluyla hissedebilme deneyimine sahip olmalıdır (GENÇTAN, 1990, s.192).

Henry Stuck SULLIVAN empati yerine, katılımcı gözlem terimini kullanmıştır. Danışman danışan arasındaki ilişki, iki BEN'in etkileşimi olduğuna göre karşılıklıdır, katılım gerektirir. Bir bireyi anlamak, onu karşıdan gözleyerek, sezgi yolu ile yaşamakta olduğu durumu "kendi içimizde "canlandırmaya çalışmakla gerçekleştirilebilir (Aktaran, ŞİMŞEK, 1995, s.9).

Varoluşçu tedavi sürecindeki yaşantılar, empati kavramıyla bağlantılıdır. Danışmanın, danışanı anlayabilme ve ona yardımcı olabilmesinin tek yolu, tedavi seansları sırasında danışanın yaşamının bir parçası durumuna gelmek, danışana yön veren değerleri ve bunları nasıl kullandığını anlamaya çalışmaktır. Danışmanın danışanı ile düşünce duygu algılama düzeylerinde bir iletişim kurabilmesi ile terapötik anlayışı gerçekleştirir. Varoluşçu tedavi ilişkisinde danışman, yalnızca danışanın anlattıklarına değil, nasıl anlattığına ve o anı nasıl yaşadığına dikkat etmelidir (Aktaran, ŞİMŞEK, 1995, s.9).

Kendisinden önce empatiden psikolojik anlamda Horney ve Adler (DINKMEYER, DINKMEYER ve SPERRY, 1987, ss.68-69; SHARMA, 1992, s.381) bahsetmelerine rağmen Carl Rogers empatiyi psikolojik danışmanın kalbi haline getirmiştir. Diğer yaklaşımlardan farklı olarak "danışanı merkez alan terapinin" bütün psikolojik danışma teknikleri ve yaklaşımları empatiden hız alırlar veya onunla bütünleşerek hümanist insan yaklaşımının odak noktasını oluştururlar. Bu insancıl ve empatik ilişkiler yüz-yüze ve insan insana ilişkilerde gerçekleşir. Diğer yandan, hümanist yaklaşım ve Carl Rogers'ın düşünceleri başka yaklaşımlaraa malzeme sağlayabilecek türde psikolojik danışma ortamına değişik boyutlar kazandırmıştır (BENJAMIN, 1981, s.37).

202. Empati

Empati; duygu, düşünce, eylem ve fizyoloji ayrıca bunların oluşturduğu algılama boyutunda gerçekleşir. Karşı kişinin duygu elbisesini giymek, duyu organlarını ödünç alıp, sanki bunlar kendisininmiş gibi bunları duyarlı anlamada subjektif derinliğe inip kullanmaktır. ROGERS (1961, s.210-1957, s.97) empatiyi terapistin danışanın deneyimlerini "sanki kendisinininki" imiş gibi algılaması, anlamasını ve bu algılama/anlama olayını danışana yansıtması olarak değerlendirir. Empati "bir başkasının içsel bakış açısının doğru olarak, duygusal parçalarıyla ve anlamıyla, sanki terapist diğer kişiymiş gibi fakat asla kendisinin 'sanki' şartını unutmamasıyla algılaması ve anlaması" dır (ROGERS, 1957, s.95-103). Diğer

taftan empatik yönde eğilim, terapistde de psikolojik ve duygusal yönden terapötik kişilik olarak gelişme sağlar (GIESEKUS ve MENTE, 1986, s.165).

ROGERS'a göre empati; kişinin kendisini etkileşimde bulunduğu kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak algılaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (AKKOYUN, 1982, s.106).

MORENO, empatiyi tasarımlara dayalı bir rol alma, tasarımılanan ve tam olmayan bir rol değiştirme olarak vurgulamıştır. Bu hem başka bir bireyin gerçeğini ve onun içinde bulunduğu durumu bir bütünlük içinde kavrama imkânını, hem de bunun sonucu olarak empati kuran kişinin bilinç alanının genişlemesini sağlar (Aktaran, AKBAY ve BAYSAL, 1994, s.662).

Farklı şekillerde tanımlanan empati kavramı, kısaca doğru anlama ve algılama işlemidir. Doğru anlama ve algılama karşı BEN'e ait herhangi bir iletinin alıcı tarafından anlaşıldığı gibi veya onun algılama ve anlama repertuarının ölçütleriyle değil, karşı BEN'deki anlamlılığı açısından anlama becerisi ve çabasıdır (ÖZBAY VE ŞAHİN, 1996, s.1). Psikolojik danışma ilişkilerinden günlük anlamdaki insan ilişkilerine (DÖKMEN, 1995, s.148) kadar kullanım alanı olan empati kavramı, NISIM-SABAT (1995, s.163) tarafından insanca olmanın ölçütlerinden biri olarak gösterilmiş, ve insan ilişkilerinde ve insanın kendi içerisindeki hayati önemi açısından özellikle ele alınmıştır. Empati kavramı hatta sadece danışanı merkez alan danışma yaklaşımıyla sınırlı kalmamış, VARGHASE (1988, s.392) tarafından fenomenolojik çerçevede psikanaliz okuluyla da ilişkilendirilmiştir.

Bütün bunlara rağmen, empati bazı araştırmacılar tarafından danışman etkinliği için yeterli bir şart olarak görülmemiştir (COMPBELL, KAGAN ve KRATHWOHL, 1971, s.409). Empatiyi terapötik değişimde etken olarak gören GLADSTEIN (1983, s.470-479) değişme için şart olmadığını belirtir. Ayrıca önemli bir konu sınırlılık olarak empatik tutumların çocuklarda gerçekleştirilmeyeceğini veya gelişim düzeyleri açısından empatik cevaplama farklılıklar ortaya çıkacağı belirtilmiştir. DAVIS ve FRANZOI (1991, ss.70-84)'e göre ergenler empatiye karşı daha duyarlıdır. ELIZABETH (1983, s.426) ise empatinin global etkinlik içerisinde diğer tekniklerle birlikte, her iki tarafın kendini gerçekleştirme yönünde çabaları belirgin olduğunda ve anksiyete düzeyinin düşük olduğunda faydalı olabileceğini vurgulamıştır. Diğer taraftan psikolojik danışma ortamında şayet kültürel uyumsuzluk veya farklılıklar varsa, empatik tutumların sergilenmesinde bu bir engel teşkil edebilir (PARSON, 1993, s.18). GILHORTA'nın (1993, ss.294-296) değindiği gibi empati karşımızdakinin neler hissettiğini tahmin etmeye ve anlamaya yarayan bir sihirbaz sopası değildir. Bu yüzden ustalıkla kullanılması halinde psikolojik yardım açısından faydalı olabileceği anlaşılmaktadır. 1987'de Ivey empatiye bir boyut daha getirerek "Her insan bir

kültür içinde yaşar, kültürden arınmış insan olamaz". Bunun için danışman sadece danışanla empati kurması yeterli değildir. Danışman danışanın mensup olduğu kültürü anlamaya, bir anlamda o kültürle de empati kurmaya çalışmalıdır (DÖKMEN, 1988, s.187).

203. Empatik Tutum ve Odaklaşma

Danışman danışanın ihtiyaçları ve duyguları üzerinde odaklaştığı oranda danışan merkezli psikolojik danışmanın varoluşçu karakterini ortaya koymuş olur (ARBUCKLE, 1975, s.178). Temelde bu kavram danışanın söylediklerinin, hissettiklerinin ve yaşadıklarının değerli ve yerinde olduğu tutumlarının kommunike edilmesidir (ÖZBAY, 1994, s.1003). Danışman danışana kendisine ve başkalarına güvenebileceğinin mesajını verir (BOZARTH, 1984, ss.59-70).

ASPY'ye göre danışmanın, danışanın ihtiyaçları ve duyguları üzerinde empatik odaklaşması, iç güçlerinin farkında olmasına yardımcı olabileceğini söyler. Danışanın ihtiyaçları ve duyguları üzerinde serbestçe ve yaralamadan merkezleşen danışman, aslında danışana "Bu ilişkide en değerli insan sensin" mesajını verir (Aktaran, ÖZBAY, 1994, s.1004). Böyle bir atmosferde danışan en iyi öğrenmenin kişinin kendi içinden gelen öğrenme olduğunu anlar. Bu öğrenme danışanın değerlerinden, tutumlarından, duygularından ve yaşantılarından kişisel davranış için muhtemel cevaplar ve ipuçları sağlar (BERGIN VE SOLAMAN, 1970, ss.224-231). Ne zaman danışan danışmanın tam empatik algılamasını üzerine çekerse danışan iç dünyaya ait anlamların hoşnut edici, uygun, kendini geliştirici ve davranışlara dönüştürebileceğini anlar (PATTERSON, 1965, s.528; ROGERS, 1976, ss.95-100).

BOY ve PINE'a göre danışanın problemi üzerinde odaklaşan danışmanın danışan üzerinde odaklaşmadığını belirtirler. Ayrıca, psikolojik danışmanların daha çok insanın bütünlüğü yerine problem üzerinde odaklaştıklarını bir gerçek olarak ortaya koyarlar. Sadece problemin üzerinde durmak olaya kısmi olarak yaklaşmaktır. Danışanı merkez alan psikolojik danışmaya göre psikolojik danışma parçalarla uğraşmamalıdır. İhtiyaçlar ve duygular kişinin bütünlüğü içerisinde ele alınmalı, varoluşu ön plana çıkarılmalıdır. Bir danışma durumunda, danışan danışmandan ilk ve öncelikli olarak, bir kişi olarak empatik ilgi göstermesini bekler (Aktaran, ÖZBAY, 1994, s.1004).

204. Empatik Tepki Basamakları

Yabancı ve yerli literatüre bakıldığında araştırmacılar empatik tepkileri en etkisizinden en etkiliye doğru sıraladıkları görülmektedir. Bu şekilde düzenlenen empatik tepkiler, bireyler arasındaki empatik etkileşimleri daha iyi değerlendirmeye ve bireylere empati eğitimi vermeyi amaçlamışlardır.

TRUAX'ın (TRUAX ve CARKHUFF, 1967, s.217) empatik tepki basamaklarını en kalitesizden en kaliteliye doğru dokuz basamaktan oluşturmuştur. Hommond ve arkadaşları ise Truax'ın oluşturduğu empati tepki basamaklarından hareketle, beşi temel ve ikisi ara basamaktan oluşan yedi basamaklı bir empatik tepki sürecini tanımlamışlardır (HAMMOND, HEPWORTH, ve SMITH, 1979, s.114-130). GAZDA ve arkadaşları (1974, ss.82-96), ise dört düzeyde tepki basamağını belirtmişlerdir. Empatik tepki basamakları farklı sayıda belirtilmişlerse de hepsinin ortak olan yanı empatik tepkilerin en az üst düzeyde gerçekleştirilmiş olmasıdır.

Ülkemizde DÖKMEN'in 1995 yılında ortaya koyduğu aşamalı empati sınıflamasına göre üç temel empati basamağı vardır. Bu basamaklar, Onlar Basamağı, Ben Basamağı ve Sen Basamağı şeklindedir. DÖKMEN (1995, s.153) de bu basamakları;

Sen Basamağı : Senin sorunların karşısında sen ne düşünüyor ve ne hissediyorsun

Ben Basamağı : Senin sorunların karşısında ben ne düşünüyorum ve ne hissediyorum

Onlar Basamağı : Senin sorunların karşısında onlar (toplum) ne düşünüyor ve ne hissediyorsun şeklinde göstermiştir.

205. Empatik Cevaplama ve Tepkide Bulunma

ÖZBAY (1994, s.1004)' e göre danışanı merkez alan terapide psikolojik danışma ilişkileri empatik anlama ve empatik cevaplama temeline dayanır. Empati bir çeşit terapistin tutumu ve bu tutuma ilişkin iletişimi olmasına rağmen, genelde cevaplama ve tepkide bulunmayı sağlayan bir faaliyet olarak ele alınmalıdır.

ROGERS (1979, s.296) empatik cevaplamanın danışanın sunmaya çalıştığı bilgiyi bütün olarak kavrayabilmesine ve daha iyi organize edebilmesine yardımcı olan yapı veya yapılar grubu olduğunu söyler. Bu empatik dinlemeden ve yansıtmadan doğan sıcak atmosferde, danışan kendini anlatma ve anlama, gerçek problemlerinin iç yüzünü görebilme ve potansiyellerini probleminin çözümü doğrultusunda ortaya koyabilmeyi gerçekleştirir.

GLADSTEIN'e (1983, ss.476-482) göre bu etkileşimde, empatik cevaplama danışana "seninle birlikteyim, senin yanıdayım" mesajını vermekten veya anlayabildiğini söylemekten öte bir olgudur. Aslında empatik cevaplamanın zaman zaman farklılık göstermesine rağmen, empatik iletişim içinde bulunan bilgi ağı, danışanda üç temel süreç fonksiyonu yerine getirir:

1. Dikkat Toplayıcı
2. Organize Edici
3. Çağırıcı-Uyandırıcı Fonksiyon

Bütün bunlar terapötik süreci hızlandırıcı özelliklere sahiptir. Bu üç süreç fonksiyonunu yerine getirirken, danışman danışandan işlem fonksiyonunu olarak danışanın nerelerde eksik olduğunu, yaptıklarını etkili bir şekilde farklılaştırma ve entegre etmek için düzenlemeler yapar ve danışanın yaşantılarını yeniden organize eder (ÖZBAY, 1994, s.1005).

LIETAER ve NEIRINCK (1986, ss.436-455) empatik cevaplamanın ilişkideki sert tavırları da ortadan kaldırdığına inanırlar . "Anlayabiliyorum.... kızgın olmak ve buraya terapiye gelmiş olmak..." gibi empatik tepkiler, danışmanın reaksiyonlarının anlaşıldığını belirtmekte ve başlangıç görüşmesinde danışman hakkındaki kınayıcı ve otoriter yargıları yerine danışanın pozitif bir imajı yansıtmasında önemli rol oynar.

(ROFFLERS ve WELDO, (1983, ss.106-113)' e göre danışman taraftar tutumlarını da empatik bütünlük içerisinde çözümlemelidir. Empatik anlamda tarafsız olma, hem danışanın hem de danışmanın kızgınlığını yönelttiği kişilerle çatışmaktan kaçma yönünde olmalıdır.

206. Empatinin Ölçülmesi

Empati konusunda çalışan araştırmacılar farklı özellikleri olan çok sayıda empati ölçeği yapılandırmışlardır. Literatürde bir kısım araştırmacılar empati ölçekleri ölçme özelliklerine göre gruplandırılmışlardır.

HOFFMAN (1978, s.217) empati ölçeklerini iki grupta toplamıştır. Bu gruplar, fizyolojik ve sözel davranışlar şeklindedir. FORD (1979, ss.1174-1176) empatik ölçeklerini duygusal, görsel ve bilişsel şeklinde üç gruba ayırmıştır. GLADSTEIN (1983, s.476-482)'de empati ölçeklerini bilişsel ve duygusal olarak iki boyuta ayırmıştır.

DÖKMEN (1988, ss.155-190) literatürdeki gruplamadan da yararlanarak empati ölçeklerini dört ana grup altında açıklamıştır. Bunlar;

1. Kişilerarası algıyı ölçen empati ölçekleri,
2. Empati kurma becerisini kişiliğin bir boyutu olarak ele alan ölçekler,

3. Bir başkasının rolünü alma, onu doğru anlama becerisini ölçen ölçekler,
4. Belli uyarıcılar karşısında empatik tepkilerin ölçüldüğü ölçeklerdir.

207. Empatiyi Tamamlayan Diğer Terapötik Faktörler

ÖZBAY (1994, s.1006) diğer psikolojik yaklaşımlarda olduğu gibi danışan merkezli terapide de teknik ve özelliklerin birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğunu belirtir. Özellikle danışan merkezli yaklaşımda psikolojik danışma teknikleri empatiden hız alırlar ya da onunla bütünleşerek hümanist insan yaklaşımının odak noktasını oluştururlar. Empatik ilişkiler yüz-yüze ve insan-insana ilişkilerde ortaya çıkar. Empatik atmosfersiz bir danışanı merkez alan terapi modeli düşünülemez.

BERGIN ve SUINN (1975, ss.225-230)' a göre empatisiz bir danışan merkezli terapinin terapötik özelliğinin kalmayacağını belirtmişlerdir. Danışanı merkez alan terapinin empatiden başka şartsız olumlu kabul ve içtenlik gibi özellikleri vardır. NATIELLO (1987, ss.203-213) bunlara terapistin kendisini değerli bulan bir anlamda birde "kişisel güç"ü eklemiştir.

208. Empatik Beceri Kazandırma Eğitimi

Empatik beceri eğitimi konusu 1960'lı yıllardan beri tartışılan ve araştırılan bir konudur. Gerçekte empatik anlama becerisinin öğrenilmiş bir davranış özelliği taşıyabilmesi tartışılır bir konudur. Bu özelliğin bir kişilik özelliği olarak bütün terapist adaylarında istenilir düzeyde gerçekleşmesi de zordur. Bunun yanında, danışmaya temel teşkil etmesi nedeniyle danışman eğitiminde bu yönde beceri kazandırılması bir zorunluluktur. Fakat bunun ne oranda başarıldığı ve başarılabileceği kesin olarak ortaya konulmamıştır (ÖZBAY ve ŞAHİN, 1996, s.4).

Yapılandırılmış empati beceri modelleri (DÖKMEN, 1995, s.154) yanında, psikolojik danışman eğitiminde danışman adayının terapiye gitmesi empatik beceri geliştirme açısından da önemlidir. Gerçek bir problemiyle danışma ortamında, danışan olarak içgörü kazanması duyarlı anlama açısından tutarlı görünmektedir.

Empatik beceri eğitimi didaktik yollarla veya model oluşturmakla gerçekleştirilebilir (BIRK, 1972, s.543; PAYNE, WEISS ve KAPP, 1972, ss.425-427). Bu durum rol almaktan öteye davranış bütünlüğü içerisinde, danışmana gerekli olan empati becerisinin bir model veya bir kalıp oluşturularak öğretilmesidir (DALTON, SYNDBLAD ve HYLBERT, 1973, s.379-381). Empatik beceri geliştirme kişinin kognitif fonksiyonelliğinden ziyade duygusal

duyarlılığıyla ilişkili olarak ele alınmıştır (GANTT, BILLINGSLEY ve GIORANO, 1980, s.376; SIMS,1989, ss.21-32). ROGERS (1961, ss.299-310)' e göre empatik kişi sosyal duyarlılığa sahip olan kişidir. Bu özelliği bulunan bireyler bu özelliklerini eğitim yoluyla daha üst seviyeye çıkartırlar.

Bütün bunların ışığında tavsiye ediyen bazı önemli empatik cevaplamada beceri kazanma ve bunu muhafaza etme ölçüleri şöyle sıralanabilir (ÖZBAY, 1994, s.1006):

- 1.Dinleyici olarak göz göze gel, karşılık verecek durum takınarak katılımını göster ve tam olarak orada onunla ilişkide olduğunu tavırlarınla ortaya koy.
- 2.Psikolojik danışma müdahalesinin başlangıç noktasında karşılıklı empatik yansıtmaslara yer ver, açıkca ifade edilen duyguları ve bunların arkasındaki nedenleri de göz ardı etme.
- 3.Profesyonel ve bilimsel kavramlardan kaçın, basmakalıp, danışanın kulağını tırmalayan ifadelerde bulunma ve danışanın dünyasına dönük olarak onun diliyle konuş.
- 4.Sık sık cevaplama yap, anladıklarının doğruluğunu kontrol etmek için müdahale etmekten korkma.
- 5.Olayların dış gerçekliklerine değil, kişi üzerindeki etkisini cevaplamalarına yer ver (İçsel görüş açısı).
- 6.Cevaplamada özel ve somut ol; danışanı böylece detaylara teşvik et, duyguları ve gerekli olan bilgileri ortaya çıkarmayı uyarıcı cevaplama ve tepkide bulun.
- 7.Danışanın ses tonu, vurgusu, duyguları aktarma yoğunluğuna paralel olacak düzeyde iletişim kur (HAMMOND ve diğ., 1977, s.120).

ÖZBAY ve ŞAHİN (1996, ss.3-4) tarafından aşağıda belirtilen nedenlerden dolayı empati gibi soyut ve subjektif bir yaşantıya ilişkin bir tutum ve davranışın alt parçalarına indirgenip anlaşılması ve beceri kazandırılmasının daha uygun olacağı değerlendirilmektedir. Bunlar;

- 1.Empatik bütünlük parçalara ayrıldığında daha iyi anlaşılır ve beceri düzeyinde kazandırılabilir.
- 2.Genel bütünlük içinde alındığında bir çoklarının belirtildiği gibi doğuştan getirilen bir yetenek olarak anlaşılabilir.
- 3.Empatik bütünlüğe ait parçaların öğrenilmesi ve beceri olarak uygulanması daha kolay gerçekleşebilir.

Empatik beceri kazandırırken; danışman adayının duygusal duyarlılık kazanması ve bireyler arası algısal farklılaşmanın varlığını ve farkındalığını öğrenmesi gereklidir. Danışana empatik ilgi göstermesi ve nedensellik sınırını aşp bütüncül algılamayla kişiyi hedef alıp

burada ve şu anki yaşantılara önem vermesi konusunda empatik beceri kazandırılmalıdır (ÖZBAY ve ŞAHİN, 1996, s.9).

Literatürde empati eğitimi toplumsal yaşantı boyutunda birey için gerekli görülmektedir. Özellikle de öğretmenlerin, hemşirelerin, yöneticilerin, psikologların, sosyal çalışma uzmanlarının, psikiyatristlerin, doktorların ve danışmanların bu eğitimi almaları belirtilmektedir (ŞİMŞEK, 1995, S.16).

209. Hümanist Eğitim, Bireyi Merkez Alan Eğitim ve Sınıf Atmosferi ile ilgili Kuramsal Yayınlar

Yabancı ülkelerde ve Türkiye'de yapılan araştırma bulguları, geleneksel öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarında istendik tutumlar geliştirmede yetersiz kaldıklarını göstermektedir (CAN, 1991, s.35). Eğitimin her aşamasında öğretmen merkezli eğitim anlayışının egemen olması, sınıf ortamına ilişkin yakınmaları da birlikte getirmektedir (GÖMLEKSİZ, 1994, s.84).

Okullarımızda insan ilişkilerinin, sınıfta ise öğretmen-öğrenci ilişkilerinin fazlasıyla yetkeci (otoriteryen) bir esasa dayandığı inancı vardır. Bu durum (yetkeci tutum) öğrencinin kişilik gelişimini ve öğrenme çabalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Böylece öğrencinin düşünce, duygu ve davranış bakımından bağımsızlığa kavuşmasını zorlaştırmaktadır (OĞUZKAN, 1981, s.286). Kaynak ve alt yapı eksikliği kalabalık sınıflara neden olmakta ve öğretmenleri geleneksel yöntemleri seçmeye ve kullanmaya mecbur etmektedir (GÖZÜTOK, 1995, s.28). Bundan etkilenerek öğretmen merkezli bir yapıdaki eğitimimiz de öğrencilerimizin bunalmaları ve çatışmaların başlaması doğaldır. Artık öğrenciler edilgin bir alımlayıcı durumda kalmak istemiyorlar ve yenilik istemektedirler (MUNZUR, 1995, s.82). Bunun için yapılan Milli Eğitim Şuralarında ele alınan konular incelendiğinde öğrencilerin ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda yüksek öğrenime, mesleğe, hayata yöneltilmesi, okul programlarının çeşitlendirilmesi, yerel koşullara ve öğrencilerin eğilimlerine uygun olması bu amaçla okul programlarında zorunlu derslerle birlikte "seçmeli" derslere de yer verilmesinin önerildiğini görmekteyiz (ÖZGÜVEN, 1994, s. 1). Ayrıca 1991-1992 öğretim yılında uygulamaya konan ortaöğretim kurumlarında ders geçme ve kredili düzene göre dersler; ortak dersler ve seçmeli dersler olarak düzenlenmiş öğrencilerin yönelebileceği yedi alan ve bu yedi alanın herbirine yönelmek için öğrencilerin seçebilecekleri dersler belirtilmiştir. Böylece programı merkez alan bir eğitim anlayışından öğrenciyi ve öğrencinin bireyselliğini merkeze alan bir eğitim anlayışına geçilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır (ÖZGÜVEN, 1994, s.8). Fakat altyapı eksikliği bu sistemi uygulama imkanı vermemiştir.

Türkiye'de henüz tam olarak öğrenci merkezli bir öğretimden söz etmemiz mümkün olmamakla birlikte, öğretim işinin yalnız öğretmenin aktif öğrencinin pasif dinleyici olarak gerçekleştirilmesi yöntemi de önemli ölçüde değişikliğe uğramıştır. Bu da öğretmene her öğrencisinin ilgisini, yeteneğini, öğrenme hızını tanıma gibi yeni görevler yüklemekte ve öğretmenin sınıf ortamı içindeki rolü ve konumu da bir hayli değişikliğe uğramış bulunmaktadır (OKTAY, 1991, s.190).

Son 20 yıldır, eğitimde, kişiler arası ilişkiler, değerler ve tutumlar gibi duyuşsal ürünler ile geleneksel eğitim anlayışının vurguladığı beceri ve bilişsel öğrenmelerin bir arada nasıl sağlanabileceğine ilişkin yöntemler üzerine çalışan hümanist eğitimci ve psikologlar 3 ayrı eğitimin uygulanmasını önerirler, bunlardan biri işbirlikli öğrenme (Cooperative Learning) 'dir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde bir öğrenme görevini yerine getirme gibi ortak bir amaç için birlikte çalışma yöntemidir. Sınıf ilişkilerinde "saygı, içtenlik ve empatik anlayış" koşullarını oluşturma ile işbirlikli öğrenme yöntemi arasında dairesel bir ilişkinin olduğu ileri sürülebilir. Öyleki, bu yöntem insancı yaklaşım koşullarını oluşturma ve öğrenciye iletme açısından uygun bir ortam sağlar (YEŞİLYAPRAK, 1994, s.10).

Öğretimde amaçlanan yeterlikler; kişilik gelişimi, insan ilişkileri, yurttaşlık sorumluluğu, ekonomik verimlilik, değişme ve yaşamla başa çıkma, evreni, dünyayı ve yurdumuzu tanımak için bilgi birikiminden yararlanma, bilişsel/psikomotor alanın yanı sıra duyuşsal alanı da kapsamaktadır. Duyuşsal alanı bir bütünlük anlayışı içinde programa alan bir öğretimde sınıf atmosferinin açık, kabul edici ve esnek olması kuralların baştan ve destekleyici bir biçimde verilmesi, kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesi ve pasiflikten kurtulup aktif/etkin olmanın desteklenmesi yararlı olmaktadır. Öğretimde öğrencinin katılmasını sağlayacak stratejilerin araç-gereçlerin kullanılması duyuşsal gelişime katkıda bulunacaktır (PAYKOÇ, 1995, s.31).

1960'lardan başlayacak eğitim sistemlerinde arayışlar başlamıştır. Bütün dünyada ve Türkiye de bir çok projeler ortaya atılmış ve gerçekleştirilmiştir. Günümüzde öğretmen yetiştirme, öğrencinin sınıf ortamında konumu ve sınıf ortamının yapısı incelemeleri önem kazanmıştır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar herkes tarafından kabul edilmektedir. Öğrenci, aktif ve etkileşimli bir araştırmacı, problem çözen ve strateji geliştiren bir kişi olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerini tek tek çok iyi tanıyabilmeli, öğrenme ihtiyaçlarını ve ilgilerini belirleyebilmeli, yol gösterici olabilmeli ve öğrencilere değişik öğrenme ortamlarını oluşturabilmelidir (AŞKAR, 1995, s.37).

Hümanist bakış açısı irdelendiğinde insanın temelde hür bir varlık olduğu bir koşul olarak karşımıza çıkar (ROGERS, 1969, s.97-110). Empatik sınıf atmosferi, bir anlamda öğrenciye ait davranış serbestisinin sınırlarıyla belirlenir. Bu bir anlamda örneklem

genişliğinde bir tolere edilebilir standart hata payının belli bir manidarlık düzeyinde kabul edilmesidir. Nasıl davranılacağı konusunda karşı objeye tanıdığımız bir serbesti alanı yoksa, kendi kurallarımız ve otoritemiz kendi doğrularımızla birlikte empoze edilecek demektir (ÖZBAY ve ŞAHİN, 1996, s.3).

Hümanist eğitimin öğretmen-merkezli sınıf atmosferine getirdiği yeni tartışmalardan söz etmek mümkündür. Bunlar; (a) Öğretilen bilgi alanının sadece konu alanıyla sınırlandırılmayacağı, (b) günümüz eğitiminin kişiyi bir birey olarak ele almak yerine, herhangi spesifik bilgiyi belleğine işleyecek obje olarak değerlendirmesi ve (c) bireyin sadece bilişsel boyutta ele alınmasıdır (LEFRANCOIS, 1975, s.7). Bu yapıdaki öğrenci-merkezlilikten uzak sınıf atmosferi bireyin kişisel gelişimini ve insanca potansiyellerini geliştirmekten uzaktır (WEINSTEIN ve FANTINI, 1970, s.67). Bu nedenle günümüzde öğretmen adayları: (a) bilgiyi dikte ettiren, (b) belirli potansiyelleri disipline eden, (c) kültürel aktarımı sağlayan, (d) nasıl düşünüleceğini öğreten bir anlayış içerisinde eğitilir ve görev yapmaları istenir. Her ne kadar öğretmen adaylarında bireysel farklılıklara dayalı demokratik olma tutumları gözlense de, bunlar bağdaşım ve süreklilik göstermezler. En azından kişisel içerik ön planda olduğu için bu tür tutumlar istenilen düzeyde öğrenen serbestisini sağlayan bir boyuta ulaşmazlar.

Empatik anlayış içerisinde sunulamayan eğitimin büyük bir çelişkisi vardır. Eğitim sorumluluğu öğretene verir. Bunun yanında öğrenenin yaşantılarında sorumluluk alması beklenir. Sorumluluk ise seçme davranışıyla birlikte gelir. Seçme davranışı diğer taraftan öğrenene atfedilen tolere edilen serbestlik derecesiyle orantılıdır. O halde alınan sorumluluğu bu iki değişkenin yordayıcılığından bağımsız olarak düşünemeyiz. Davranışın Kontrol Teorisi ışığında yorumlaması da buna paraleldir (GLASSER, 1969, ss.83-110; 1985, s.124; 1990, ss.65,80). Varoluşçu ve fenomenel yaklaşımlar eğitimde ve sınıf ortamında bireyselliğin ön palanda tutulmuş, bireysel farklılıkların bilişsel, duygusal, işlevsel ve eylemsel boyutta farkına varılması için içerik ve yapılanmanın gerçekleştirilmesini vurgular (RAHILLY, 1993, s.49-57).

Öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliği öğrencinin sınıftaki katılımına istekliliği üzerinde etkilidir. Olumlu ilişkiler öğrenciyi öğretmenin yaptıklarına katılmaya motive edecektir. Bunu sağlamak için: (a) öğretmenin sınıfta kendini paylaşması, ve (b) açıklık, dürüstlük, kendiliğindenlik göstermesi gerekmektedir (ANDERSON, 1989, s.273). Öğretmen rolü oynamayan öğretmen bilmediğini açıkça söyleyebilir. Ayrıca öğretmen bu tutumuyla samimi ve dürüst olduğunu da sergilemiş olur (RAHILLY, 1993, s.64).

Hümanistik psikoterapide olduğu gibi, eğitimde de öğrenmenin, yönlendirmenin eksikliğinden dolayı geciktiği düşünülebilir. Bu belki belli bir öğrenme aşaması için geçerli

olabilir. Fakat öğrenen öğrenme sürecinin gerçek bir parçası olarak (birincil olarak) kendisini hissettiğinde nihai davranış değişikliğine daha hızlı ulaşacaktır (BIEHLER ve SNOWMAN, 1986, s.79) Şayet sınıf ortamının kontrolü için öğretmen ve öğrenci sorumluluğu paylaşma yoluna giderlerse, bu sınıf ortamı paylaşılmış kontrol içerisinde işlem görür. Böylece öğrenci direktif alma yerine kendi kurallarını ve prensiplerini uygulama yoluna gider. Bu bir anlamda etkin kontrol için öğrenciye sorumluluk vermektir. Buna "binişik sorumluluk" da denebilir (GLASSER, 1985, s.127). Hümanistik eğitim çerçevesinde öğrenci kendi kendini gerçekleştirebilme hissini kazanmalıdır. Başkalarının yapılanmasına ve yönlendirilmesine gerek duymadan kendi ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda gelişimine paralel olarak öğrenme ortamını organize edip, sonuçları kendi açısından yorumlama becerisini kazanması gerekir (FONTONA, 1987, s.103).

Rogers tam fonksiyonel olan kişiyi: (a) deneyime oldukça açık, (b) varoluşa dayalı yaşayan, ve (c) kendi organizmasına dayalı yaşayan kişi olarak tanımlar (ROGERS, 1961, s.310; 1969). Psikolojik olarak özgür olan kişi, tam fonksiyonellik gösteren kişi olmaya doğru eğilim gösterir. Böyle bir kişi:

- 1.Duygularının ve tepkilerinin farkında olur.
- 2.Organizmik bütünlüğünü ve anlamlılığını yakalar.
- 3.Farkındalılığı organizmik bütünlüğü yakalamak için bir araç olarak kullanır (ROGERS, 1961, s.310).

ROGERS'a (1961, s.311) göre iyi ve fonksiyonel bir hayat, hür irade, yaratıcılık, temel güvenilirlik ve hayatın daha açık zenginliğinin bir arada bulunmasıyla gerçekleşir.

Böyle bir ortam ancak empatik öğretmen becerilerine dayalı sınıf atmosferinde gerçekleşebilir. Empati gibi bir tutum zenginliğine sahip olmayan öğretmen, belli bir bilgi alanını öğretmede ne kadar iyi olursa olsun, hümanist anlayış kapsamındaki amaçları gerçekleştirmede eksik kalacak ve bilginin öğrencinin dünyasında öznel yapılanmasını engelleyecektir.

ROGERS'a göre psikoterapide olduğu gibi eğitimde de bir problem durumunun kişiye hazır olması gerekir. Jean Piaget tarafından dile getirilen şekliyle öğrenilecek durumun bir problem olarak kişinin bilişsel denge durumunu bozması gerekir (BELL-GRADLER, 1986, s.250-253). Bilgi kazanımı durumunda olan kişi böyle bir dengesizlik uyarımıyla organizmik bütünlüğünü tekrar yakalama eğilimi içerisinde olmalıdır. Bu nedenle öğrenmede temel motif öğrencinin kendini gerçekleştirme eğilimi üzerinde olmalıdır. Problemlerle temas halinde olma, (a) öğrenmeye isteklilik, (b) gelişmeye isteklilik, (c) çözüm bulmak için araştırma, (d) üstesinden gelebileceğine ilişkin umut ve yaratıcı olmak için isteklilik elementlerini beraberinde getirir (ROGERS, 1961, s.308). Rogers sınıf atmosferinde bir problem

durumunun varlığından sonra gerçek öğrenmenin oluşabilmesi için terapide olan üç şartın öğrenme ortamında da mevcut olması gerektiğini öne sürer. Bunlar tutarlılık, empatik anlama ve olumlu şartsız kubüldür (ÖZBAY ve ŞAHİN, 1996, s.6).

Tutarlılık : Danışanın kendiliğinden, saydam ve açık olması. Kişinin organizmik bütünlük içerisinde olduğu gibi kendini açığa vurması kendisini sunması. Kişinin başkaları tarafından olduğu gibi algılanabilmesi (RAHILLY,1993, ss.50-67).

Empatik Anlama: Danışanın öznel dünyasını yine danışanı referans alarak doğru ve olduğu gibi ve yaşantı halinde (experiential) algılama ve anlama becerisi. Karşı BEN'e ait bu yaşantı durumunu 'Sanki BEN'e ait' imiş gibi anlamaya çalışmak. Kendi duygularını bir tarafa bırakıp, danışanın duygularını danışana göre algılama ve bunu danışana yansıtma işlemi ve sürecidir (BOHART, 1993a, s.9; 1993b, s.11; ÖZBAY ve ŞAHİN, 1996, s.6).

Şartsız Olumlu Kabul: Anne sevgisi gibi sahiplenici olmayan sıcak ilgiye dayalı, yargılamasız, kişisel tatmine yönelik olmayan, "önemlisin" mesajını veren, nedensellik taşımayan kabul tutumları ROGERS (1951, s.170-1961, ss.298-308) tarafından psikolojik danışma ilişkilerinde ve öğrenme ortamında yer alması gereken önemli bir içerik olarak belirtilmiştir. Şartsız olumlu kabul karşı bireyi farklı biri olarak tolere etme becerisidir. Herhangi bir şarta bağlı olmayan karşı BEN'e ait anlamlılığı yakalamak ve güven yaratıcı ortam oluşturmaya yönelik bir tutumdur (ÖZBAY ve ŞAHİN,1996, s.6).

Bütün bunların ışığında ROGERS öğrenme ortamının beş özelliğini sıralar. Bunlar: (a) Problem durumu, (b) Tutarlılık, (c) Şartsız olumlu kabul, (d) Empatik anlama, (e) bunların karşı tarafca algılanması

Empatik tutumların başkalarının yaşantılarından gözlenmesi ve model alınması (vicarious learning) özellikle küçük yaşlarda sosyal duyarlılık ve sosyal becerinin olumlu yönde birer kişilik özelliği olarak kazanılmasını sağlamaktadır (EISENBERG ve diğ. ,1994, ss.780-790). Ayrıca başka bir çalışmada EISENBERG ve arkadaşları (1996, s.197) duygusal duyarlılık, sosyal fonksiyonerlik ve duygusal düzenleyiciliğin ileri düzeyde empatik tepkide bulunma ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu açıdan sosyal duyarlılığı öğretmen ve öğrencilere kazandırmanın bir yolu olarak öğrenciyi merkez alan sınıf atmosferi içerisinde empatik öğretmen tutumlarının önemli olduğu anlaşılmaktadır (ÖZBAY ve ŞAHİN, 1996, s.8).

210. Öğretmen Tutumları ile ilgili Kuramsal Yayınlar

ALKAN (1979, s.64)'a göre öğretmen, insan davranışı oluşturan ve davranış bilimleri alanında görevli olağanüstü bir güç, bir uzman, bir teknisyendir.

OKTAY (1991, s.190)'a göre çağdaş öğretmen, iyi bir vatandaş olmanın yanında insan ilişkilerinde başarılı bir birey olmak zorundadır. Bu özellik giderek demokratikleşen sınıf ortamında; öğretmenin öğrencilerle ilişkisinde, okul içinde meslektaşları ve diğer insanlarla başarılı ilişkiler kurabilmesi de önemlidir. Başarılı öğretmen, toplumun beklentisine, bireyin gelişimine hizmet edecek, çağdaş bilgi birikimini iyi kavramış kişidir. Çağdaş bir öğretmen; çeşitliliğin verimliliği artırdığını bilen, destekleyen ve demokratik tutumları sınıf atmosferine getiren çağdaş kişidir (BİLEN, 1992, s.28). VARİŞ (1988, s.29)'a göre ise günümüzde öğretmen; en iyi bilgi aktaran değil, davranış ve tutumlarıyla öğrenci başarısına dönük etkinlikleri düzenleyebilen ve öğretimde etkinliği olan bireydir.

CAN (1991, s.35) etkili bir öğretmeni, öğrencilerine karşı demokratik davranan, öğretim amaçlarını öğrencilerin gereksinimlerine uydurabilecek bir etkinlik içinde, her öğrencinin bireyselliğine yönelmiş bir kişi olarak tanımlamaktadır.

GÖZÜTOK (1995, s.17) öğrencinin yaşı ve düzeyi ne olursa olsun, öğretmenin öğrettiklerinden çok yaklaşımına ve kişiliğine duyarlılık göstermesi, onunla özdeşim içinde olması, öğretmen kişiliğine ve buna bağlı olarak öğretmen davranışlarının önemini belirtmektedir. Öğretmen konusuna hakim olmakla beraber çocukları sevmeli, sınıf içi ve sınıf dışı yaşantıları olgun bir gülümseme ile karşılamalı, sabırlı, yardıma hazır ve adil olmalıdır. Çocukların problemlerini kavrayabilmeli ve onlara anlayışlı yaklaşmalıdır. Disiplini muhafaza etmekle beraber öğrencilerin faaliyetlerde bulunmasına ve kendilerini serbestce ifade etmelerine imkan vermelidir (ÖZAKPINAR, 1987, s.23).

Her öğrencinin çok farklı özellikleri olduğunu bilen, her bir öğrencisini bir zenginlik olarak gören ve bu zenginliği keşfetmek için emek harcayan çağdaş bir eğitim anlayışına sahip öğretmenler; öğrencileri üzerinde baskı kurmaya çalışmazlar, öğrencileri küçümsemezler ve alay konusu etmezler. Her bir öğrencinin görüşlerine saygı duyarlar. Kendi görüşlerinin doğruluğunda ve kabulünde ısrar etmezler. Öğrencinin sorunlarına ve sevinçlerine duyarsız kalmazlar. Bu öğretmenler; eğitimde hoşgörünün, sevginin, bilimselliğin, estetiğin, demokrasinin, adaletin, eşitliğin yaşamsal gereğini bilirler (MUNZUR, 1995, s.83).

Eğitim faaliyetlerinde öğretmen-öğrenci ilişkileri birkaç bakımdan önem taşır. Birincisi; sınıftaki öğrenme, neyin, niçin ve nasıl öğretildiğine bağlı olduğu kadar, öğrencinin öğretmeni

algılayış tarzına da bağlıdır. Sevilen, sayılan bir öğretmenin dersine karşı öğrencilerin büyük bir ilgi duyduğu, bina karşılık, korku ve kaygı uyandıran bir öğretmen-öğrenci ilişkisi salt bilişsel gelişme dışında öğrencinin duygusal ve sosyal yönden de gelişmesi açısından önemlidir. Sağlıklı bir gelişme için öğrencinin kendisine gereken sevgi ve ilginin gösterildiği bir sınıf atmosferinde ve güven duygusu içinde bulunması gerekir (OĞUZKAN, 1981, s.261).

KÜÇÜKAHMET (1986, s.47) öğretmen tutumları öğretmen-öğrenci arası iletişime etki ediyorsa, bunun öğrencinin öğrenmesine de etki edebileceğini belirterek, etkin bir öğretim için öğretmenin sınıf atmosferinde tüm iletişimlere açık olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmen, sınıf atmosferinde fonksiyonunu yerine getirirken üç tür iletişim yönteminden yararlanır. Bunlar sözel iletişim, sözsüz iletişim ve araç-gereç kullanılarak gerçekleştirilen diğer iletişimlerdir (ALKAN, 1979, s.124). Öğretmen bu iletişim yöntemlerinden birini kullanırken kendi kişilik özelliklerini davranış olarak öğrencilere yansıtır (GÜLER, 1990, s.62).

ULUSAVAŞ (1986, s.26) etkin ve başarılı bir öğretmen-öğrenci arası iletişimin ön koşulu, öğretmen ve öğrenciler tarafından istenilen tutumların gösterilmesidir. Öğrencilerin öğretmenlerle olan bireysel ilişkilerinden oldukça çok etkilendikleri ve öğretmen tutumlarının niteliği öğrenci başarısını doğrudan etkilediğidir. Öğretmenin bilgiyi ve doğruyu kendi tekeline görmesi tek yönlü iletişime yol açar (CELEP, 1992, s.36).

BÜYÜKKARAGÖZ (1996, s.15) öğretmenin hoşgörü ve sabır içinde öğrencilerle kuracağı sağlıklı iletişim metodlarını şöyle sıralamaktadır:

- 1.Öğrencilerin duyguları kabul edilmelidir. Etkili iletişim için ilk ve en önemli adım, onların iç dünyaları dinlenerek atılmalıdır.
- 2.Yargılamayan bir ses tonuyla, sorun sözlere dökülerek açıklanmalıdır.
- 3.Öğrenci olumsuz bir davranışta bulunduğu anda; kısa, öz ve aşağılamayan bir tepki gösterilmelidir.
- 4.Öğrencilere farklı öğrenme yöntemleri sunulmalıdır.
- 5.Öğrencilerin uygun davranışları görülmelidir. Uygun davranışın görülmesi ve pekiştirilmesi, hem öğrencinin olumlu davranışta bulunma sıklığını artırır, hem de diğer öğrencilere referans olur.

Öğretmenlerin, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimleri ile ilgili duygusal özelliklerinden bir de öğrencilere yönelik tutumlarıdır. Sınıfın sosyal ve duygusal atmosferi üzerinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumların hayatı derecede bir önemi vardır. Öğretmen yetiştirme uzmanları, etkili bir öğretmeni; öğrencilere karşı dostca davranan, öğretim amaçlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına uydurabilecek bir esneklik içinde, her öğrencinin

bireyselliğine saygı gösterebilecek bir tutuma yönelmiş bir kişi olarak tanımlamaktadır. Dahası, öğretmenin şevki, heyecanı ve sınıf atmosferinde öğrencileriyle olan ilişkilerinin ders konuları üzerindeki hakimiyetinden daha önemli olduğu ileri sürülmektedir (Aktaran, CAN, 1991 s.35).

DİLEK (1993, s.53) başarılı öğretmenlerin karakteristik nitelikleri konulu araştırmasında, elde edilen bulgularda en iyi öğretmen özellikleri arasında terbiyeli, nezih, şevkatli, himaye edici ve anlayışlı olma niteliklerini belirtmiştir. Bu özelliklerin yanı sıra: Samimi, sabırlı, değişebilen, iyi disiplini olan, himaye edici ve yardım sever, öğrenciden çok şey bekleyen, öğrenciye karşı arkadaşça tutumu olan, düşünceleri ile hareketleri uyumlu olan, öğrencileri bağımsız birer kişi olarak görebilen gibi özellikler de yer almaktadır. Öğretmeye çok istekli olan ve öğretmeyi seven, anlayışlı olan, daima iyi bir plan ve organizasyon yapan, şakadan anlayan, konusunda çok bilgili olan gibi özellikler de bunlara eklenebilir.

BABADOĞAN (1991, s.746) öğretmenlerin sınıfta izlemesi gereken tutumları şu şekilde özetlemiştir;

- 1.Öğretmenin öğrenciyi anlayabilmesi için, onun görüngesel dünyasına girerek onunla empatik bir etkileşime girmesi gerekir.
- 2.Öğretmenin, öğrenciye koşulsuz şekilde değer vermesi ve onu açık ya da üstü kapalı bir biçimde yargılamaması gerekir.
- 3.Öğretmen kendini gerçek bir insan olarak içtenlikle, ortaya koyması gerekir. Bu yolla öğrenci kendisini, yine kendisine benzer bir kişiyle olduğunu hissetmesi sağlanabilir.
- 4.Öğretmen öğrenciyi bir dost olarak görmeli ve ona bir otorite kaynağı olmamalıdır.

Eğitim sürecinde çift yönlü iletişim önemlidir. Öğrenci-öğretmen iletişimi çift yönlü olmalıdır. Öğretmen öğrencilere sık sık dönüt vermeli, dönüt ile tepkileri de iyi değerlendirmelidir. Öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişim sağlıklı olması, öğrenci ile öğrenci arasındaki iletişimi de sağlıklı kılacaktır. DEMİREL (1995, s.6)'e göre sınıf içi iletişimi geliştirmek için aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir.

- 1.Konuşma yeteneğini geliştirme,
- 2.Öğrenci ilgi ve yeteneklerini değerlendirme,
- 3.Dersi iyi bir şekilde planlama,
- 4.Öğrencilere söz hakkı verme,
- 5.Öğrencilerin dikkatle dinlemesini sağlama (bu amaçla birden fazla duyu organına hitap eden araç ve gereç kullanarak düz anlatımdan ve verbalizmden kaçınmalı).

Sınıf içinde sağlıklı bir iletişim etkili bir öğretmen-öğrenci iletişimine bağlıdır. KILIÇÇI (1989, s.159)'ya göre öğretmen-öğrenci ilişkileri koşulsuz saygı veya kabul ilkeleri

doğrultusunda olmalıdır. Öğrenciye öğretmenin verdiği değer onun başarısına veya davranışlarına bağlı değildir. Her öğrenci bir birey olarak bireysel ayrılıklara sahiptir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri empatik anlayış çerçevesinde gerçekleşmelidir. Çünkü her insan ihtiyaçları, ilgileri amaçları, ve değerleri farklıdır. Bu farklılık insanın kendine ve çevresine bakış açısını belirler ve bu insanın tek ve temel (özel) gerçeğidir. Öğrenciyle ilgili bu gerçek bilinmedikçe onun davranışlarını anlamak ve ona yardım etmek mümkün değildir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde açıklık, içi-dışı bir olma ve içtenlik olmalıdır. Bu üç ilke birbirinden bağımsız olmayıp birbirini davet edici ve besleyicidir. Bu üç ilkeye dayalı koşulları bulunduran bir sınıf ortamı öğrenciye güven ve yeteneklerini kullanmaya cesaret verir.

21. Araştırma Yayınları

210. Empati ile İlgili Araştırma Yayınları

DÖKMEN (1987, ss.75-79)' de Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü II ve IV sınıf öğrencilerin den oluşan bir grup üzerinde yüz ifadeleri konusunda verilen eğitimin, duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisi ve iletişim çalışmalarına girme eğilimine etkisi konusunda deneysel bir araştırma yapmış; yüz ifadeleri konusunda eğitim alan grubun eğitim programına katılmadan önceki duruma ve eğitim almayan gruba oranla, duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisinin artışı sonucunu bulmuştur.

DÖKMEN (1988, ss.75-79)'da psikolojik danışma I. sınıf öğrencileri ile psikodrama yaparak bireylerde empatik beceri geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerle sekiz ay psikodrama uygulaması yapmış ve uygulama sonucunda grubun empatik becerisinin arttığını bulmuştur.

AKÇALI (1991, s.78)'de Boğaziçi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, kaygı düzeyinin empatik beceri düzeyi üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yapmış ve bu çalışmada öğrencilere Sürekli ve Durumluk Kaygı Envanteri ile Empatik Beceri Ölçeği uygulamıştır. Sonuçta, durumluk, kaygının empatik beceri kazanmayı olumsuz yönde etkilediği sürekli kaygının empatik beceriyi etkilemediğini ve psikolojik danışman ve rehberlik eğitiminin empatik becerinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

TANRIDAĞ (1993, ss.17-25)' de ruh sağlığı alanında çalışan personelin empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu çalışmada Dökmen'in (1988) Empatik Eğilim Ölçeği ve Empatik Beceri Ölçeği-B formunu tüm katılanlara uygulamıştır. Sonuçta danışman psikologlarının empatik beceri ve empatik eğilim

düzeylerinin diğer meslek gruplarına oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ruh sağlığı alanında çalışan personelin empatik beceri düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermediği ve bu personelin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyete ve kıdeme göre farklılık göstermediğini bulmuştur.

Ana-babaların empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler tarafından inceleyen CEYHAN (1993, ss.107-109) bu incelemesinde Dökmen tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeğini ve kendisinin geliştirdiği kişisel bilgi formunu kullanmıştır. Sonuçta, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri açısından annelerin empatik eğilimleri açısından anlamlı bir fark olmadığını, yaşamını şehirde geçiren babaların empatik eğilimlerinin köyde geçiren babalardan daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ailedeki doğuş sırasının empatik eğilimin gelişmesi anne ve baba arasında bir fark yoktur. Ayrıca annelerin empatik eğilim düzeylerinin babaların empatik eğilim düzeylerinden daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinde psikodramanın empatik eğilim ve empatik beceri üzerine etkisi konusunu Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim dalı dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde yaptıkları deneysel araştırma ile inceleyen BAYEZİD ve arkadaşları (1994, ss.691-692), Dökmen tarafından geliştirilen Empatik Eğilim (EEÖ) ve Empatik Beceri (EEBÖ-B) ölçeklerini uygulamışlardır. Sonuçta, deney grubunun empatik becerisi anlamlı düzeyde artarken, empatik eğilimlerinde anlamlı bir değişiklik olmamıştır. Kontrol grubunda ise empatik beceri derecesinde anlamlı bir değişim olmazken empatik eğilimlerinde anlamlı düzeyde azalma olduğunu bulmuştur.

YILDIRIM (1994, s.684)'da ilköğretim müfettiş adaylarının empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmasında verileri DÖKMEN (1988,) tarafından geliştirilmiş olan Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) ve kendi tarafından geliştirmiş olduğu müfettiş adaylarının kişisel niteliklerine ilişkin anket aracılığıyla toplamıştır. Sonuçta, meslek (ilkokul öğretmenliği) ten memnuniyet derecesine göre ilköğretim müfettiş adaylarının empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı farklar bulmuştur. Araştırmada ele alınan diğer değişkenlere göre önemli bir fark bulunmamıştır. Empatik eğilimin bir kişilik özelliği olduğu yönündeki görüşleri destekler nitelikte bulunmuştur.

AKBAY VE BAYSAL (1994, s.671) eğitim bilimleri bölümü öğrencilerinin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması konulu araştırmalarında, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine DÖKMEN (1988) tarafından geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği-B formu ve Empatik Eğilim Ölçeği ve öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini öğrenmek için bilgi formu uygulamışlardır. Sonuçta, psikolojik eğilimleri benzer olmakla birlikte

dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri benzer olmakla birlikte dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeyleri yüksek bulunmuştur. Anne-baba ve çocukların birlikte yaşadığı ortamlarda empatik beceri düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Diğer bulgular ise; annenin öğrenim durumunu hem empatik eğilim, hem de empatik beceri düzeyini etkilediği, kardeş sayısındaki artışın empatik eğilim artırdığı ve kişilerin empatik eğilimlerinin artmasının samimi arkadaş sayısını artırdığıdır.

YILDIRIM ve ERGENE (1994, ss.676-677) ilköğretim müfettiş adaylarının empatik eğilim düzeylerine göre iş doyumları konulu araştırmalarında, müfettiş adaylarının empatik eğilim düzeylerini ölçmek amacıyla DÖKMEN (1988) tarafından geliştirilmiş olan Empatik Eğilim Ölçeği; iş doyumlarını saptamak amacıyla TEZER (1991) tarafından geliştirilmiş olan iş doyum ölçeği kullanmışlardır. Sonuçta, ilköğretim müfettiş adaylarının empatik eğilim düzeyleri arttıkça iş doyum düzeyleri de artmakta olduğunu bulmuşlardır.

İNANÇ (1993, s.118) tıp personeli ve hasta arasındaki iletişimde empatik anlayış ve eğitimin yeri konulu araştırmasında hastanın sorunlarını anlamada empati yeteneğinin önemli rol oynamakta olduğunu, empati yeteneği genel tıp öğretiminin bir bölümü olarak ele alınmasının gereğini belirtmiştir.

211. Hümanist Eğitim, Bireyi Merkez Alan Eğitim ve Öğretmen Tutumları ile ilgili Araştırmalar

ASPY ve ROEBUCK (1977), içtenlik, empati ve saygının temel kuralları ile kendine ilişkin tutumlar okul ve diğerleri, disiplin problemleri, fiziksel sağlık, okula devam ve bilişsel gelişim gibi çok çeşitli faktörler arasında ilişki bulmuştur (Aktaran, ŞİMŞEK, 1995, s.23).

MACDONALD ve ZARET, sınıftaki ilişkileri saygı, empati ve içtenlik üzerine kurduğu saptanan dokuz öğretmeninin öğrencilerini bu ilişkilerin yer almadığı sınıflarda bulunan öğrencilerle karşılaştırmışlardır. Bu ilkenin uygulandığı sınıfta bulunan öğrencilerin üretken, yaratıcı, araştırmacı, girişimci olmaları yanında sentez yapma ve vardıkları sonuçların doğrularını görebilme gibi üst düzeyde bir zihinsel gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Oysa bu ilkelerin yer almadığı bütün sınıflarda, öğrencilerin edilgen, ezberci ve başkalarını memnun etme çabası içinde bulundukları gözlenmiştir (Aktaran, KILIÇCI, 1989, s.160).

RICE ve SMITH araştırmalarında Rogers'in kabul, içtenlik ve saygıya dayalı temel becerileri ile; yorumlama, yeniden ifade etme, soruşturma, yansıtma ve özetlemeden oluşan beş sözel tepki becerisini kullanmışlardır. Danışmanlar tarafından öğretmenlere, ilişkileri iyileştirecek ve aynı zamanda öğrenmeyi teşvik edecek iletişim becerilerinin gösterilmesi

halinde öğretmenlerin daha başarılı olduklarını bildirmişlerdir (Aktaran, ŞİMŞEK, 1995, s.23).

KILIÇÇI (1989, s.178) tarafından yapılan, öğrenci tarafından öğretmen-öğrenci ilişkilerinin değerlendirilmesi konulu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Lise ve dengi okullardaki öğretmen-öğrenci ilişkileri insancı eğitimin öngördüğü ilkeler ve öğrenci merkezli eğitimin doğurgadığı öğretmen-öğrenci ilişkileri yönünden yetersiz bulmuştur. Bu yetersizliğin öğretmenlerin branşlarına göre farklı olup olmadığı konusunda yeterli bulgular elde edilmemiştir.

GÖMLEKSİZ (1988, s.82) demokratik sınıf ortamı açısından öğretim elemanı ve öğrenci davranışlarının değerlendirmesi konulu incelemesini Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 41 öğretim elemanı ve 316 öğrenci üzerinde yapmıştır. Sonuçta, öğretim elemanları ve öğrencilerin demokrasi ilkelerine yüksek düzeyde katılmalarına karşın, ilkelerle tutarlı demokratik davranışları sınıf atmosferinde yeterince göstermedikleri belirlenmiştir.

BOLAT (1990, s.199) öğretim elemanı ve öğrencilerin iletişim engelleri konusunda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yaptığı araştırmada; öğretim elemanı-öğrenci iletişiminin sağlıklı yürümesini engelleyen etmenler öğrencilerle öğretim elemanı arasında önemli düzeyde görüş farklılıkları bulmuştur. Öğretim elemanları öğrencilerin beklentisine uygun bir davranış göstermedikleri saptanmıştır.

YEŞİLYAPRAK (1994, s.15) işbirlikli öğrenme ve insancı eğitim anlayışı konulu incelemesini, 1992-1993 öğretim yılı II. yarıyılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi I. sınıf öğrencilerinden 120 kişilik grupla yapmıştır. Sonuçta sınıf ilişkilerinde "saygı, içtenlik ve empatik anlayış" koşullarını oluşturma ile işbirlikli öğrenme yöntemi arasında dairesel bir ilişkinin söz konusu olduğu ileri sürülebilir görüşünü vurgulamıştır.

GÖMLEKSİZ (1994, s.54) kubaşık öğrenme yönteminin demokratik tutumlar ve erişkiye etkisi konulu incelemesini Çukurova Üniversitesi Adana Eğitim Yüksek okulu I. sınıf öğrencileri yürütmüştür. Sonuçta, gerek erişki , gerekse sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumlar açısından kubaşık öğrenme yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. Kubaşık öğrenme yöntemi, niteliğ igereği, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin daha yoğun olduğu bir öğrenme yöntemidir.

KISAKÜREK (1985, ss.30-40) sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi ortaya koymak amacıyla yaptığı incelemede sınıf içi informal ilişkilere dikkati çekmiştir. Araştırmanın evrenini Ankara, Gazi ve Selçuk Üniversiteleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; öğretim elemanına sempati duymak, desteğini görmek, öğretim elemanının

öğrencilere yakınlık göstermesi, öğrenci sorunlarını ve sorunlarını anlayışla karşılaması, öğrenciye güven duyması, dersine ilişkin öğrenci görüşlerine önem vermesi, sınıf içi çalışmalara ve ödevlere etkin bir şekilde katılmayı teşvik etmesi, öğretim üyesinin açık konuşması, öğretim üyesinin dersine gerekli önemi vermesi, ders ile ilgili faaliyetleri önceden belirlemesi, ders işleyişinde katı kuralları olmaması ve hoşgörülü olmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

CELEP (1992, s.40) Ülkemizde öğretmen tutum ve davranışı ile öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerine yaptığı araştırmada, öğretmen davranışının öğrenci beklentisine uygun olmadığı ve öğrencilerin öğretmenlerle sağlıklı ilişkiler kuramadıklarını bulmuştur. PAYKOÇ (1981, s.93) yaptığı bir araştırmada öğretim hizmetinin niteliğini oluştunada etkili öğelerden sözel öğretmen davranışlarının amaçların gerçekleşmesi açısından önemli bir etken olduğu bulunmuştur. SENEMOĞLU (1987, s.47) sınıf içi sözel öğretmen davranışlarından dönüt ve düzeltmenin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediğini araştırma sonucunda bulmuştur.

TEZCAN (1981, s.179) tarafından yapılan "Kuşaklar Çatışması" konulu araştırmanın sonuçları; öğrenciler tarafından öğretmen tutumları otoriter olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin algılamalarına göre sevilmeyen öğretmenin nitelikleri; otoriter, hoşgörüsüz, anlayışsız, öğrenciye sevgi göstermeyen, asık yüzlü, cezaya başvuran, bencil, onur kırıcı, alay edici, adil olmayan, önyargılı, alanında yeterli olmama, öğrenciyi notla tehdit etme, öğrennc sorunlarına kayıtsız kalma, olarak belirtmiştir. Öğrenci algılamalarına göre sevilen öğretmenin özellikleri ise; bilgili, hoşgörülü, açık yürekli, dürüst, öğrencilerle iyi ilişkiler kurma, güven verici tutumlara sahip olma ve öğrencilere eşit davranma olarak belirtilmiştir.

YEŞİLMEN, (1983, s.73) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen tutumlarındaki değişmelerin öğrencilerin olumlu algılamaları ile öğrenci davranışlarında da etki ettiğini belirtmektedir. DURUHAN ve diğerleri (1990, ss.36-43) yürüttükleri bir araştırmada, öğrenciler matematik dersi öğretmenlerinden hoşgörü, disiplinli olma ve espirili olma tutumları göstermelerini istemektedirler.

HAMACHECK yaptığı bir araştırmada; öğrencilerin öğretmen kişiliğinde görmek istedikleri ilk dört özellik; sıcaklık, sabırlılık, hoşgörülük ve öğrencilerle ilgilenme olarak sıralamaktadır (Aktaran, AKYILDIZ, 1991, s.230). AÇIKGÖZ (1989, s.4) liselerde öğrencilerin "gerçek" ve "istenen" sınıf atmosferine ilişkin algılamaları incelemiştir. Sonuçta, liselerdeki sınıf ikliminin öğrencilerin beklentilerine uygun olmadığı, öğretmen-öğrenci iletişimin olumsuz bir biçimde etkileme özelliği gösterdiği belirtilmektedir. GÖZÜTOK (1988, s.48) beşyüz öğretmen adayını kapsayan araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlerinin söylediklerinden etkilenmedikleri, onları etkileyen öğeler, öğretmenlerin

davranışları olduğunu bulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu öğretmenlik yaşamlarında öğretmenlerinin davranışlarını gösterme arzusunda olduklarını tesbit etmiştir.

DERYAKULU (1992, s.47-57) öğretim elemanı-öğrenci arası iletişimde istenilen öğretim elemanı davranışın gösterilmesini engelleyen faktörleri incelemiştir. Sonuçta, istenilen ancak yeterince gösterilmeyen öğretmen davranışları aşağıda sıralanmaktadır. Bunlar;

- 1.Öğrencilere isimleri ile hitap etme,
- 2.Öğrenciye karşı hoşgörülü olma,
- 3.Her öğrenciyle birebir ilişki kurma,
- 4.Öğrencilerin eleştirilerine açık olma,
- 5.Gerektiğinde kendi hatasını kabul etme,
- 6.Öğrencilere karşı önyargısız davranabilme,
- 7.Öğrencilerin dersteki aktif katılımlarına değer verebilme,
- 8.Öğrencilerle ilgili özel sayılabilecek bilgileri tüm gruba açıklamaktan kaçınma,
- 9.Öğrencileri kendisine uymayan düşüncelerinden dolayı suçlamaktan sakınma,
- 10.Öğrencilere kendi görüşlerini açıklama ve soru sorma fırsatı verme,
- 11.Öğretimde bireysel farklılıkları dikkate alma,
- 12.Sınıf içi etkinliklerin planlanmasında öğrencilere söz hakkı tanıma,
- 13.Öğrencilere ödev verildiği zaman, ödev konularını özgürce seçmelerine olanak verme,
- 14.Pekiştireçleri öğrenci özelliklerine göre ayarlama,
- 15.Sınıfta bir ya da birden fazla öğrenci istenmeyen bir davranışta bulunduğu anda tüm sınıfı sorumlu tutmaktan kaçınma,
- 16.Notu bir yaptırım gücü olarak kullanmaktan kaçınma,
- 17.Konuyla ilgili espirilere yer verme,
- 18.Bir sonunun yanıtı kendisince ve sınıfça bilinmiyorsa, bilmediğini açıkça belirtme,
- 19.Öğrenciler sorulan sorulara yanlış cevap verseler bile, sözlerini bitirmelerini bekleme,
- 20.Dili kuralına uygun şekilde konuşmadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

30. Yöntem

Bu araştırma betimsel yöntem ile yapılmıştır. Araştırma bir alan taraması (Survey) niteliğindedir.

31. Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırmada KTÜ Fatih Eğitim Fakültesine bağlı çeşitli anabilim dallarında 1996-1997 öğretim yılı bahar yarıyılında okumakta olan öğrencilerin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları incelenmiştir.

Bu araştırmanın evrenini KTÜ Fatih Eğitim Fakültesinde Fizik, Matematik, Coğrafya, Tarih, Resim, Müzik anabilim dalındaki tüm öğrencileri oluşturmuştur.

Araştırma grubu, her bir anabilim dalının I, II, II, IV, sınıflarda okuyan öğrencilerden tesadüfi olarak 10 kız 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam 480 öğrenciden oluşmuştur.

32. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada gerekli verilerin toplanması amacıyla iki araç kullanılmıştır. Bunlar; Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ) ve Öğrenci Bilgi Formudur. Bu araçlarla ilgili gerekli psikometrik özellikler ve diğer bilgiler aşağıda verilmiştir.

320. Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ)

Bu ölçek, empatik sınıf atmosferi tutumlarını ölçmek için ÖZBAY ve ŞAHİN tarafından (1996) geliştirilmiştir. Ölçekte 15'i empatik anlama, 10'u olumlu kabul, 10'u öznel algılama ve 8'i içtenlik olarak adlandırılan alt ölçeklere ait olmak üzere toplam 43 madde bulunmaktadır. Cevaplama likert tipi dereceleme üzerinde 1 ile 5 arasında yapılmıştır. Bu dereceleme ölçeğinde; 1 Hiçbir zaman, 2 Nadiren, 3 Bazan, 4 Sık sık, 5 Her zaman gibi bir zamana karşılık gelmektedir. Puanların yüksek olması sınıf atmosferinin empatik olarak algılandığına işaret eder.

1. Empatik Anlama: Ölçekte birinci faktör olarak yorumlanan empatik anlama alt ölçeği 15 maddeden oluşmakta ve öğretmen-in öğrenciye ilişkin doğru anlamalarını içermektedir. Empatik anlama alt ölçeğinde genel olarak anlama, holistik anlama, duygu bütünlüğünü yakalama ve önem verme gibi değişkenlere yer verilmiştir.
2. Olumlu Kabul: Ölçekte ikinci faktör olarak yorumlanan ve 10 maddeden oluşan olumlu kabul altölçeği daha çok yargısız kabul, saygı, değer verme, hoşgörü ve öğrenciyi olduğu gibi herşeyiyle kabul etme gibi maddelerden oluşmaktadır.
3. Öznel Algılama: Ölçekte üçüncü faktör olarak yorumlanan ve 10 maddeden oluşan öznel algılama altölçeği ise her ne kadar empatik bir içerik sergilese de daha spesifik olması nedeniyle farklı bir alt test olarak yorumlanmış ve adlandırılmıştır. Bu faktörde toplanan maddeler daha çok öğretmenin öğrenciler üzerinde odaklaşması, öğrencilere onların referans noktasından yaklaşması, otoriter tutumdan uzak olması, öğrencileri kendini gerçekleştirme eğilimde bırakması ve bunlara benzer ifadelerden oluşmaktadır.
4. İçtenlik: Dördüncü ve son faktör olan ve 8 maddeden oluşan içtenlik ise kuramsal olarak özgün ve belirgin bir boyutta, tutarlılık, saydamlık, kendiliğindenlik, açıklık, dürüstlük ve spontanlık gibi değişkenlerden oluşan bir yapı sergilenmektedir.

320.0. Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeğinin Geçerliliği

ESATÖ'nün geçerlilik çalışması iki yöntemle gerçekleştirilmiştir. İlk olarak uzman görüşüyle istenilir yapı ve kuramsal boyutu yansıtır yansıtmadığı üç uzman tarafından değerlendirilmiş ve buna göre maddelerin oluşturulması sağlanmıştır.

Testin ikinci ve asıl geçerliliği yapı geçerliliği yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliğinin yapılması için FAKTOR ANALİZİ kullanılmış (SPSS/WINDOWS,

FACTOR) ve testin dört faktörlü bir yapıda olduğu bulunmuştur. Dört faktörlü yapının açıkladığı varyans ve teorik tutarlılık doğrultusunda testin geçerliliğine kanıt olarak değerlendirilmiştir.

320.1. Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeğinin Güvenirliği

ESATÖ'nün güvenirlik çalışması SPSS RELIABILITY ile gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik hesaplamaları Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık yöntemiyle hesaplanmıştır. Genel ve alt ölçekler için belirlenen güvenirlik katsayıları .69 ile .91 arasında değişmektedir. Testin genel güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır, Alpha değerleri empatik anlama için .88, olumlu kabul için .85, genel subjektif algılama için .80 ve içtenlik için .69 olarak bulunmuştur.

330. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu demografik değişkenlerin belirlenmesinde kullanılmıştır. Bu formda yer alan değişkenler şunlardır.

1. Yaş

2. Cinsiyet

a. Kız

b. Erkek

3. Bölüm/Dal

4. Kardeş Sayısı

5. Babanın Eğitim Durumu

a. Okur/yazar değil b.Okur/yazar c.ilkokul d.Ortaokul e.Lise
f. Y.Okul

6. Annenin Eğitim Durumu

a. Okur/yazar değil b.Okur/yazar c.ilkokul d.Ortaokul e.Lise
f. Y.Okul

7. Kendini Ne Kadar Başarılı Buluyorsunuz

a.Başarısız b.Kısmen Başarılı c.Başarılı

33. Araştırmanın İşlem Yolu

K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi bünyesindeki değişik anabilim dallarında araştırmanın gerçekleştirilmesi için araştırmacı tarafından Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlığından gerekli izin alınmıştır. Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Anketi uygulaması öğrenciler üzerinde sınıflarda bilfiil araştırmacı tarafından yapılmıştır.

34. Veri Analiz Teknikleri

Veri analizleri SPSS/WINDOWS programıyla gerçekleştirilmiştir. İstatistik işlemlerin yapılmasından önce, veriler doğruluk ve değişik istatistiksel işlemlere uygunluk açısından SPSS EXPLORE ile ön testten geçirilmişlerdir. Bu amaçla aşırı uçlardaki ölçümler varyans homojenliğini bozmalarından ve eğilimliliğe katkılarından dolayı elimine edilmişlerdir. Daha sonra yapılan işlemlerde deskriptif istatistik yanında, empatik tutum algılamalarının değişik faktörler açısından farklılık göstermeleri ikili gruplar için t-testi, ikiden çok gruplar için F testi ile gerçekleştirilmiştir. Varyans analizlerinde grup farklılıklarının kaynağını belirlemek için karşılaştırma sonrası (planlı olmayan) ranj testleri yapılmıştır. Bunun için de TUKEY HSD testi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI VE YORUMLARI

40. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmada uygulanan öğrenci bilgi formu ve Empatik Atmosferi Tutum Ölçeğinden (ESATÖ) elde edilen veriler, bu verilerin çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak yapılan analizler sonucu ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo : 1

Farklı Değişkenlere İlişkin Deskriptif Bilgiler

Bölüm	Dal	n	Ort	ss
Fen	Fizik	80	125.27	12.73
	Matematik	80		
Sosyal	Coğrafya	80	128.05	13.42
	Tarih	80		
Sanat	Müzik	80	152.58	13.49
	Resim	80		
Cinsiyet	Kız	240	139.14	16.10
	Erkek	240	131.52	19.04
Sınıflar	I. Sınıflar	120	132.79	16.04
	II. Sınıflar	120	133.73	18.38
	III.Sınıflar	120	137.04	18.60
	IV.Sınıflar	120	137.70	18.66

Bulgular araştırma amaçlarının sırasına uygun olarak verilmiştir. Böylece her bir amaç ve hipotez ilgili alt başlığında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

41. Öğrencilerin Algılamalarına Dayalı Olarak, Farklı Bölümlerdeki Öğretim Elemanlarının Sınıf Atmosferindeki Empatik Tutumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2'de görüldüğü gibi, bölümler arasında öğrencilerin algılamalarına göre öğretim elemanlarının empatik sınıf atmosferine ilişkin tutumları açısından hem genel dağılımda hem de alt ölçek dağılımlarında istatistiksel olarak fark vardır. Yapılan Tukey HSD testinde bu farklılığın, sanat ile diğer bölümler arasında olduğu anlaşılmıştır. Empatik sınıf atmosferine ilişkin öğretim elemanlarının tutumlarını, Fen Bilimleri Bölümü ve Sosyal Bilimler Bölümü öğrencileri ile Sanat Bilimleri Bölümü öğrencilerinin algılamaları arasında hem genel dağılımda $F(2/477)=206.50$, $P<0.001$ hem de alt ölçeklerde; empatik anlamada

Tablo : 2

Öğrencilerin Algılamalarına Dayalı olarak Farklı Bölümlerdeki Öğretim Elemanlarının Sınıf Atmosferindeki Empatik Tutumlarına İlişkin Genel ve Alt Ölçek Dağılımları

Bölümler		Ort	ss	f	p
Empatik Anlama	Fen	2.42	.40	286.75	.001
	Sosyal	2.53	.41		
	Sanat	3.45	.45		
Olumlu Kabul	Fen	3.16	.54	64.79	.001
	Sosyal	3.17	.48		
	Sanat	3.69	.41		
Öznel Algılama	Fen	3.15	.43	41.12	.001
	Sosyal	3.21	.41		
	Sanat	3.58	.52		
İçtenlik	Fen	3.21	.41	20.50	.001
	Sosyal	3.29	.45		
	Sanat	3.52	.48		
Genel	Fen	125.27	12.73	206.50	.001
	Sosyal	128.05	13.42		
	Sanat	152.58	13.49		

$F(2/477)=286.75$, $p<0.001$, olumlu kabulde, $F(2/477)=64.79$, $p<0.001$, öznel algılamada $F(2/477)=41.12$, $p<0.001$ ve içtenlikte $F(2/477)=20.50$, $p<0.001$ fark istatistiksel olarak

manidardır. Bu fark Sanat Bilimleri Bölümü öğrencileri diğer bölüm öğrencilerinden sınıf atmosferinde öğretim elemanı tutumlarını daha empatik algıladıklarını göstermektedir.

Elde edilen verilerde de görüldüğü gibi, Fen Bilimleri Bölümü ile Sosyal Bilimler Bölümü öğrencilerinin sınıf atmosferinde öğretim elemanı tutumlarını Sosyal Bilimler Bölümü Tarih Anabilim Dalı ve Coğrafya Anabilim Dalı ile Fen Bilimleri Bölümü Fizik Anabilim Dalı ve Matematik Anabilim Dalı arasında sınıf kalabalıkları, ders işleme, kaynak ve metodları ve öğrencilerin tercih sıralaması açısından benzerlikler bulunmaktadır. Bu bölümler de kalabalık sınıf mevcutları sınıf atmosferi ve eğitimi öğretmen merkezli duruma getirmektedir. Öğrencilerin derslere direkt katılımı sağlanamamaktadır. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı fark görünmediği söylenebilir.

Sanat Bilimleri Bölümü (Resim ve Müzik Anabilim dalları) ile Fen Bilimleri Bölümü (Fizik ve Matematik Anabilim Dalları) ve Sosyal Bilimleri Bölümü (Tarih ve Coğrafya Anabilim Dalları) öğrencilerinin sınıf atmosferinde öğretim elemanlarının tutumlarını farklı algılamaları; Müzik ve Resim Eğitimi Anabilim Dallarındaki öğretim elemanlarının tutumlarında "sanat ruhu"nın bulunması ve ders işleyiş yöntemlerinin farklılığından kaynaklanabilir. Bu anabilim dallarında dersler küçük kümeler hatta birebir öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi ile işlenmektedir. Böyle bir ortamda öğrenci merkezli eğitim yapılması kolaylaşmakta ve öğrenciler yeteneklerine göre ders almaktadırlar. Burada öğretim elemanı öğrencinin yetenekleri doğrultusunda ona rehberlik yapmakta olduğu söylenebilir.

Buna benzer sonuçlar DÖKMEN (1995, s.) tarafından yapılan çalışmada elde edilmiştir. Piyano ve keman çalan gençlerin empatik beceri ve kendilerine yönelik saygı düzeyleri, müzikle uğraşmayan gençlerinkine oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, kişilerin ilgi alanları ile empatik becerileri arasında ilişki bulunduğu anlamına gelmektedir. Müzik, resim, ve evcil hayvanlarla uğraşmak, muhtemelen kişilerin empatik anlayışlarını/becerilerini artırmaktadır.

42. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Empatik Sınıf Atmosferi Açısından Öğretim Elemanlarının Tutumlarını Algılamaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yapılan veri analizleri sonucu, sınıf düzeyine göre öğrencilerin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları arasındaki fark; genel (toplam) dağılımında ve alt ölçek dağılımlarından empatik anlama, olumlu kabul ve öznel algılamada istatistiksel olarak manidar değildir. Yalnız öğrencilerin sınıf düzeylerine göre empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları arasındaki fark, bir alt ölçek olan içtenlikle $F(3/478)=4.82$, $p<0.01$ istatistiksel olarak manidardır. Bu

farkın yapılan Tukey HSD testinden I. sınıflar ile III ve IV sınıflar arasında olduğu anlaşılmıştır. İçtenlik bakımından III ve IV sınıf öğrencileri I sınıf öğrencilerine göre empatik sınıf atmosferi açısından öğretim elemanı tutumlarını daha iyi düzeyde algılamaktadırlar. Buna ilişkin istatistiksel işlemlerin sonuçları Tablo:3'de verilmiştir.

Tablo : 3

Empatik Sınıf Atmosferi Açısından Sınıf Farklılıklarının İçtenliğe İlişkin Dağılımı

Sınıflar	Ort	ss	f	p
I.	3.22	0.45	4.82	0.0026
II.	3.32	0.46		
III.	3.44	0.48		
IV.	3.39	0.46		

Bulgular bölümünde de belirtildiği gibi, sınıf düzeylerinin, öğrencilerin sınıf atmosferini algılamada benzer olması; Türkiye'de eğitim ve öğretimin öğretmen merkezli yapısından kaynaklanabilir, öğretmen merkezli sınıf atmosferinde öğrenciler ile öğretmen (öğretim elemanı) arasında iletişim sağlıklı yürümektedir. Böyle bir sınıf atmosferinde öğretim elemanı tutumlarının empatik algılanması beklenemez.

Sadece içtenlik boyutunda III. ve IV. sınıf öğrencilerinin I. sınıf öğrencilerine göre empatik sınıf atmosferi açısından öğretim elemanlarının tutumlarını daha içtenlikli algılamaları daha uzun süre öğretim elemanlarının tutumları öğrenciler tarafından öğrenilmesi, gözlenmesi ve öğretim elemanı-öğrenci ilişkileri belirli tutumlar çerçevesinde sürdürülmesinden kaynaklanabilir.

43. Cinsiyet Farklılıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğrenciler cinsiyetlerine göre empatik sınıf atmosferinde öğretim elemanlarının tutumlarını algılamaları arasında hem genel dağılımda $t=4.73$, $p<0.001$ hem de altölçekler dağılımlarından empatik anlama $t=4.92$, $p<0.001$, olumlu kabul $t=2.81$, $P<0.01$, öznel algılama $t=2.39$, $p<0.001$ ve içtenlikte $t=2.79$, $p<0.01$ fark istatistiksel olarak manidardır. Genel dağılımda ve alt ölçek dağılımlarındaki bu fark kızların empatik sınıf

atmosferinde öğretim elemanlarının tutumlarını erkek öğrencilere oranla daha empatik olarak algılamakta olduğunu göstermektedir.

Tablo : 4

**Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Cinsiyet Farklılıklarının
Genel ve Altölçeklere Göre Dağılımı**

Faktör	Cinsiyet	n	Ort	ss	t	p
Genel	Kız	240	139.14	16.10	4.73	0.001
	Erkek	240	131.52	19.04		
Empatik Anlama	Kız	240	2.94	0.56	4.92	0.001
	Erkek	240	2.66	0.65		
Olumlu Kabul	Kız	240	3.41	0.47	2.81	0.005
	Erkek	240	3.27	0.59		
Öznel Algılam	Kız	240	3.37	0.46	2.39	0.02
	Erkek	240	3.26	0.52		
İçtenlik	Kız	240	3.41	0.44	2.79	0.005
	Erkek	240	3.28	0.49		

Kız öğrencilerin sınıf atmosferini daha empatik algılamalarının nedenleri arasında başta, kültürel bir faktör olarak kız öğrencilere öğretmenlerin daha olumlu tutum sergileme eğilimi içerisinde oldukları söylenebilir. Sınıf içi karşılıklı etkileşim açısından kız öğrenciler sınıf atmosferinde daha fazla derse yatkınlıklarıyla ve katılımlarıyla öğretmenlerde böyle bir tutum farklılığı sergilenmesine yol açıyor olabilirler. Genelde öğretmenlerin erkek olduğu gerçeğini de göz önünde bulundurduğumuzda, kız öğrenci-erkek öğretmen etkileşiminin daha fazla anlayış göstermeye, daha fazla kabule, daha fazla anlamaya ve içtenlik sergilemeye uygun olduğu varsayımı yapılabilir. Yapılan bu yorumun geçerliliğine ilişkin her hangi araştırma bulgusuna rastlanmamasının yanında, karşıt cins etkileşiminin doğası başka araştırmaları gerektirmektedir.

44.Öğrencilerin Başarı Durumunun Empatik Sınıf Atmosferi Algılamalarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 5'de görüldüğü gibi öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin empatik sınıf atmosferi öğretim elemanlarının tutumları algılamaları arasında genel toplamda $t=2.31$, $p<0.01$, olumlu alt ölçek toplamlarında; empatik anlamada $t=2.16$, $p<0.05$, olumlu kabulde $t=2.66$, $p<0.01$ ve içtenlikte $t=2.43$, $p<0.05$ fark istatistiksel olarak manidardır. Yalnız

altölçeklerden öznel algılamada öğrencilerin başarı durumunun sınıf atmosferine ilişkin empatik algılamaları açısından fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır.

Tablo : 5

Başarı Durum Farklılıklarının Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Farklılıkların
Genel ve Altölçeklere Göre Dağılımı

Faktör	B.Durumu	n	Ort	ss	t	p
Genel	Kısmen Başarılı	354	134.18	17.80	2.31	0.02
	Başarılı	126	138.56	18.35		
Empatik Anlama	Kısmen Başarılı	354	2.76	0.61	2.16	0.03
	Başarılı	126	2.90	0.66		
Olumlu Kabul	Kısmen Başarılı	354	3.30	0.54	2.66	0.008
	Başarılı	126	3.45	0.52		
İçtenlik	Kısmen Başarılı	354	3.31	0.47	2.43	0.02
	Başarılı	126	3.43	0.46		

Genel toplamda ve alt ölçeklerde (empatik anlama, olumlu kabul, öznel algılama ve içtenlik) bulunan fark, başarılı öğrenciler, kısmen başarılı, öğrencilere göre empatik sınıf atmosferine ilişkin öğretim elemanı tutumlarını daha empatik olarak algılamaktadırlar.

Elde edilen verilerde de görüldüğü gibi başarılı öğrenciler kısmen başarılı öğrencilere göre sınıf atmosferinde öğretim elemanlarının tutumlarını daha empatik olarak algılamaktadırlar. Bunun nedenleri arasında, başarılı öğrenciler sınıf atmosferinde ve sınıf dışı sosyal faaliyetlerde öğretim elemanları ile diğer öğrencilere göre daha çok etkileşimde bulunmaları gösterilebilir. Ayrıca başarılı öğrenci, öğretmen tutumlarını algılamada diğer öğrencilere göre daha yapıcı ve faydacı değerlendirdiği veya algıladığı söylenebilir. Bu sonuç AKBAY ve BAYSAL (1994) tarafından yapılan araştırma ile de paralellik göstermektedir.

AKBAY ve BAYSAL araştırmalarının sonucunda; öğrencilerinin sosyal faaliyete katılım ve başarıları dikkate alındığında, empatik eğilim puanlarının karşılaştırması sonucunda farklılık gözlemlenmiştir. Sosyal faaliyetlere daha çok katılanlar ve başarılı olan öğrencilerin empatik eğilimleri daha fazla bulunmuştur. Sonuçlar arasında şöyle bir paralellik kurulabilir: Kendi içinde daha empatik olan, sosyal duyarlılığı fazla olan kişiler başkalarının empatik tutumlarını da algılamada daha başarılı olabilecekleri düşünülebilir.

45. Annenin Eğitim Durumunun Öğrencilerin Algılamalarına İlişkin Bulgu ve yorumlar

Verilerin uygunluk açısından ön incelemesinde, annenin eğitim durumuna ilişkin altı gruplu yapının n'lerindeki aşırı eşitsizliklerden dolayı tekrar gruplandırılma yoluna gidilmiştir. Yukarıdaki grup frekansları arasında karşılaştırma yapabilmek için grup genişlikleri eşitlenmeye çalışılmıştır. Böylece okur-yazar değil, okur-yazar ve ilköğretim alanları 1. grup; ortaokul, lise ve yüksek öğrenim görenleri ise 2. grup şekline tanımlanmıştır.

Annenin eğitim durumu öğrenci bilgi formlarında şu şekilde belirtilmiştir.

	n
1. Okur-yazar değil	57
2. Okur-yazar	60
3. İlkokul	227
4. Ortaokul	48
5. Lise	42
6. Yüksekokul	46

Tablo : 6

Empatik Sınıf Atmosferi Algılamalarının Annenin Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi

Faktör	Aed	n	Ort	ss	t	p
Genel	I. Grup	343	134	18.29	2.48	0.014
	II. Grup	136	138.45	17.07		
Empatik Anlama	I. Grup	343	2.74	0.63	3.47	0.001
	II. Grup	136	2.95	0.59		
Olumlu Kabul	I. Grup	343	3.30	0.56	2.44	0.015
	II. Grup	136	3.43	0.49		

Tablo 6'da görüldüğü gibi, annenin eğitim durumunun öğrencilerin empatik sınıf atmosferine ilişkin öğretim elemanlarının tutumlarını algılamaları arasında Genel toplamda $t=2.48$, $P<0.001$, empatik anlamada, $t=3.47$, $P<0.001$, olumlu kabul $t=2.44$, $p<0.01$, fark istatistiksel olarak manidardır. Genel toplamda ve alt ölçeklerdeki bu fark eğitim düzeyleri II. grupta bulunan annelerin çocukları (öğrenciler) eğitim düzeyleri I. gruptaki annelerin çocuklarından sınıf atmosferini daha empatik algıladıklarını göstermektedir.

Ayrıca alt ölçeklerden öznel algılama ve içtenlikte gruplar arasında istatistiksel olarak fark yoktur.

Elde edilen verilerde de görüldüğü gibi, eğitim düzeyi yüksek (II.grup) annelerin çocuklarının, eğitim düzeyi düşük annelerin (I.grup) çocuklarından sınıf atmosferinde öğretim elemanı tutumlarını daha empatik algılamalarını nedeni; annenin eğitim düzeyi yükseldikçe, çocuğun doğal eğilim ve ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı ve daha bilinçli yaklaştığı sonucu çıkartılabilir. Ayrıca zengin uyarcı çevre sağlama sonucu sosyal duyarlılık kazandırma becerisi öne sürülebilir. Bu sonuç AKBAY ve BAYSAL (1994) tarafından yapılan eğitim bilimleri bölümü öğrencilerinin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması konulu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. AKBAY ve BAYSAL (1994) annenin eğitim durumunun hem empatik eğilimi hem de empatik beceri düzeyi üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır.

Diğer taraftan anne-babanın eğitim düzeyinin yüksekliği öğretmen tarafından bu öğrencilerin farklı algılanmasına neden olabilir. Sınıf ortamını bir çok değişkenliğiyle ele alırken, öğretmenin başarılı, daha açık, kendilerini ifade etme yeteneği yüksek olan öğrencilere farklı tutum sergilemeleri söz konusu olabilir. Böyle bir etkileşimin doğal sonucu olarak öğretmenler bu öğrencilere diğerlerinden farklı davranma eğilimi göstermeleri ve daha sıcak ve içtenlikle algılandıklarını hissedeceklerdir.

46.Babanın Eğitim Durumunun Öğrencilerin Algılamalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yukarıdaki grup frekansları arasında varyansa dayalı bir karşılaştırma yapabilmek için grup genişlikleri eşitlenme yoluna gidilmiştir. Böylece okur-yazar değil, okur-yazar, ve ilkökul I.grup, ortaokul ve lise eğitimi alanlar II.grup ve yaksek okul eğitimi alanlar da III.grup oluşturmuşlardır.

Babanın eğitim durumu öğrenci bilgi formunda şu şekilde belirtilmiştir.

	<u>n</u>
1. Okur-yazar değil	2
2. Okur-yazar	23
3. İlkokul	156
4. Ortaokul	59
5. Lise	100
6. Yüksekokul	138

Tablo 7'de görüldüğü gibi I. grup eğitim alan babanın çocukları (öğrenciler) ile II. grup eğitim alan babanın çocukları (öğrenciler) arasında genel dağılımda empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları arasında fark istatistiksel olarak manidardır. Tukey HSD testi sonucu yapılan incelemede bu farkın I. grup eğitim alan babanın çocukları ile III. grup eğitim alan babanın çocuklarının empatik sınıf atmosferini algılamaları arasında olduğu görülmüştür. $F(2/476)=6.27$, $p<0.01$. I.grup babaların çocukları ile II. ve III. gruptaki babaların çocukları (öğrenciler) arasında alt ölçeklerden empatik anlama $F(2/477)=8.65$, $p<0.05$ ve olumlu kabulde $F(2/477)=7.10$, $p<0.01$ fark istatistiksel olarak manidardır. Altölçeklerden öznel algılama ve içtenlik dağılımları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak manidar değildir. Bulunan farklar eğitim düzeyi yüksek olan grupların çocukları I.grup çocuklarına göre empatik sınıf atmosferine ilişkin öğretim elemanı tutumlarını daha empatik olarak algılamaktadırlar.

Elde edilen verilerde de görüldüğü gibi eğitim düzeyi yüksek olan babanın çocukları (öğrenciler) öğretim elemanlarının sınıf atmosferindeki tutumlarını daha empatik algılamaktadırlar. Bunun nedeni, babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun yetişmesinde daha bilinçli ve daha duyarlı olmaları ileri sürülebilir. Babanın çocukla daha sıcak ilişki kurması, çocuğun sorunlarını paylaşması ve ona iyi bir rehber olması eğitim düzeyi ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Bütün bunlar öğrencinin sınıf atmosferinde daha fazla etkin olacağı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç CEYHAN (1994) tarafından yapılan bir araştırma sonuçları ile paralellik gösterir. CEYHAN araştırmasında yaşamının çoğunu şehirde geçiren, sosyal becerilere yeterince sahip olan, şehir eğitimi alan babaların empatik eğilimlerini köyde, kasabada yaşayan babalara göre yüksek bulmuştur.

Tablo : 7

Empatik Sınıf Atmosferi Algılamalarının Babanın Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi

Faktör	Gruplar	Ort	ss	f	p
Genel	I (n=181)	132.33	1.36	6.26	0.02
	II (n=159)	136.18	1.43		
	III (n=138)	138.81	1.46		
Empatik Anlama	I (n=181)	2.66	0.61	8.65	0.0002
	II (n=159)	2.83	0.65		
	III (n=138)	2.94	0.57		
Olumlu Kabul	I (n=181)	3.23	0.57	7.10	0.0009
	II.grup(n=159)	3.39	0.54		
	III.grup(n=138)	3.44	0.47		

Yine bu sonuç AKBAY ve BAYSAL (1994) tarafından Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarında, babanın öğrenim durumu öğrencilerin empatik eğilimleri arasında istatistiksel anlamda farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, babanın empatik anlama düzeyinin yüksekliği çocukları tarafından model alındığı söylenebilir. Fakat bunun direkt olarak empatik sınıf atmosferini algılamadaki etkisinin varlığı kabul edilse de, bu araştırma açısından üzerinde durulan öğretmen (öğretim üyesi) tutumlarıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde annenin eğitim durumu değişkenliğine ilişkin yorumların burada da geçerli olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre; Sanat Bilimleri Bölümü (Müzik Eğitimi Bölümü ve Resim-iş Eğitimi Bölümü) öğrencileri ile Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü (Coğrafya Anabilim Dalı ve Tarih Anabilim Dalı) ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü (Matematik Anabilim Dalı ve Fizik Anabilim Dalı) öğrencileri arasında, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında, öğrencilerin başarı durumları arasında, öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ve öğrencilerin babalarının eğitim durumu arasında, öğretim elemanlarının tutumlarını algılamalarında farklılık bulunmuştur. Böylece sınıf atmosferinde çeşitli değişkenlere göre öğrencilerin algılamaları farklılık göstermektedir.

Bu sonuç, özellikle öğrenci-öğretim elemanı arasındaki iletişim eksikliğini sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini olumsuz etkilediğini, eğitim-öğretim yöntemlerindeki yetersizlikleri ve çocuğun yetişmesinde ebeveynlerin tutumlarının önemini belirtmektedir.

Eğitim ve öğretim sistemimizde, sınıf atmosferinde öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini uygulamak ve öğrenci-öğretim elemanı iletişimini empatik bir atmosferde gerçekleştirmek için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Öğretim elemanlarına ve öğretmenlere etkili iletişim becerileri konusunda periyodik olarak seminerler ve hizmet içi eğitim kursları verilmelidir. Eğitim ortamlarındaki iletişimin verimsizliği, gerek ortaokul ve liselerde gerekse üniversitelerde öğretmen -öğrenci arasında yaşanan pekçok sorunun kaynağı olmaktadır. Bu durumu ortadan kaldırmak için iletişim becerisi kazandırma programları hazırlanmalıdır. Ayrıca eğitim-öğretimin her kademesinde müfredatlara, özellikle öğretmen adayı öğrencilere yönelik sosyal duyarlılık ve iletişim becerileri konusunda dersler konulmalıdır.

Öğretmenlere ve öğretim elemanlarına yönelik hümanist eğitim ve demokratik eğitim konusunda hizmet içi eğitim kursları ve sertifika programlarıyla öğretmenlere, öğrenciyi kabul edici, her bir öğrenciyi bir zenginlik kabul eden, eğitimde sevgi , saygı ve hoşgörüyü benimseyen öğretmen tutumları kazandırılmalıdır.

Milli Eğitim Sistemimizde eğitim-öğretim öğrenci merkezli bir süreç olmalıdır. Her bir öğrenci biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yetenekler ve yeterlilikleri doğrultusundaki programlarla gelecekteki hayata hazırlanmalıdır. Öğrenci kendi seçme ve sorumluluğu doğrultusunda sahip olduğu potansiyelleri, eğitim yoluyla daha da üst seviyeye çıkartıp, üretime çevirebilmelidir. Öğrenci eğitim-öğretim göreceği okulu, eğitim programlarını (dersleri) seçmeye tam yetkili olmalıdır. Okul pogramlar (dersler) öğrencinin potansiyelleri

paralelinde olmalıdır. Okulun, yöneticilerin ve velinin görevi, öğrenciye ders seçiminde rehberlik yapmaktır.

Türkiye'de 1992 yılında uygulamaya konan "ders geçme ve kredili sistem" birçok altyapı eksiklikleri nedeniyle uygulamadan çıkarılmıştır. Fakat mevcut altyapı eksiklikleri giderilerek, kredili sistem paralelinde eğitim sistemi emoze edici değil, kişinin "öğrencinin" kendi potansiyelleri doğrultusunda gelişimini özgürce geliştirdiği bir yapıya kavuşturmalıdır.

Öğretmen adayı seçiminde; insana ve sosyal olgulara yatkınlık ve ilgiye göre seçim yapılabilir. Günümüzdeki öğretmen adayı seçimi kaldırılarak eğitimciler tarafından bir seçim yapılabilir. Bu seçimde öğretmen adaylarında sosyal duyarlılık, iletişim becerisi, insan sevgisi, demokrasi bilinci, milli kültür bilinci ve istediği bölüme göre alan bilgisi gibi nitelikler aranmalıdır.

Eğitimin doğasında olan insana saygı yaklaşımı sergilenmelidir. Öğrenciye karşı ceza ve tehdit yaptırımı yerine sevgi ve saygıya dayalı bir yaklaşım gösterilmelidir. Ayrıca öğrencinin başarısız yönleri değil, başarılı yönleri değerlendirilmelidir. Öğretmen her bir öğrencinin varlığını kabul etmesi, onlara güvenmesi ve onlarla olan ilişkilerinde demokratik tutumlara önem vermelidirler.

Öğretmen ya da öğretim elemanı Türkçeyi çok iyi kullanabilmelidir. Çünkü dil iletişim becerileri için en önemli vasıta.

Ders müfredatlarına sanat, estetik ve edebiyat konularında bilgilenme ve belli düzeyde beceri kazanma yönünde dersler konulmalıdır. Çünkü sanat bilimleri bölümlerinin iletişim becerileri dikkate alındığında diğer bölümlerden daha iyi düzeyde olduğu gözlenmiştir. Sanatın, estetiğin ve edebiyatın doğasındaki incelik ve insan karakterine empoze ettiği, insana saygı, sevgi, hoşgörü gibi özellikler eğitimin ortamlarında iletişim ve anlayışı kolaylaştıracaktır.

Milli Eğitim Sistemimizin her kademesinde görülen fiziki yetersizlikler ve sınıf mevcutlarının kalabalıklığı giderilmelidir. Her bir öğretmene düşen öğrenci sayısı asgari 25 olmalıdır. Fiziki yetersizlikleri (çevre, sınıf, spor salonu, laboratuvar, kütüphane, konferans salonu, kantin vb.) giderilmiş ve sınıf mevcudu az olan eğitim ortamlarında öğrenci merkezli eğitim sistemi uygulaması daha yeterli olur. Ayrıca sınıf atmosferinde iletişim engelleri varsa ortadan kaldırılmalı, öğrencilerin oturma düzeni ve ders araç gereçlerinin yeri dahil herşey iletişimin aktif olarak sağlanacağı biçimde olmalıdır. Bu öneriler, kanımca çağdaş ve demokratik bir toplum olabilmemiz için eğitim sistemimizde yapılması gerekli birer çabalar.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

a. Kitaplar

- AÇIKGÖZ, Ü.Kamile : İşbirlikli Öğrenme, Uğurel Matbaası, Malatya, 1992.
- AKÇALI, F.Özge : Kaygı Seviyesinin Empatik Beceri Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, SBE, 1991.
- ALKAN, Cevat : Eğitim Ortamları, A.Ü Eğitim Fakültesi Yayını, Nr. 85, Ankara, 1979.
- ANDERSON, W. Lorin : The Effective Teacher, NY, Mac Grow-Hill Book Co., New York, 1989.
- ARBUCKLE, D. S : Counseling and Psychotherapy an Existential-Humanistic View, Allyn and Bacon Inc., Boston, 1975.
- BELL-GRADLER, E. Margaret : Learning and Instruction, Theory in to Practice, NY. Macmillan Publishing Co., New York, 1986.
- BENJAMIN, A. : The Helping Interview, Houghton Mifflin, Boston, 1981.
- BERGIN, A. E : Personality and Performance Correlates of Empathic Understanding in Psycotherapy. In. J.T. Hart ve T.M.Tomlinson (Eds), New Directions in Client-Centered Therapy, Houghton Mifflin, Boston, 1970.
- SOLOMON, S.
- BERGIN, A.E : Individual Psychotherapy and Behavior Therapy, In M.R. Rosenzweig and L.W. Porter (Eds.), Annual Review of Psychology, CA: Annual Reviews, Palo Alto, 1975.
- SUINN, R. M

- BİLGİN, H. Nihat : Çağdaş ve Demokratik Eğitim, Milli Eğitim Yayınları, Ankara, 1994.
- BIENLER, R.F : Psychology Applied to Teaching, MA: Houghton
SNOWMAN, J Mifflin, Boston, 1986.
- BOLAT, Salih : Yüksek Öğretimde Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi SBE, Ankara, 1990.
- BOY, A. V : Client-Centered Counseling: a Renewal, Allyn and
PINE, G.J Bacon Inc., Boston, 1982.
- BOZART, D. Jerold : "Beyond Reflection: Emergent Mode of Empathy. In R.F.Levelant ve M. Shlien (Eds). Client-Centered Theory, Practice and Research , NY: Draeger Publishers, New York, 1984.
- DERYAKULU, Deniz : Öğretim Elemanı-öğrenci Arası İletişimde İstenilen Öğretim Elemanı Davranışlarının Gösterilmesini Engelleyen Faktörler, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi SBE, Ankara, 1992.
- DINKMAYER, C. Don : Adlerian Counseling and Psychotherapy, Columbus,
DINKMAYER, Jr.C. Don OH. Merrill Publishing Co., 1987.
SPERRY, Len
- DÖKMEN, Üstün : İletişim Çalışmaları ve Empati, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1995.
- FONTONA, David : Classroom Control, NY. Methuen, New York, 1987.
- GEÇTAN, Engin : Psikanaliz ve Sonrası, Evrim Matbaacılık, İstanbul, 1993.
- GLASSER, William : Control Theory, NY. Harper ve Row, New York, 1985.

-
- : The Quality School, Managing Students Without Coercion, NY. Halper ve Row, New York, 1990.
-
- : Schools Without Failure, NY., Harper ve Row, New York, 1969.
- GÖMLEKSİZ, Müfit : Demokratik Bir Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Eleman ve Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi SBE, Ankara, 1988.
- GÖZÜTOK, F.Dilek : Öğretmenlerin Demokratik Tutumları, Türk Demokrasi Vakfı, Etkin Matbaacılık-Yayıncılık, Ankara, 1995.
- GÜLER, Deniz : Eğitim İletişimi Kurumu olarak Çocuk Televizyonu ve Uygulamaları ile Bir Model Önerisi, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi SBE, Eskişehir, 1990.
- HAMMOND, D.C
HEPWORTH, R.R : Improving Therapeutic Communication, Jossey-Boss Publishers, San Francisco, 1979.
- HOFFMAN, M. L
KEASEY C.B : Empathy, Its Development and Prosocial Implications, In H.E.Howe, Jr. (Eds.), Nebraska Symposium on Motivation, University of Nebraska Press, Lincoln, 1977.
- KILIÇÇI, Yadigar : Okulda Ruh Sağlığı, Şafak Ofset-Tıpa Matbaacılık Ankara, 1989.
- KISAKÜREK, Mehmet : Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi, A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Nr. 144, Ankara, 1985.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla : Öğretim ilke ve Yöntemleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Nr. 152, Ankara, 1986.

- LEFRANCOIS, R. Guy : Pyschology For Teaching, CA. Wadsworth Publishing Co., Belmont, 1975.
- OĞUZKAN, Turhan : Türkiye'de Ortaöğretim ve Sorunları, Altın Matbaacılık, İstanbul, 1981.
- OSMOZ, A.Haward : Philosphical Foundation of Education, OH. Merrill Publishing Co, Columbus, 1986.
- CRAVER, M. Samuel
- PATTERSON, C.H. : Theories of Counseling and Psychotherapy, Horpers ve Row Pub., New York, 1973.
- PAYKOÇ, Fersan : Sınıfıçi Sözel Öğretmen Davranışlarının Eriyişe Etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi SBE, Ankara, 1981.
- ROGERS, R.Carl : Client-Centered Therapy, Houghton, Mifflin, Boston, 1979.
- _____ : Client-Centered Therapy, MA. Houghton Mifflin, Boston, 1951.
- _____ : Freedom to Learn, Charles, E. Merrill Comp., Ohio, 1969.
- _____ : On Becoming a Person. Houghton Mifflin, Boston, 1961.
- ŞİMŞEK, E.Uçak : Öğretmen ve Öğrencilerin Empatik Tepkileri ile Öğrencilerin Kendilerine Verilmesini İstedikleri Empatik Tepkilerin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi SBE, Ankara, 1995.
- TEZCAN, Mahmut : Kuşaklar Çatışması, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1981.

- TRUAX, C.B.
CARKHUFF, R.R. : Toward Effective Counseling And Psychotherapy, Training and Practice. Chicago, 1967.
- VARIŞ, Fatma : Program Geliştirme, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, Nr. 157, Ankara, 1988.
- WEINSTEIN, Gerald
FANTINI, D. Mario : Toward Humanistic Education, NY. Praeger Publishers, New York, 1970.
- YEŞİLMEN, Necmettin : Etkileşim Analizi, A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi, Ankara, 1981.

b. Makale ve Bildiriler

- AKBAY, Rengin
BAYSAL, Asuman : "Eğitim Bilimleri Bölümü Öğrencilerinin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması". I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Adana, 28-30 Nisan 1994.
- AKKOYUN, FÜSUN : "Empatik Anlayış Üzerine", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 1, (1983), ss.103-124.
- AKYILDIZ, Hasan : "Öğretmen Özelliklerinin Eğitim Sürecine Etkisi", **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Sayı: 74, (Şubat 1990), ss.30-37.
- ASPY, D.N : "Empathy: Let's Get The Hell on With It", **The Counseling Psychologist**, Number 22, (1975), ss.10-14.
- AŞKAR, Petek : "Geleceğin Okulları" Antalya Semineri Bildirileri, Antalya, 23-27 Ocak 1995.

- BABADOĞAN, Cem : "Hümanistik Eğitim ve Öğretim Anlayışı", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Sayı: 2, (1991), ss.743-752.
- BAYEZİD, Gülnur ve diğerleri. : "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinde Psikodramanın Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Üzerine Etkisi", I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Adana, 28-30 Nisan 1994.
- BIRK, M. Janice : " Effects of Counseling and Supervision Method and Preference on Empathic Understanding", **Journal of Counseling Psychology**, Number 19, (1972), ss.542-546.
- BİLEN, Mürevvet : "Eğitimde Verimliliğe Öğretmenin Kişilik Özelliklerinin Etkisi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 8, (1992), ss.28-35.
- BOHART, A.C. : "Introductuon to the Growing Edge of in Humanistic and Experiential Therapies", **Journal of Humanistic Psychology**, Number 33, (1993a), ss.9-11.
- _____ : "Emphasizing the Future in Empathy Responses", **Journal of Humanistic Psychology**, Number 33, (1993b), ss.9-11.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş : "Hoşgörü, Demokrasi ve Eğitim", **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Sayı: 101 (Temmuz 1996), ss.15-21.
- CAMPBELL, Robert J. : "The Development and Validation of a Scale to Measure Affective Sensitivity (Empathy)", **Journal of Counseling Psychologist**, Number 18 (1971), ss.407-412.
- KAGAN, Norman
- KRATHWOHL, David R.

- CAN, Gürhan : "Eğitim Fakültesi Lisans ve Öğretmenlik Sertifikası Programlarının Öğretmen Adaylarında Tutum Geliştirme Açısından Etkinliği," **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:1 (1992), ss.35-36.
- CELEP, Cevat : "Eğitim Örgütlerinde İletişim", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 1 (1992), ss.26-41.
- CEYHAN, Aydoğan : "Bazı Değişkenler Açısından Ortaokul Öğrencilerinin Babalarının ve Annelerinin Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi", II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildirileri, Ankara, 27-29 Eylül 1993.
- DALTON, R.F
SUNDBLAD, L.M
HYLBERT, KW : "An Application of Principles of Social Learning to Training in Communicating Empathy", **Journal of Counseling Psychology**, Number 20 (1973), ss.378-383.
- DAVIS, M.
HFRANZOI, S.L : "Stability and Change in Adolescent Self-Consciousness and Empathy", **Journal of Counseling Psychology**, Number 25 (1991), ss.70-87.
- DEMİREL, Özcan : "Sınıf içi İletişim ve Teknoloji", Antalya Semineri Bildirileri, Antalya, 23-27 Ocak 1995.
- DİLEK, Olcay : "Başarılı Öğretmenin Karakteristik Nitelikleri", **MEB Eğitim Dergisi**, Sayı: 5 (Temmuz, Ağustos, Eylül 1993), ss.52-62.
- DÖKMEN, Üstün : "Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi ve İletişim Çalışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi", **Psikoloji Dergisi**, Sayı: 6 (1987), ss.75-79.

-
- : "Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Sayı: 21(1-2), (1988), ss.155-190.
- EISENBERG, Nancy
ve diğerleri : "The Relationship of Emotionality and Regulation to Dispositional and Situational Empathy-Related Responding", **Journal of Personality and Social Psychology**, Number 66 (1994), ss.776-797.
-
- : "The Relationship of Children's Dispositional Empathy Related Responding to Their Emotionality, Regulation, and Social Functioning", **Developmental Psychology**, Number 32 (1996), ss.195-209.
- ELIZABETH, Pamela : "Comparison of Psychoanalytic and Client-Centered Group Treatment Models on Measures of Anxiety and Self-Actualization", **Journal of Counseling Psychology**, Number 30 (1983), ss.425-428.
- ERGENE, Tuncay
YILDIRIM, İbrahim : "İlköğretim Müfettiş Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerine Göre İş Doyumları", I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Adana, 28-30 Nisan 1994.
- ERSANLI, Kutman : "İnsan İlişkilerinde Empatik Yaklaşımın Yeri ve Önemi", **M.E.B. Eğitim Dergisi**, Sayı: 4 (Nisan, Mayıs, Haziran 1993), ss.70-72.
- EVANS, B.J.
STANLEY, R.O.
BURROWS, G.D. : "Measuring Medical Students' Empathy Skills", **British Journal of Medical Psychology**, Number 66 (1993), ss.121-133.
- FORD, M.E. : "The Construct Validity of Egocentrism", **Psychological Bulletin**, Number 86 (1979), ss.1169-1188.

- GANT, S. : "Paraprofessional Skill: Maintenance of
BILLIGSLEY, D Empathic Sensitivity After Sensitivity After
GIORDANO, J.A Training", **Journal of Counseling Psychology**,
Number 27 (1980), ss.374-379.
- GIESEKUS, Ulrich : "Client's Empathic Understanding in the Client-
MENTE, Arnold Centered Therapy", **Person-Centered Review**,
Number 1 (1986), ss.163-171.
- GILHORTA, J : "The Concepts Of Selfobject Function And
Empathy in Couples Therapy", **Australian and
New Zealand Journal of Psychiatry**, Number
27 (1993), ss.294-297.
- GLADSTEIN, Gerald : "Understanding empathy: Integrating Counseling,
Developmental and Social Psychology
Perspectives", **Journal of Counseling Psychology**,
Number 30 (1983), ss.467-482.
- GÖMLEKSİZ, Müfit : "Kubaşık Öğrenme Yönteminin Demokratik
Tutumlar ve Erişime Etkisi", II. Ulusal Psikolojik
Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları,
Ankara, 27-29 Eylül 1993.
- İNANÇ, Banu : "Tıp Personeli ve Hasta Arasındaki İletişimde
Empatik Anlayış ve Eğitimin Yeri", **Çukurova
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:1-2
Adana, (1992), ss.112-123.
- LIETAER, G. : "Client and Therapist Perceptions of Helping
NEIRINCK, M. Process in Client-Centered/ Experiential
Psychotherapy", **Person-Centered Review**,
Number 1 (1986), ss.436-455.
- MUNZUR, Fatma : "Okulda Hoşgörü", Hoşgörü ve Eğitim
Toplantısında Sunulan Bildiri, Ankara, 5 Mayıs
1995.

- NATIELLO, Peggy : "The Person-Centered Approach: From Theory to Practice", **Person-Centered Review**, Number 2 (1987), ss.203-216.
- NISSIM-SABAT, Marilyn : "Towars a Phenomenology of Empathy," **American Journal of Psychotherapy**, Number 49 (1995), ss.163-170.
- OKTAY, Ayla : "Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Niteliği", **Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 3 (1991), ss.190-198.
- ÖZAKPINAR, Yılmaz : "Milli Eğitim Gayesi ve Öğretmenlik Şahsiyeti", **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı :1 (1987), ss. 20-27.
- ÖZBAY, Yaşar : "Danışanı Merkez Alan Psikoterapi Yaklaşımında Empatik Atmosfer ve İnsan ilişkileri", I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Adana, 28-30 Nisan 1994.
- ÖZBAY, Yaşar : "Psikolojik Danışmada Empatik Atmosfer ve Beceri
ŞAHİN, Mustafa : "Düzeyinde Kazandırılması", III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Adana, 15-16 Nisan 1996.
- _____ : "Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması," II.Eğitim Bilimleri Kongresi, Bursa, 4-7 Eylül 1996.
- ÖZGÜVEN, İ. Ethem : "Uygulanan Ders Geçme ve Kredi Sistemine İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşleri", II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara, 27-29 Eylül 1993.
- PARSON, E.R : "Ethnotherapeutic Empathy (Ethe)Part I. Definition, Theory, and Proces", **Journal of Contemporary**, Number 23 (1993), s.18.

- PATTERSON, C.H. : "A Current View of Client -Centered or Relationship Theory", **The Counseling Psychologist**, Number 1-2 (1969), 24,
- PAYKOÇ, Fersan : "Okul Öğrenmelerinde Duyuşsal Alanın Önemi", Antalya Semineri Bildirileri, Antalya, 23-27 Ocak 1995.
- PAYNE, A. Paul : "Didactic Experiential and Modeling Factors in the Learning of Empathy", **Journal of Counseling Psychology**, Number 19, (1972), ss.425-429.
- WEISS, D.a Stephan
KAPP, A. Richard
- RAHILLY, D.A : "A Phenomenological Analysis of Authentic Experience", **Journal of Humanistic Psychology**, Number 33 (1993), ss.49-71.
- ROFFLERS, Tony : "Empathy And Confrontation Related To Group Counseling Outcome", **Journal of Specialist in Group Work**, Number 8 (1985), ss.106-113.
- WELDO, Michael
- ROGERS, R.Carl : "The Necessary and Suffient Conditions of Therapeutic Personality Change", **Journal of Consulting Psychology**, Number 21 (1957), ss.95-103.
- SHARMA, M. Renuka : "Emphaty a Retrospective on its Development in Psychoterapy" **Australian and New Zeland Journal of Psychiatry**, Number 26 (1992), ss.377-390.
- SIMS, M. Jonet : "Client-Centered Therapy: The Art of Knowing", **Person-Centered Review**, Number 4 (1988), ss.21-41.
- SÖNMEZ, Veysel : "Eğitim Ortamında Sevgi", II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Sunulan Bildiri. Ankara, 27-29 Eylül 1993.

- TANRIDAĞ, G.Rana : "Ankara'daki Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Çalışan Personelin Empatik Beceri Düzeylerinin ve Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildirileri, Ankara, 27-29 Eylül 1993.
- VRAGHESE, F.T : "The Phenomenology of Psychopathology," **American Journal of Psychotherapy**, Number 42 (1988), ss.389-403.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur : "İşbirlikli Öğrenme ve İnsancı Eğitim Anlayışı", II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Ankara, 27-29 Eylül 1994.
- YILDIRIM, İbrahim : "İlköğretim Müfettiş Adaylarının Empatik Eğilim Düzeyleri", I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Adana, 28-30 Nisan 1994.

EKLER

EK: 1 ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Açıklama

Aşağıda kişisel özelliklerinizle ilgili değişik demografik bilgiler istenmektedir. Vermiş olduğunuz bilgiler araştırma kapsamı dışında kullanılmayacak ve araştırmacıdan başka kimse tarafından kesinlikle görülmeyecektir. Sizi yansıtıcı bilgileri boşluklara yazarak /işaretleyerek veriniz.

Gereken önemi gösterdiğiniz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

1. Yaş []

2. Cinsiyet

a. Kız

b. Erkek

3. Bölüm/Dal/.....

4. Kardeş Sayısı []

5. Babanın Eğitim Durumu

a. Okur/yazar değil

b. Okur/yazar

c. İlkokul

d. Ortaokul

e. Lise

f. Y.Okul

6. Annenin Eğitim Durumu

a. Okur/yazar değil

b. Okur/yazar

c. ilkokul

d. Ortaokul

e. Lise

f. Y.Okul

7. Kendini Ne Kadar Başarılı Buluyorsunuz

a. Başarısız

b. Kısmen Başarılı

c. Başarılı

EK: 2 EMPATİK SINIF ATMOSFERİ TUTUM ÖLÇEĞİ (ESATÖ)

Sevgili Öğrenci

Bu ankette öğretmenlerinizle sınıf ortamında ilişkileriniz ve öğretmenlerinizin size karşı tutumları konusunda ifadeler bulacaksınız. Bu ifadeleri üzerinde fazla zaman kaybetmeden ve içinizden geldiği şekilde cevaplamaya çalışınız. Araştırma için dürüst ve içten verdiğiniz cevaplar geçerli olacaktır. Cevaplarınızı aşağıda verilen dereceleme ölçeğine göre yapınız. Teşekkür ederiz.

Hiçbir zaman	1
Nadiren	2
Bazen	3
Sık sık	4
Her zaman	5

1. Kırgın ve canım sıkkın olduğu zaman o beni anlar ve rahatlatır..... 1 2 3 4 5
2. Benim duygularıma önem verir..... 1 2 3 4 5
3. Duygularımı anlamaya çalışır..... 1 2 3 4 5
4. Her türlü sorunuma ilgi gösterir..... 1 2 3 4 5
5. Benim davranışlarıma benim açımdan yaklaşır..... 1 2 3 4 5
6. Benimle diyalog kurabilecek bir yönümü yakalar..... 1 2 3 4 5
7. Bana karşı sıcak ve arkadaşça davranır..... 1 2 3 4 5
8. Beni her yönümle anlamaya çalışır..... 1 2 3 4 5
9. Beni anlamak için her türlü çabayı gösterir..... 1 2 3 4 5
10. Arkadaşlarını anlamama yardımcı olur..... 1 2 3 4 5
11. Ne düşündüğüm yanında ne hissettiğin de onun için önemlidir..... 1 2 3 4 5
12. Ders akışını benim ihtiyaçlarıma göre değiştirir..... 1 2 3 4 5
13. İyi yönlerimi devamlı ön planda tutar..... 1 2 3 4 5
14. Yeteneklerimi anlamaya ve bana göstermeye çalışır..... 1 2 3 4 5
15. Ben birşey ifade etmekte güçlük çektiğim zaman bile o ne demek istediğimi anlar..... 1 2 3 4 5
16. Değer ve inançlarıma hoşgörüyle yaklaşır ve saygı gösterir..... 1 2 3 4 5
17. Düşüncelerimi, fikirlerimi anlayışla ve sabırla dinler..... 1 2 3 4 5
18. Beni herşeyimle kabul eder..... 1 2 3 4 5

Hiçbir zaman	1
Nadiren	2
Bazen	3
Sık sık	4
Her zaman	5

19. Birşey öğrenirken bana yardımcı olur 1 2 3 4 5
20. Bana bir kişi/insan olarak yaklaşır ve saygı duyar 1 2 3 4 5
21. Yanlışlarımı olumlu yaklaşır 1 2 3 4 5
22. Sınıfın serbet bir öğrenme ortamı olmasını sağlar 1 2 3 4 5
23. Beni olumlu ve olumsuz tüm yönlerimle olduğum gibi kabul eder 1 2 3 4 5
24. Hata yaptığımda bunu telafi edeceğime olan inancı tamdır 1 2 3 4 5
25. Gerektiğinde söz vermekten çekinmez 1 2 3 4 5
26. Beni herhangi bir kişi olmaya zorlamaz 1 2 3 4 5
27. Kendi sorularını sınıfa taşımaz 1 2 3 4 5
28. Beni etkilemek için rol oynamaz 1 2 3 4 5
29. Beni başkalarıyla kıyaslamaz 1 2 3 4 5
30. Öğretmenlik rolleri oynamaz 1 2 3 4 5
31. Beni başarı düzeyime göre değerlendirmez 1 2 3 4 5
32. Sınıf ortamını yarış ortamı olarak algılamaz 1 2 3 4 5
33. Kendi fikir ve inançlarını sınıf ortamına taşımaz 1 2 3 4 5
34. Hatalarımda kendi doğrularını kabullendirmeye çalışmaz 1 2 3 4 5
35. Sınıfta bir otorite olmaya çalışmaz 1 2 3 4 5
36. Duygularını direkt olarak ifade eder 1 2 3 4 5
37. Herhangi bir konu ile ilgili düşüncelerini anında içten olarak ifade eder... 1 2 3 4 5
38. Benim hakkımda ne hissettiğini bana iletir 1 2 3 4 5
39. Bana ilişkin duygularını /dürüst olduğunu hissettirir 1 2 3 4 5
40. Bana karşı içten ve dürüst olduğunu hissettirir 1 2 3 4 5
41. Olduğu gibi görünmeye çalışır 1 2 3 4 5
42. Yapmacık davranmaktan kaçınır 1 2 3 4 5
43. Bilmediklerini açık olarak belirtmekten kaçınmaz 1 2 3 4 5

ÖZGEÇMİŞ

Mustafa ŞAHİN, 02.03.1972 tarihinde Trabzon'un Arsin İlçesi Yaylacık Köyünde dünyaya geldi. İlkokulu 1976-1981 yılları arasında Yaylacık Köyü İlkokulunda, ortaokulu 1981-1984 yılları arasında Arsin Lisesi orta kısmında, Liseyi ise 1984-1987 yıllarında Arsin Lisesinde tamamlamıştır. 1988 yılında kazandığı K.T.Ü Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma programını 1992 tamamlamıştır. 1993 tarihinde aynı bölüme Araştırma Görevlisi olarak girmiştir.

ŞAHİN, evli ve bir çocuk babası olup, İngilizce bilmektedir.

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ