

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK SINIF ATMOSFERİNE İLİŞKİN ALGILAMALARI

Mustafa ŞAHİN* Yaşar ÖZBAY**

ÖZET: Bu araştırmanın amacı üniversitenin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin öğretmenlere ilişkin empatik sınıf atmosferi tutum algılarını hümanistik eğitim ve öğrenciyi merkez alan eğitim anlayışı çerçevesinde incelemektir. Araştırma KTÜ Fatih Eğitim Fakültesinin değişik bölümlerinde okuyan 480 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Fen/Matematik, Sosyal ve Sanat Eğitimi bölümlerinden oluşan örneklem grubundan Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ) ile öğretmen tutumlarına ilişkin bilgi toplanmıştır. Bu ölçeğin dört alt testine ilişkin bulgular bölüm ve dal değişkenleri açısından incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda empatik sınıf atmosferi açısından bölüm farklılıkları ortaya çıkmıştır. Sanat eğitimi bölümünde okuyan öğrenciler Fen ve Sosyal bölümlere göre öğretim üyelerini daha fazla empatik algılamaktadırlar. Bunun yanında sosyal ve fen bölümlerinde kız öğrenciler sınıf içi öğretmen tutumlarını daha empatik olarak algılamaktadırlar. Sonuçlar bölüm-konu alanı ve empatik tutum ilişkisi, yakın ilişkiler, öğretmen tutumları ve empatik atmosfer algılamalarında cinsiyet farklılıkları açısından tartışılmıştır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Empati, Empatik Sınıf Atmosferi, Sınıf İçi İletişim, Kişiyi Merkez Alan Eğitim.

ABSTRACT: The purpose of this study is to investigate the perceived empathic classroom atmosphere of the teachers in a college setting, as the various subject area teachers are perceived in a humanistic or non humanistic perspective. 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, the total sample size of 480. From the findings, there is a difference among Science, Social studies and Art teachers in terms of their intraclassroom attitudes toward students. Data analysis was done with ANOVA and t-test. As the results revealed, fine art teachers are more inclined to show empathy-oriented attitudes toward students than Science and Social Studies. Students who are successful 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.

KEY WORDS: Empathy, Empathic Classroom Atmosphere, Intraclassroom Communication, Person Centered Education.

1. GİRİŞ

Toplumumuz geleneksel otoriter kültürden demokratik çağdaş topluma geçerken eğitim kurumlarımızın da demokratik çağdaş eğitim anlayışlarına geçirilmesi gereklidir. Bu geçişi sağlayabilmek için insan dolayısıyla öğrenci faktörünü ön planda tutan hümanistik yaklaşımlardan faydalanılması gerekmektedir.

Hümanist eğitim anlayışının temelinde hümanistik psikolojinin insan varoluşuna ilişkin varsayımları bulunur. Bu varsayımlar insan faktörünü diğer kuramlardan daha çok ön planda tutar. Bireyin dünyayı nasıl algıladığı üzerinde durarak ve kişinin kendi algılarının davranışlarını belirlediği görüşünü ileri sürer [1]. Hümanist bakış açısı irdelendiğinde, insanın temelde hür bir varlık olması gerektiği koşul olarak karşımıza çıkar [2]. Hümanist eğitimin merkezinde birey olarak öğrenci vardır. Bireyin, 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 plân ve programlar her bir öğrencinin kişilik özelliklerini, gizil güçlerini, yeteneklerini ve ilgilerini etkilemeden, olduğu gibi kabul ederek öğrencinin bu özelliklerini daha ileri, daha üstün bir duruma getirmeye yardımcı olmak için yapılandırılır[2,3].

* KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, PDR Anabilim Dalı,

** PDR Kongresinde (1997) bildiri olarak sunulan bu çalışma Arş. Gör. M. Şahin'in Doç. Dr. Y. Özbay danışmanlığında tamamladığı Yüksek Lisans Tezinin bir bölümüdür.

Bireyi merkez alan eğitimde her öğrenci ulaşılması gereken ayrı bir amaçtır. Okula göre öğrenci değil, öğrenciye göre okul esastır. Öğrenci ilgi ve yeteneklerini hangi okulda daha iyi geliştiriyorsa o okulun eğitim imkânlarından yararlanmalıdır. Okulda öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirmek, 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 [4]. Çağdaş eğitimde okulun "özel bir çevre" olarak görevi; öğrencilere imkânlar ölçüsünde geniş bir alanda eğitim hizmeti sunmaktır. Okul, çocukların çok değişik potansiyellerini mutluluk içinde yaşayarak, geliştikleri yer olmalıdır [5]. Bu çevrenin doğal parçalarından biri şüphesiz sınıf atmosferidir.

Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme, öğrencinin sınıf ortamında konumu ve sınıf ortamının yapısına ilişkin incelemeler 1960'lardan beri önem kazanmıştır [6]. 1991'de uygulamaya konan kredili sistemle programı merkez alan bir eğitim anlayışından öğrenciyi ve öğrencinin bireyselliğini merkeze alan bir eğitim anlayışına geçilmesi plânlanmış ve uygulanmaya başlanmıştır [7]. 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 [8].

Hümanist eğitimin öğretmen-merkezli sınıf atmosferine getirdiği yeni boyutlardan söz etmek mümkündür. Bunlar, (a) Öğretilen bilgi alanının sadece konu alanıyla sınırlanmayacağı, (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 [9]. Bu yapıdaki öğrenci-merkezlilikten uzak sınıf atmosferi bireyin kişisel gelişimini ve insanca potansiyellerini geliştirmekten uzaktır [10, 3]. Bu nedenle günümüzde öğretmen adayları: (a) bilgiyi dikte ettiren, (b) belirli potansiyelleri disipline eden, (c)

kültürel aktarımı sağlayan ve (d) nasıl düşünülceğini öğreten bir anlayış içerisinde eğitilir ve görev yapmaları istenir. Her ne kadar öğretmen adaylarında bireysel farklılıklara dayalı demokratik olma tutumları gözlenirse de bunlar bağdaşım ve süreklilik göstermezler.

Varoluşçu ve fenomenel yaklaşımlar eğitimde ve sınıf ortamında bireyselliğin ön planda tutulması, bireysel farklılıkların bilişsel, duygusal, işlevsel ve eylemsel boyutta farkına varılması için içerik ve yapılanmanın gerçekleştirilmesini vurgular [11,12]. Yeşilyaprak [13] yaptığı bir araştırmada sınıf ilişkilerinde saygı, içtenlik ve empatik anlayış koşullarını oluşturma ile işbirlikli öğrenme yöntemi arasında dairesel bir ilişkinin söz konusu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Gömleksiz [14] yaptığı bir araştırmada sınıf atmosferine ilişkin demokratik tutumlar açısından kubaşık öğrenme yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Humanistik ve fenomenel yaklaşımların bireysel bazda gerektirdiği en önemli özelliklerden biri empatidir [15]. Empati, hümanist psikolojide önemli kavramlardan biridir. Danışmanı merkez alan terapinin bütün psikolojik danışma teknikleri ve yaklaşımları empati ile bütünleşerek hümanist insan yaklaşımının özünü oluştururlar. İkili insan ilişkilerinde önemli faktör olarak ele aldığımız anlama, dinleme ve duyarlı olma gibi özellikler psikolojik bir kavram olan empatide toplanmıştır [16,17]. Rogers [2,18] empatiyi (sıcaklık, 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 [19] oluşan empati daha çok ilişki ve tutumlara ait bir süreç olarak değerlendirilmiştir [20]. Psikolojik danışma ilişkilerinden günlük anlamdaki insan ilişkilerine [21] kadar kullanım alanı olan empati kavramı; eşler arasında [22], insana yönelik hizmet veren tüm meslek alanlarında (hekimlikte, hemşirelikte, yöneticilikte, eğitimde) [19, 23] ve normal insan ilişkileri [24] gibi farklı alanlarda geçerliliği ve kullanılabilirliği olan bir özelliktir.

Bu denli geniş kullanım alanı olan empatinin öğrenme sürecinde ve eğitim ortamında önemli bir değişken olarak ele alınması gerekir. Çünkü empatik anlayış içerisinde sunulamayan eğitimin büyük bir çelişkisi vardır. Bu tür bir eğitim, sorumluluğu öğretene verir. Bunun yanında öğrenenin yaşantılarında davranış değişimine ilişkin sorumluluk alması beklenir. Sorumluluk ise seçme davranışıyla birlikte gelir. Seçme davranışı diğer taraftan öğrenene atfedilen serbestlik derecesiyle birlikte düşünülmesi gerekir. [17]. Öğrenme davranışının Kontrol Teorisi ışığında yorumlaması da buna paraleldir [25,26].

Rogers [2,27] tam fonksiyonel olan kişiyi: (a) deneyime oldukça açık, (b) varoluşa ve (c) kendi organizmasına dayalı yaşayan kişi olarak tanımlar. Psikolojik olarak özgür olan kişi, tam fonksiyonellik gösteren kişi olmaya doğru eğilim gösterir. Böyle bir kişi: (a) duygularının ve tepkilerinin farkında olur, (b) organizmik bütünlüğünü ve anlamlılığını yakalar, (c) farkındalığı organizmik bütünlüğü yakalamak için bir araç olarak kullanır. Rogers'a göre aynı zamanda iyi ve fonksiyonel bir hayat aşağıdakilerin bir arada bulunmasıyla gerçekleşir: (a) hür irade, (b) yaratıcılık, (c) temel güven, (d) yaşantı zenginliği. Böyle bir ortam ancak empatik öğretmen becerilerine dayalı sınıf atmosferinde gerçekleşebilir. Empatik tutumlara 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.

Hümanistik eğitimde 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 [28]. Şayet sınıf ortamının kontrolü için öğretmen ve öğrenci sorumluluğu paylaşma yoluna giderlerse, bu sınıf ortamı paylaşılmış kontrol içerisinde işlem görür ve öğrenci direktif alma yerine kendi kurallarını ve prensiplerini uygulama yoluna gider. Bu bir anlamda etkin

kontrol için öğrenciye sorumluluk vererek "binişik sorumluluğu" sağlamaktır [25].

Öğretmen-öğrenci iletişiminde, sağlıklı bir iletişim ortamı için sorumlulukların verici ve alıcı arasında eşit olarak paylaşılması gerektiğinden, en doğru çözüm yolunun ne olduğu konusunda tek tarafın beklentisine göre davranılmamalıdır [29]. Öğretmenin bilgiyi ve doğruyu kendi tekelinde görmesi tek yönlü iletişime yol açar [30]. Kısakürek [31] yaptığı bir araştırmada sınıf atmosferinde öğretmen-öğrenci ilişkilerinin insancıl ve informal olduğu düzeyde öğrenci başarısının arttığına bulmuştur.

Demirel [32]'e göre sınıf içi iletişimi geliştirmek için aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir: (a) konuşma yeteneğini geliştirme, (b) öğrenci ilgi ve yeteneklerini değerlendirme, (c) dersi iyi bir şekilde planlama, (d) öğrencilere söz hakkı verme, (e) öğrencilerin dikkatle dinlemesini sağlama (bu amaçla birden fazla duyu organına hitap eden araç ve gereç kullanarak düz ve oldukça sözlü anlatımdan kaçınmalı). Fantona'ya [33] göre de hümanistik eğitim çerçevesinde öğrenci kendi kendini gerçekleştirebilme hissini kazanmalıdır. Öğrencinin başkalarının yapılandırmasına ve yönlendirmesine gerek duymadan kendi ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda gelişimine paralel olarak öğrenme ortamını organize edip, sonuçları kendi açısından yorumlama becerisini kazanması gerekir.

Öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliği öğrencinin sınıftaki katılımına istekliliği üzerinde etkilidir. Olumlu ilişkiler öğrenciyi öğretmenin yaptıklarına katılmaya motive edecektir. Bunu sağlamak için öğretmenin: (a) sınıfta kendini paylaşması, ve (b) açıklık, dürüstlük, kendiliğindenlik gibi tutumları göstermesi gerekmektedir [34]. Öğretmen rolü oynamayan öğretmen bilmediğini açıkça söyleyebilir. Öğretmen bu tutumuyla samimi ve dürüst olduğunu da sergilemiş olur [12].

Çağdaş bir öğretmen, sınıf atmosferinde çeşitliliğin verimliliği artırdığını bilmeli, desteklemeli ve demokratik bir tutum göstermelidir [5]. Kılıççı (35)' ya göre de öğretmen-öğrenci ilişkileri

koşulsuz saygı ve kabul ilkeleri doğrultusunda olmalıdır. Öğretmen, en iyi bilgi aktaran değil, davranış ve tutumlarıyla öğrenci başarısına dönük etkinlikleri düzenleyebilen ve öğretimde etkinliği olan bireydir. Bu öğretmenler, eğitimde hoşgörünün, sevginin, bilimselliğin, estetiğin, demokrasinin, adaletin, eşitliğin yaşamsal gereğini bilirler ve uygularlar [36].

Kuramsal ve ampirik çalışmalardan anlaşıldığı gibi, 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 [18].

Günümüzde üniversitelerde öğretim elemanları ile öğrencilerin etkileşimlerinin yeterli düzeyde olmadığı bilinmektedir. 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 davranışlarını, derslerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda işlenmediğini, bireysel beklentileri gözardı edilip program dahilinde yönlendirildiklerini belirtmektedirler [37,38].

Bu geniş kullanım, anlam zenginliği ve önemi dikkate alınarak, empati kavramının hümanist eğitim boyutunda ve öğrenme yaşantılarındaki yerine ilişkin çalışmaların hızlandırılması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerindeki öğrencilerin algılamalarına göre bölüm öğretim elemanlarının empatik sınıf atmosferine ilişkin tutumlarını incelemektir. Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanları ile öğrencilerin etkileşimleri, Bireyi Merkez Alan Eğitim'in öğrenciye yönelik temel tutumlar olan koşulsuz olumlu kabul, empatik anlayış, içtenlik ve öznel algılama ilkelerinin öğretim ortamlarında ve sınıf atmosferinde ne derece sergilendiğini ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığını incelemektir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma betimsel yöntem kapsamında bir alan taraması (Survey) niteliğindedir. K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesinin değişik ana bilim dallarında araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunun doldurulmasına ilişkin işlemler sınıflarda araştırmacı tarafından gönüllü katılmak isteyenlerden rastgele olarak gerekli sayıda öğrenci belirlenerek yapılmıştır.

2.1. Denekler

Bu çalışma K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesine bağlı çeşitli anabilim dallarında 1996-1997 öğretim yılı bahar yarıyılında okumakta olan 480 lisans öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ana bilim dallarına ve sınıflara göre dağılımı şöyledir; Fizik, Matematik, Coğrafya, Tarih anabilim dalları ile Resim iş ve Müzik eğitimi bölümünün I., II., III., IV., sınıflarında okuyan öğrencilerden rastgele 10 kız 10 erkek öğrenci olmak üzere her bir ana bilim/ana sanat dalından 80 öğrenci alınmıştır. Bölümler, cinsiyetler ve sınıflara ilişkin n, toplam puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bilgi formu: Bu formda öğrenciler hakkında demografik özelliklere ilişkin bilgiler toplanmıştır. Bölüm, dal, sınıf, başarı düzeyi gibi belirlenen bazı bilgiler cevap kâğıdıyla birlikte ayrı bir kâğıtta istenmiştir.

Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ): Bu ölçek, empatik sınıf atmosferi tutumlarını ölçmek için Özbay ve Şahin tarafından [39] 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 faktör analizine dayalı yapı geçerliği çalışmaları sonucu belirlenmiştir. 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.

Güvenirlilik hesaplamaları Cronbach Alpha (a) 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.

2.3. Verilerin Analizi

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

3. BULGULAR

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 sunulmuştur.

Farklı empati ölçümlerinin bölümler açısından değişkenliği tek yönlü varyanslarla incelenmiştir. 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 $F(2/477)=286.75$, $p<0.001$, olumlu kabulde, $F(2/477)=64.79$, $p<0.001$, öznel algılamada $F(2/477)=41.12$, $p<0.001$ ve içtenlikte $F(2/477)=$

Tablo 1. Farklı Değişkenlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

DEĞİŞKEN	FAKTÖR	n	\bar{x}	S
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		
CİNSİYET	Kız	240	139.14	16.10
	Erkek	240	131.52	19.04
SINIFLAR	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

20.50, $p < 0.001$ fark istatistiksel olarak manidardır. Ranj testi sonuçlarına göre bu fark .05 anlamlılık düzeyinde, Sanat Bilimleri Bölümü öğrencilerinin diğer bölüm öğrencilerinden sınıf atmosferinde öğretim elemanı tutumlarını daha empatik algıladıklarını göstermektedir.

Yapılan tek yönlü F testi 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 $F(3/478)=4.82$, $p < 0.01$ ista-

tistiksel olarak manidardır. Bu farkın yapılan Tukey HSD testinden .05 önem düzeyinde I. sınıflar ile III. ve IV. sınıflar arasında olduğu olduğu anlaşılmıştır. İçtenlik bakımından, III. ve IV. sınıf öğrencileri I. sınıf öğrencilerine göre empatik sınıf atmosferi açısından öğretim elemanı tutumlarını daha olumlu düzeyde algılamaktadırlar. Buna ilişkin istatistiksel işlemlerin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Cinsiyetlere göre empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamalar t-testi ile analiz edilmiştir. Tablo 4'ten anlaşıldığı gibi öğrenciler cinsiyetlerine göre empatik sınıf atmosferinde öğretim elemanlarının tutumlarını algılamaları arasında hem genel dağılımda $t=4.73$, $p < 0.001$ hem de altöl-

Tablo 2. Farklı Bölümlerdeki Öğretim Elemanlarının Sınıf Atmosferindeki Empatik Tutumlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve F Değerleri

DEĞİŞKEN	FAKTÖR	\bar{X}	S	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		

Tablo 3. Empatik Sınıf Atmosferi Açısından İçtenliğe İlişkin Olarak Sınıflara Göre Dağılım

SINIFLAR	\bar{X}	S	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		

çekler 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 5'te 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. Genel toplamda ve alt ölçeklerde (empatik anlama, olumlu kabul, öznel algılama ve içtenlik) bulunan farklara göre, başarılı öğrenciler, kısmen başarılı öğrencilere göre empatik sınıf atmosferine ilişkin öğretim elemanı tutumlarını daha empatik olarak algılamaktadırlar.

Tablo 4. Cinsiyet Bakımından Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Dağılım

FAKTÖR	CİNSİYET	n	\bar{x}	S	t	P
GENEL	Kız	240	139.14	16.10	4.73	0.001
	Erkek	240	131.52	19.04		
EMPATİK 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 ALGILAMA	Kız	240	3.37	0.46	2.39	0.02
	Erkek	240	3.26	0.52		
İÇTENLİK	Kız	240	3.41	0.44	2.79	0.005
	Erkek	240	3.28	0.49		

Tablo 5. Başarı Durumu Açısından Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Dağılım

FAKTÖR	B.DURUMU	n	\bar{x}	S	t	p
GENEL	Kısmen Başarılı	354	134.18	17.80	-2.31	0.02
	Başarılı	126	138.56	18.35		
EMPATİK 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		
İÇTENLİK	Kısmen Başarılı	354	3.31	0.47	-2.43	0.02
	Başarılı	126	3.43	0.46		

4. TARTIŞMA

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 bölümlerde kalabalık sınıf mevcutları sınıf atmosferi ve eğitimi öğretmen merkezli duruma getirmektedir. Öğrencilerin derslere doğrudan katılımı sağlanamamaktadır. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı fark görülmediği 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"nun 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 elemanının öğrencinin yetenekleri doğrultusunda ona rehberlik yapmakta olduğu söylenebilir.

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 gözlenmeleri ve öğretim elemanı-öğrenci ilişkilerinin belirli tutumlar çerçevesinde sürdürülmesinden kaynaklanabilir.

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 olabilir.

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 öğrencinin, öğretmen tutumlarını diğer öğrencilere göre daha yapıcı ve faydacı değerlendirdiği veya algıladığı söylenebilir. Bu sonuç Akbay ve Baysal [40] 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: Empatik olan ve sosyal duyarlılığı fazla olan kişilerin başkalarının empatik tutumlarını da algılamada daha başarılı olabilecekleri düşünülebilir.

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 pek çok 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.

Millî eğitim sistemimizde eğitim-öğretim öğrenci merkezli bir süreç olmalıdır. Her bir öğrenci bilişsel, duygusal ve psikomotor yetenekler ve yeterlilikleri doğrultusunda uygun programlarla gelecekteki hayatına hazırlanmalıdır. Öğrenci, kendi seçme ve sorumluluğu doğrultusunda sahip olduğu potansiyelleri, eğitim yoluyla daha da üst seviyeye çıkartıp üretime çevirebilmeli, eğitim-öğretim göreceği okulu, eğitim programlarını (dersleri) seçmeye tam yetkili olmalıdır. Okulun, yöneticilerin ve velinin görevi, öğrenciyi ders seçiminde rehberlik olarak düşünülmalıdır.

Can [38]'ın değindiği gibi öğretmen adaylarının sadece bilişsel faktörlere bağlı olarak belirlenmesi ve yetiştirilmesinin eksik olacağı anlaşılmaktadır. 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, kültürel ve evrensel değerler ve istediği bölüme göre alan bilgisi gibi nitelikler aranmalıdır.

Eğitimin doğasında olan insana saygı yaklaşımını sergilenmelidir. Öğrenciyi 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 vermedirler.

Bunların yanında öğretmen ya da öğretim elemanı Türkçeyi çok iyi kullanabilme zenginliği-

ne sahip olmalıdır. Çünkü dil iletişim becerileri için en önemli vasıta. Empatik sınıf atmosferine ilişkin belirtilen değişkenlerin doğasında dil ifadelerine dayalı becerilerin önemi oldukça büyüktür.

Ders müfredatlarına sanat, estetik ve edebiyat konularında bilgilenme ve belli düzeyde beceri kazanma yönünde dersler konulmalıdır. Sanatın, estetiğin ve edebiyatın doğasındaki incelik ve insan karakterine empoze ettiği saygı, sevgi, hoşgörü gibi özellikler eğitim ortamlarında iletişim ve anlayışı kolaylaştıracaktır.

Tüm bunlar, öğretmen eğitiminde ve okul psikolojik hizmetlerinde rehberlik hizmetlerinin yeri ve önemini gündeme getirmekte ve rehberlik faaliyetleriyle zenginleştirilmiş bir eğitim ve öğretim atmosferinin kaçınılmazlığını ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

1. Babadoğan, C. "Hümanistik Eğitim ve Öğretim Anlayışı". *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24 (2): (1991).
2. Rogers, R. C. "**On Becoming a Person**", Boston: Houghton Mifflin. (1961).
3. Weinstein, G. & Fantini, D. M. "**Toward Humanistic Education**", New York. Praeger Publishers. (1970).
4. Büyükkaragöz, S. "Hoşgörü, Demokrasi ve Eğitim". *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 101 (20): (1996).
5. Bilen, M. "Eğitimde Verimliliğe Öğretmenin Kişilik Özelliklerinin Etkisi". *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8: (1992).
6. Özgüven, İ. E. "Uygulanan Ders Geçme ve Kredi Sistemine İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşleri", **II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları**. Ankara. (1994).
7. Bilgen, H. N. "**Çağdaş ve Demokratik Eğitim. Ders Geçme ve Kredi uygulaması**", Ankara. Milli Eğitim Basımevi. (1994).
8. Aşkar, P. "Geleceğin Okulları", **Antalya Semineri Bildirileri**. Antalya, 23-27 Ocak. (1995).
9. Lefrancois, R. G. "**Psychology For Teaching**", Belmont, CA. Wadsworth Publishing CO. (1975)
10. Açıkgöz, K. "Liselerdeki Sınıf Atmosferi Üzerine Bir Araştırma". İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Malatya. (1989).

11. Gladstein, G. "Understanding Empathy: Integrating Counseling, Developmental and Social Psychology Perspectives". **Journal of Counseling Psychology**. 30: 467-482. (1983).
12. Rahilly, D.A. "A Phenomenological Analysis of Authentic Experience". **Journal of Humanistic Psychology**. 33: 49-71. (1993).
13. Yeşilyaprak, B. "İşbirlikli Öğrenme ve İnsancı Eğitim Anlayışı". **II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları**, Ankara. (1994).
14. Gömleksiz, M. "Kubaşık Öğrenme Yönteminin Demokratik Tutumlar ve Erişime Etkisi". **II. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları**. Ankara. (1994).
15. Nissim-Sabat, M. "Towards a Phenomenology of Empathy". **American Journal of Psychotherapy**. 49 (2): 163-170. (1995).
16. Akkoyun, F. "Empatik Anlayış Üzerine". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 1(15): 103-124. (1983).
17. Özbay, Y. "Danışma Merkez Alan Psikoterapi Yaklaşımında Empatik Atmosfer ve İnsan İlişkileri". **I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Adana**. ss. 1002-1010. (1994).
18. Rogers, R.C. "The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change". **Journal of Consulting Psychology**. 21: 95-103. (1957).
19. Evans, B. J., Stanley, R. O. & Burrows, G. D. "Measuring Medical Student's Empathy Skills". **British Journal of Medical Psychology**. 66: 121-133. (1993).
20. Özbay, Y. & Şahin, M. "Psikolojik Danışmada Empatik Atmosfer ve Beceri Düzeyinde Kazandırılması". **III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Kongre Kitabı**, ss.276-286. (1996)..
21. Dökmen, Ü. "**İletişim Çatışmaları ve Empati**". İstanbul. Sistem Yayıncılık. (1995).
22. Gilhorta, J. "The Concepts of Self-object Function and Empathy in Couples Therapy". **Australian and New Zealand Journal of Psychiatry**. 27: 294-297. (1993).
23. İnanç, B. "Tıp Personeli ve Hasta Arasındaki İletişimde Empatik Anlayış ve Eğitimin Yeri". **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3: (1992).
24. Ersanlı, K. "İnsan İlişkilerinde Empatik Yaklaşımın Yeri ve Önemi". **MEB Eğitim Dergisi**. 5: 70-72. (1993).
25. Glasser, W. "**Control Theory**", New York, NY. Harper ve Row. (1985).
26. Glasser, W. "**The Quality School, Managing Students Without Coercion**", New York, NY. Halper ve Row. (1990).
27. Rogers, R. C. "**Freedom to Learn**", Ohio. E. Merrill CO. (1969).
28. Biehler, R.F. & Snowman, J. "**Psychology Applied to Teaching**". Boston, MA: Houghton Mifflin. (1986).
29. Ergüder, A. "Çağdaş İletişim Felsefesi ve Sorunları". **Açık Öğretim Fakültesi Yayını**, Eskişehir. (1989).
30. Celep, C. "Eğitim Örgütlerinde İletişim". **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 3: 26-40. (1992).
31. Kısakürek, M. "**Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi**", Ankara A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. (1985).
32. Demirel, Ö. "Sınıf içi İletişim ve Teknoloji", **Antalya Semineri Bildirileri**, Antalya, 23-27 Ocak. (1995).
33. Fantona, D. "**Classrom Control**", New York, NY. Methuen, (1987).
34. Anderson, W. L. "**The Effective Teacher**", New York, NY: MacGrow-Hill Book Co. (1989).
35. Kılıççı, Y. "**Okulda Ruh Sağlığı**", Şafak Ofset-Tıpa Matbaacılık. Ankara. (1989).
36. Munzur, F. "Okulda Hoşgörü". **Hoşgörü ve Eğitim Toplantısında Sunulan Bildiri**, Ankara 5 Mayıs, (1995).
37. Bolat, S. "Yüksek Öğretimde Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi", **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara , (1990).
38. Can, G. "Eğitim Fakültesi Lisans ve Öğretmenlik Sertifikası Programlarının Öğretmen Adaylarında Tutum Geliştirme Açısından Etkinliği". **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 5(1-2): 35-42. (1992).
39. Özbay, Y. & Şahin, M. "Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması", **II.Eğitim Bilimleri Kongresi**, Bursa. (1996).
40. Akbay, R.& Baysal, A. "Eğitim Bilimleri Bölümü Öğrencilerinin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması". **I. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Adana. (1994).