



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 8/4 2019 s. 2341-2358, TÜRKİYE*

*Derleme Makale*

## **CARL R. ROGERS VE ÖĞRENME ÖZGÜRLÜĞÜ: ETKİLİ BİR ÖĞRENME ORTAMININ MİMARİ OLARAK ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN TUTUMLARI**

**Duygu DİNÇER\***

*Geliş Tarihi: Mayıs, 2019*

*Kabul Tarihi: Kasım, 2019*

### **Öz**

Danışan merkezli terapinin kurucusu olan Carl R. Rogers, eğitim alanında kendine dayalı öğrenmenin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Danışan merkezli terapinin sahicilik, takdir, kabul, güven ve empati gibi kavramlarını eğitim alanına uygulamış ve *Öğrenme Özgürlüğü, Kişi Olmaya Dair ve Yarının İnsanı* gibi eserleri yoluyla öğretmen ve öğrenci arasındaki otantik ilişkinin önemine dikkat çekmiştir. Bahsi geçen çalışmalarında ayrıca sınıf ortamındaki öğretmen tutumlarına odaklanmıştır. Rogers'ın görüşleri hâlâ hem modern psikoterapi hem de eğitim alanındaki uygulamaları etkilemeye devam etmektedir. Bu çalışma Rogers'ın öğrenci öğrenmelerini kolaylaştıran öğretmen tutumları ile ilgili görüşlerini tanıtmayı, bu fikirleri varoluşçu yaklaşımlar ışığında tartışmayı ve bu yolla eğitim ortamlarının geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Carl R. Rogers, öğretmen tutumları, öğrenci, öğrenme.


### **CARL R. ROGERS AND FREEDOM TO LEARN: TEACHERS AS THE ARCHITECTS OF AN EFFECTIVE LEARNING ENVIRONMENT, AND TEACHERS' ATTITUDES**

#### **Abstract**

Carl R. Rogers, the founder of client-centered therapy, contributed to the development of self-reliant learning in education. He applied such concepts of client-centered therapy as realness, prizing, acceptance, trust, and empathy to educational area, and called attention the importance of the authentic relationship between teacher and student with such books as *Freedom to Learn, Becoming A Person, and A Way of Being*. Besides, he also focused on teachers' attitudes in classrooms in his works. His views still continue to influence the practices in both contemporary psychotherapy and education. The current study aims to introduce Rogers' views on teachers' attitudes facilitating students' learning, to discuss the views in the light of existentialist approaches and thus to make contributions to the development of educational environments.

**Keywords:** Carl R. Rogers, teachers' attitudes, students, learning.

---

\*  Dr. Öğr. Üyesi; İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [duygudincer@aydin.edu.tr](mailto:duygudincer@aydin.edu.tr).

## Giriş

Amerika Birleşik Devletleri'nin önde gelen psikologlarından biri olan (Zimring, 1994) ve *Client-Centered Therapy*'nin (*Danışan Merkezli Terapi*) kurucusu olan Carl R. Rogers (1902-1987), eğitime yönelik tespit ve tahlilleriyle de görüşlerinden söz edilmesi gereken dikkate değer isimlerden biridir. Rogers, psikoloji ve psikoterapideki insancıl hareketin öncülerinden biri olduğu gibi (Elkins, 2012) eğitim alanındaki insancıl hareketin de ilham kaynaklarından biridir. Ona göre eğitimin amacı, bireylerin kendini gerçekleştirmesine ve sahip olduğu kapasiteyi tam manasıyla kullanabilmesine yardımcı olmaktır ve belirtilen amaca ulaşmada öğretmenlerin kolaylaştırıcı bir rolü bulunmaktadır (Rogers, 2012a, 2012b). Bu kolaylaştırıcılığın çekirdeğini öğrenme ve öğretme faaliyetinin iki asli unsuru olan (Maden, 2012) öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki oluşturmaktadır (Test ve Cornelius-White, 2009). Öğretmen ve öğrenci arasında gelişen iyi ilişkiler öğrencilerin eğitim ortamlarında kendilerini daha güvende ve yeterli hissetmesine, akranlarıyla daha iyi ilişkiler kurmasına (Olivier ve Archambault, 2017), kişisel ve sosyal becerilerini arttırmasına (Pianta vd., 2008), akademik açıdan daha verimli olmasına (Hughes, 2011; Olivier ve Archambault, 2017; Prino vd., 2016), öğrenmeye daha fazla istek duymasına (Baumeister ve Leary, 1995), daha işbirlikçi ve gayretli olmasına (Hughes, Cavell ve Jackson, 1999) ve okula daha fazla aidiyet hissetmesine yardımcı olmaktadır (Longobardi, Prino, Marengo ve Setanni, 2016). Başka bir deyişle öğretmen tutumları ve etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisi erken yaşlardan itibaren bireyin gelecekteki akademik başarısını yordamakta ve karakteristik özelliklerinin şekillenmesinde rol oynamaktadır (Hamre ve Pianta, 2001). Dolayısıyla eğitim ortamlarında ve öğrencinin hayatında öğretmen tutumlarının ihmal edilmemesi gereken kritik bir etkisi vardır.

Etkili bir terapist ile etkili bir öğretmenin benzer insani nitelikler taşıması gerektiği (Ivie, 2016; Swarra, Mokosińska, Sawicki ve Sektas, 2017; Test ve Cornelius-White, 2009) görüşünden hareket eden Rogers, *Becoming a Person* (1961) (*Kişi Olmaya Dair*, 2012a) adlı eserinin "Personal Thoughts on Teaching and Learning" [Öğretim ve Öğrenime Dair Düşünceler] başlıklı bölümünde, *Freedom to Learn* (1969) [*Öğrenme Özgürlüğü*] adlı eserinin bütününde ve *A Way of Being* (1980) (*Yarının İnsanı*, 2012b) adlı eserinin "The Process of Education and Its Future" [Eğitim Süreci ve Geleceği] başlıklı bölümünde bu konuyu ele almıştır. Bahsi geçen çalışmalarda terapötik yaklaşımında üzerinde önemle durduğu konuların, sınıf ortamı için de geçerli olduğunu öne sürmüştü; eğitimde değişimi başlatmanın ve öğrenmeyi kolaylaştırmanın öğretmen tutumlarına bağlı olduğunu savunmuştur. Rogers'ın (2012b) sözünü ettiği öğretmen tutumları şöyle sıralanmaktadır: (a) Sahicilik, (b) takdir, kabul, güven (ya da koşulsuz olumlu saygı) ve (c) empati. Ona göre bu tutumlar kadar, onların karşılıklı bir şekilde

ortaya çıkması da önemlidir (Rogers, 2012a, 2012b); zira psikoterapi gibi eğitim de çift yönlü işleyen bir caddedir (Ivie, 2016).

Bu çalışma, Rogers tarafından sözü edilen *öğrenci öğrenmelerini kolaylaştıran öğretmen tutumlarını* gözden geçirmeyi ve bu fikirleri varoluşçu bakış açıları ile harmanlayarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. “Eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı” olan öğretmenlerin (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2017, s. 19) eğitim sistemindeki dönüştürücü rolü (Swarra vd., 2017) ve Rogers’ın görüşlerinin insan deneyimini merkeze alan varoluşçu filozoflara çok şey borçlu olduğu (Pickren, 2014) göz önünde bulundurulduğunda yapılan çalışmanın eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi açısından gerek teoriye gerek pratiğe gerekse eğitim politikalarının desteklenmesine anlamlı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın da son yıllarda hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmen tutum ve yeterlikleri üzerinde önemle durduğu görülmektedir (Kaya, Şahin, Fırat, Maden, Eruçar ve Ceren, 2013). Örneğin, bünyesinde yer alan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 2017 yılında yayımladığı bir genelgeyle (ki bu yönergenin bir önceki versiyonu 2006’da yayımlanmıştır) “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ne ilişkin çeşitli kriterler belirlemiş ve bu kriterleri taşıyan öğretmenlerin eğitimin kalitesinin arttırılmasında bir dinamo vazifesi göreceğini belirtmiştir. Sözü edilen yeterlikler arasında (a) mesleki bilgi, (b) mesleki beceri, (c) tutum ve değerler olmak üzere üç ana tema bulunmaktadır. *Mesleki beceri* teması altında yer alan “B.2. Öğrenme Ortamları Oluşturma”, “B.3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme”; *tutum ve değerler* teması altında bulunan “C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler”, “C.2. Öğrenciye Yaklaşım”, “C.3. İletişim ve İşbirliği” (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017, s. 8) alt başlıkları altında Rogers’ın bu çalışma kapsamında ele alınan görüşleriyle benzer noktalar üzerinde durulmaktadır. Söz gelimi, genelgede yer alan yeterlik göstergeleri arasında öğretmenler tarafından “bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamlarının oluşturulması”, “öğrencilerle etkili iletişim kurulacak demokratik öğrenme ortamlarının hazırlanması”, “öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımının sağlanması”, “sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde başa çıkılması”, “çocuk ve insan haklarının gözetilmesi”, “her öğrenciye insan ve birey olarak değer verilmesi”, “tutum ve davranışlarla öğrencilere rol-model olunması”, “insan ilişkilerinde empati ve hoşgörünün esas alınması”, “milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık öğrenme ortamlarının oluşturulması” gibi hususlar bulunmaktadır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017, s. 14-16). Başka bir deyişle genelgede etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması için ihtiyaç duyulan öğretmen tutum ve yeterlikleri insancıl yaklaşımın özünü benzer bir şekilde ele alınmaktadır. Ayrıca Rogers (1969) tarafından belirtildiği üzere öğretmen ve öğrenci arasında gelişen güçlü ilişkiler eğitimin

bağımsızlık, yaratıcılık ve öğrenmenin sorumluluğunu alma yönündeki amaçlarına hizmet etmekte; öğrenciye problemleri formüle etme ve kendini keşfetme becerisi kazandırmaktadır (Ivie, 2016). Bahsi geçen beceriler OECD (2018) ve NRC (2012) raporlarında da belirtilmekte; 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan özelliklerin alt yapısını imlemektedir. Örneğin OECD (2018) raporunda ihtiyaç duyulan beceriler yeni bir değer yaratma, sorumluluk alma, gerilim ve ikilemleri uzlaşmaya kavuşturma; NRC (2012) raporunda bilişsel, içsel ve kişiler arası beceriler olarak sınıflandırılmaktadır. Hangi sınıflandırma esas alınırsa alınsın 21. yüzyıl becerilerinin Rogers'ın (1969) işaret ettiği yaratıcı ve analitik düşünmeye, başkalarının ihtiyaçlarını gözetmeye, etkili problem çözmeye, etkili iletişim ve çatışma çözme becerilerini edinmeye, sorumluluk almaya, öz-düzenlemeye ve daha derin öğrenme yaşantıları geliştirmeye vurgu yaptığı görülmektedir (OECD, 2018; NRC, 2012). Bu ise öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamlarındaki sorumluluğunu tam manasıyla üstlenmesiyle mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın, 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan becerilerin etkili öğretmen tutumları aracılığıyla nasıl ortaya çıkabileceğine dair hümanist ve varoluşçu bir bakış açısı sunması beklenmektedir.

Yapılan çalışmanın aynı zamanda Türkçe literatürde daha çok psikoterapist yönüyle ön plana çıkan Rogers'ın (bkz. İkiz ve Karaca, 2011; Umar, 2016; Usaklı, 2012), eğitimci kimliğiyle de tanınmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Zira kariyer yaşamı gözden geçirildiğinde Rogers'ın yalnızca bir psikoterapist olarak değil öğretim üyesi olarak da farklı üniversitelerde görev yaptığı görülmekte ve eğitim alanındaki görüşlerinin yalnız terapist kimliğiyle değil eğitimci kimliğiyle deneyimlediği kişisel yaşantılarından da ilham aldığı öngörülmektedir (bkz. Rogers, 1969).

### **Rogers'ın Eğitimci Yönü ve Eğitim-Öğretim Sürecine İlişkin Görüşleri**

Rogers, yaşadığı yıllarda, psikoterapist kimliğinin yanı sıra eğitimci kimliği ile de dikkat çeken; psikoterapi alanında olduğu gibi eğitim alanında da kendinden söz ettiren önemli isimlerdendir. Ohio State Üniversitesi, Chicago Üniversitesi ve Wisconsin Üniversitesi'nde uzun yıllar öğretim üyesi olarak çalışmış (Boeree, 2006; Thorne, 2003); buralarda uygulamaya dönük faaliyetler yürütmüştür. Kitaplarında sözünü ettiği eğitimsel görüşlerini ders verdiği sınıflarda da hayata geçirmiştir. Birçok eğitimci Rogers'ın görüşlerini, bakış açısını ve kullandığı yöntemleri eğitim ortamlarına taşımış; derslerinde ona atıf yapmıştır (Rogers, 1969). Özellikle öğretmenler için (ve onlardan gelen yoğun talepler doğrultusunda) kaleme aldığı *Öğrenme Özgürlüğü* (1969) adlı eseri ile eğitsel ortamların şekillenmesine dikkate değer katkılarda bulunmuştur. Öyle ki bu kitap 1970'li yıllarda 300.000'den fazla kopya satmıştır (Thorne, 2003).

Rogers (1969, 2012a, 2012b) eğitim, öğretim ve öğrenme konularını kaleme aldığı eserlerinde öğretimi genel olarak bir “bilgi verme”, “malumat açıklama” ya da öğrencileri “bilir kılma” eylemi olarak görmediğini ve kendisinin birilerini bir şeyleri bilir hâle getirmekle ilgilenmediğini belirtmektedir. Her insanın doğal bir öğrenme ve keşfetme potansiyeli ile dünyaya geldiğini; dolayısıyla öğretimin, önemsiz fakat aşırı değer biçilmiş bir faaliyet olduğunu düşünmektedir. Özellikle geleneksel eğitim anlayışlarının bu değere aşırı vurgu yaptığını ve günümüz dünyasının ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığını öne sürmektedir. Oysa “öğretimi sadece bilmekle sınırlandırmak yeterli değildir” (Bacanlı ve Aydın, 2017, s. 59). Rogers (1969) bu yöndeki görüşlerini örneklendirmek için *Öğrenme Özgürlüğü* adlı eserinde Avustralya aborjinlerinin hayatından bahsetmektedir. Avustralya aborjinleri, hayatta kalmak için yaşça büyük olanların yaşça küçük olanlara bilgi aktardığı bir öğrenme sürecinden geçmektedir. Bu öğretim sürecinde gençler, hayatta kalmak için bir kanguruyu nasıl öldürmeleri gerektiğine ya da bir çölde yollarını nasıl bulabileceklerine dair temel düzeyde bilgi edinmektedir. Oysa bilgi aktarımına dayanan bu tür anlayışlar, verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi daha çok primitif düzeyde bir bakış açısını temsil etmekte ve çevre koşullarının değişmeyeceği varsayımına dayanmaktadır. Hâlbuki yaşadığımız dünyanın insanı, her an değişmekte olan çevre koşulları içinde varlığını sürdürmektedir. Bu bağlamda bilgi de değişmekte ve çeşitlilik göstermektedir. Başka bir deyişle Morin (2010, s. 58) tarafından belirtildiği gibi “bilme, kendi içinde ve sürekli olarak yanılısma ve hata riski olan bir serüven” hâline gelmektedir. Dolayısıyla eğitimin ya da öğretmenin amacı Rogers’a göre, bilgi öğretmek değil, bireylerin bilmeleri gereken şeyleri nasıl öğrenecekleri konusunda kolaylaştırıcı olmaktır. Bu bağlamda öğretmenin günümüzdeki görevi öğrencilerini yalnızca dersler konusunda değil, hayat konusunda da ustalaştırmaktır (Bacanlı ve Aydın, 2017). Topçu (2011, s. 50) tarafından belirtildiği gibi okul “çıracılık yeridir, (...) bir tezgâhtır.” Yalnızca eğitimli bir insan nasıl öğreneceğini ve değişen çevre koşullarına nasıl adapte olabileceğini bilebilir ve hiçbir bilginin güvenilir olmadığını, esas güvenilir olanın bilgiyi arama ve bulma sürecinin kendisi olduğunu kavrayabilir (Rogers, 1969).

Ayrıca Rogers, öğretmen ve öğrenci arasında –Avustralya aborjinlerinde olduğu gibi– bilginin değişmezliği, dolayısıyla nesnellığı üzerinden bir ilişki kurulmaması gerektiğini düşünmektedir. Çünkü bu tür ilişkilerin eğitim ortamlarına aktarıldığında Buber felsefesinin öne sürdüğü gibi teknik bir Ben-O diyalogu yarattığını ve öğretmeni bilgi ve statü vasıtasıyla gücü elinde bulunduran, öğrenciyi ise itaat eden konumuna taşıdığını gözlemlemektedir. Bu konudaki görüşlerini bir analogiye başvurarak açıklayan Rogers (2012b), geleneksel öğretmen-öğrenci ilişkisini sürahi-bardak ilişkisine benzetmektedir. Bahsi geçen benzetmede, öğretmen akli ve gerçek bilgiye sahip olan ve onu aktaran sürahiye, aktarılacak olan bilgi sürahinin içindeki suyu,

öğrenciler ise bu bilgileri kapasiteleri oranında alan pasif alıcı konumundaki bardağı temsil etmektedir. Belirtilen ilişkide, “bilgi, insanla ilgisi” bakımından ele alınmamakta ve öğrenci edindiği bilgiye ya da bu bilgiyi edinme şekline dair herhangi bir sorumluluk taşımamaktadır. Aynı zamanda bilginin öznel deneyimle ilişkisi gözden kaçırılmakta; insan varoluşu “bir şey olarak var olmakla” sınırlı kalmaktadır (Primožic, 2013, s. 52). Başka bir deyişle bilgi genelgeçer ve değişmez bir hakikat olarak görülmekte; onun insanlık durumlarıyla ilişkili bir şekilde ortaya çıktığı gerçeği ihmal edilmekte (Cevizci, 2014); öğretmen bir “nakil aracı”na dönüştürülmekte (Topçu, 2011, s. 65); öğrenme “insandışılaşmanın bir aracı” hâline gelmektedir (Freire, 2013, s. 37). Oysa insancıl bir öğrenme ortamında “esas olan; sadece “bilmek” değil, “bilgi” ve “bilinç”in şimdi “özne olan [o] insan”da bir oluş meydana vermesidir” (Gürsoy, 2013, s. xxi). Kişiyi “dış objelerle aynı kefeye koyacak olan bir bilgi doğru olmayan bir bilgidir. Burada insan bir âlet, bir eşya vaziyetine girmekte; kendisini çevreleyen objelere değer bahşeden bir varlık olmaktan çıkmaktadır” (Gürsoy, 2014, s. 113). Oysa “ben’in gelişim yasası bilginin bilinçle beraber gitmesine” (Kierkegaard, 2017, s. 40) ve kendi gelişiminin sorumluluğunu almasına (Ivie, 2016) bağlıdır. Zira “ben ne kadar bilirse, kendini o kadar [iyi] tanımaktadır. Yoksa geliştiği ölçüde bilgi, içinde inşa edilecek insanın kendi ben’ini harcadığı (...) ürkünç bir bilgiye dönmektedir” (Kierkegaard, 2017, s. 40-41). Bu bağlamda “benliğe mal edilmemiş bir ders, iyi bir ders sayılma[maktadır]” (Topçu, 2011, s. 50). *Oluş içindeki bir öğrenme* deneyimi ise kişisel anlamı ve bir miktar acıyı içermektedir. Bir bebeğin yürümeyi öğrenirken düşüp kalkması, sendeleyip tökezlemesi ve yara bere alması, Rogers’a (1969) göre böyle bir öğrenmenin ilk örneklerini oluşturmaktadır. Belirtilen örneklerde öğrenme süreci acı verici olsa da kişisel bir amaca ve büyümeye hizmet etmekte; deneyimden beslenmektedir. Pratikteki kişisel, sosyal ve etik problemler öğrenme ortamlarına taşınmakta ve çözülmeye çalışılmaktadır. Eğitim ortamlarında bu tarz bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesi –sürahi-bardak örneğinde olduğu gibi– öğretmenin özne, öğrencinin nesne olduğu teknik bir bilgi alıp verme işi ile değil, tarafların birlikte katıldıkları ve aktif öznesi oldukları öğrenme yaşantıları yoluyla mümkün olmaktadır. Söz konusu ortamda bilgi, bilen dolayısıyla öğreten konumundaki öğretmen ile bilmeyen dolayısıyla öğrenen konumundaki öğrenci arasında; bir tarafın etkin diğer tarafın pasif olduğu bir aktarım nesnesi olmaktan çıkmakta; tarafların birlikte katılımıyla elde edilen, onların yaşanmışlıkları ile bütünleşen ve bir çeşit hayatiyet kazanan yaşayan bir bilgi hâlini almaktadır. Başka bir deyişle bu tür bir bilgi, yalnızca kavranan değil, “kişinin kendisini ve dünyayı algılamak için projektörlerini kendi içine ve dışına çevirmesi” sonucunda ortaya çıkan, Husserl’in ifadesi ile yönelim içinde yaratılan bir bilgi olagelmektedir (Primožic, 2013, s. 31). Öğretmen ise “ruhlara istikamet verme” rolüyle görünmektedir (Topçu, 2011, s. 70).

Yukarıda değinilen noktalardan hareketle Rogers'a (1969) göre etkili eğitim ortamlarının sırrının, öğretmen ile öğrenci arasındaki pozitif kişiler arası ilişkiye dayandığı söylenebilir. Söz konusu kişiler arası ilişkiler en olgun formunu Buber'e (2017) göre Ben-Sen düzeyindeki ilişkilerde almaktadır. Ben-Sen diyalogunda Sen varlığı, kişiyi kendi hegemonyası altına almaya çalışıp kişisel değerlerini empoze eden ya da Sartre felsefesinde iddia edildiği gibi Ben'i kendisine yabancılaştırıcı bir işlev gördüğü düşüncesiyle cehennem olarak kabul edilen bir öteki değildir. O da tıpkı Ben gibi "aynı varlık düzleminde" kendini inşa etmekte olan, özdeş bir varlık olarak görülmektedir (Primožic, 2013, s. 95). Başka bir deyişle Ben-Sen düzeyindeki bir ilişkide "insan, herhangi bir nesne ya da herhangi bir kavram değildir; fakat yaşayan, kendi hayat tecrübelerini şuur ve iradesiyle temellendiren, bu yönüyle de kendi kendisini yine kendi eliyle oluşturan (bir) hürriyet hâlidir" (Gürsoy, 1991, s. VI). Rogers'a (1969) göre bu tür öğrenmeler hayatın ta kendisini oluşturmaktadır. Böyle bir ilişkide öğrenci, öğrenme ortamında öğrenme sürecine dair kişisel bir sorumluluk almakta ve bilişleriyle olduğu kadar duyularıyla da sürece katılmaktadır. Öğretmen ise her bir öğrencinin kendini tanıyıp belirlmesine, kendi seçtiği doğrultuda gelişmesine, amaçlarını fark etmesine ve eyleme geçirmesine imkân verecek pozitif bir sınıf iklimi yaratmaktadır (Rogers, 1969). Böylece taraflar birbirini aynalamakta; kendine ve dünyaya açılmakta; ilişkiyel bir benlik dönüşümü süreci ortaya çıkmaktadır. Merleau-Ponty (2006, s. 43) tarafından da belirtildiği gibi aynalamada, "beni başkasına ve başkasını bana dönüştüren evrensel bir büyü" bulunmaktadır.

Rogers'ın yukarıda tasvir ettiği öğrenme ortamlarının bir örneğini varoluşçuluğun önde gelen isimlerinden biri olan Camus'nün otobiyografik öğeler taşıyan *The First Man (1994) (İlk Adam, 2012)* adlı eserinde de görmek mümkündür. Eserdeki Mösyö Bernard karakterinin öğrencilerine Rogers'ın tasavvur ettiği gibi bir öğrenme ortamı sunmaya çalıştığı gözlenmektedir. Örneğin, öğrenciler "Mösyö Bernard'ın sınıflarında, ilk kez var olduklarını ve en büyük saygının odağını oluşturduklarını" hissetmekte, kendilerini "dünyayı bulgulamayı hak etmiş" saymaktadır. "Hatta öğretmenleri kendini yalnızca öğretmek için para aldığı şeyi öğretmeye adamamakta, onları sadelikle özel yaşamında ağırlamakta, çocukluğunu ve tanıdığı çocukların öyküsünü anlatarak bu yaşamı onlarla paylaşmakta, onlara düşüncelerini değil, bakış açılarını açıklamaktadır" (Camus, 2012, s. 138). Mösyö Bernard'ın bu tutumlarının Rogers'ın bakış açısıyla paralellikler sergilediği ve Ben-Sen ilişkisini yansıttığı gözlenmektedir.

### **Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı İşlev Gören Öğretmen Tutumları**

Rogers (1969) gerek terapideki gerekse eğitimdeki insancıl yaklaşımıyla insanların bütünüyle işler hâle gelmesine ve otantik bir varoluş sergilemesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi o, öğretmen tutumlarının bu noktada kritik bir rol

oynadığı inancındadır. Aşağıda Rogers'ın üzerinde önemle durduğu öğretmen tutumları sunulmaktadır. Bu tutumlardan bahsetmeye geçmeden önce yeniden belirtmek gerekir ki Rogers (2012b), öğrenmeyi kolaylaştıran öğretmen tutumlarını açıklarken, öğretmenleri aynı zamanda bir “kolaylaştırıcı” olarak konumlandırmaktadır.

#### a) Sahicilik

Rogers'a göre sahicilik, bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli özelliktir. Danışan merkezli terapide bu kavram; danışmanın danışana karşı açık, derin, hakiki ve içten olması; yüzeysel (Zimring, 1994) olmaması anlamında kullanılmaktadır. Başka bir deyişle sahicilik kavramı, terapistin kişisel bir bütünlük, düşünsel ve tutumsal bir tutarlılık içinde olmasıdır (Rogers, 1965). Buna göre gerçek bir ilişki yalnızca danışanın değil, terapistin de duygularını açmasına izin veren çift yönlü bir ilişkidir. Duyguların açılması ilişki açısından bir tehlike oluşturmamaktadır; aksine her iki taraf açısından da asıl riskli olan duyguların inkârıdır. Bu açıdan bakıldığında açıklık ve şeffaflık terapötik ilişkinin en önemli yönleri arasındadır (Butler-Bowdon, 2017); nasıl ki terapistten danışana yansiyorsa, danışandan da terapistte geri yansımalıdır (Ivie, 2016). Rogers'a (2012a, 2012b) göre etkili bir öğrenme ortamında öğretmen ve öğrenci arasında da benzer sahicilikte ve yönde (çift yönlü) bir ilişki olmalıdır. Yapılan araştırmalar Rogers'ın argümanlarıyla tutarlı bir şekilde öğretmen ve öğrenci arasında gelişen sıcak ilişkinin öğrencilerde hem gruba ait olma duygularını (Longobardi vd., 2016) hem de sınıf arkadaşları ve diğer insanlarla pozitif ilişkiler kurma eğilimini arttırdığını (Longobardi vd., 2016; Mikami, Gregory, Allen, Pianta ve Lun, 2011; Settanni, Longobardi, Sclavo ve Prino, 2015); öğrenmeye yönelik pedagojik değişimi desteklediğini göstermektedir (Ang, 2005; Harfitt, 2014). Elbette bunun için öğretmenin “*olduğu gibi olması*”, “aldatıcı maskeler takmaması” gerekmektedir; çünkü ancak sahicilik bir ilişki zemininde öğretmen “öğrenenlerle doğrudan, kişisel bir ilişki kurmakta, her biriyle insan olarak yüzleşmekte, (...) kendini inkâr etmemekte, kendi *olmakta* ve öğrencileri için *hazır*” bulunmaktadır (Rogers, 2012b, s. 262). Aynı zamanda ancak böyle bir diyalog zemininde öğretmen de kendi duygularına (coşku, öfke, ilgi vb.) erişebilmekte, onları fark edebilmekte, onları öğrencilerine empoze etmeden deneyimleyebilmekte ve onlarla uygun bir şekilde iletişime geçebilmektedir. Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkisinde iki taraf da otantikliğe ulaşmak için birbirine ihtiyaç duymaktadır. Buber (2017, s. 80) tarafından belirtildiği gibi, “Ben olmak için bir Sen'e ihtiyaç vardır” ve “insan, bir Sen'den dolayı bir Ben olmaktadır” (Buber, 2017, s. 98). “Benim Sen'im, benim üzerimde etkilidir; Ben'in onun üzerinde etkili olduğu gibi. Öğrencilerimiz bize öğretmekte, çalışmalarımız bizi şekillendirmektedir” (Buber, 2017, s. 85). Rogers'a (2012a, 2012b) göre gerçek bir kişiler arası karşılaşma ve etkili bir öğrenme ortamı ancak bu şekilde mümkün



olabilmektedir. Başka bir deyişle etkili bir öğrenme ortamında öğretmen ve öğrenci, yani Ben ve Sen arasında “mütekabil bir veriş vardır: Ona Sen dersiniz ve ona kendinizi verirsiniz; o size sen der ve kendisini size verir” (Buber, 2017, s. 102). Böylece öğretmen, müfredatın cisimleşmiş hâli ya da bilgiyi bir kuşaktan diğerine aktaran steril bir tür olmaktan çıkmaktadır (Rogers, 1969). Rogers (1969, s. 101) öğrenmenin öğrenme ortamında sahîh bir şekilde nasıl varolabileceğini açıklarken Buber’in şu sözlerine başvurmuştur: “İyi bir öğretmen, gerçekten varolan bir insan olmalı ve öğrencileri için gerçekten orada hazır bulunmalı; onları temas kurarak, ilişki kurarak yetiştirmelidir. Temas, eğitimin temel kavramıdır.”

May (2013, s. 88) tarafından belirtildiği gibi “benlik bireyin içindeki düzenleyicidir ve insanın bir diğeriyle ilişki kurmasını sağlama işlevi gör[mektedir].” Fakat Rogers’a (2012b) göre günümüz dünyasında birçok insanın gerçek benliği ile ideal benliğinin arası açılmıştır. Bu nedenle de kendilerine uygun olmayan maskeler ve rollerle benlikleri çevrelenmiş durumdadır. Bunlar James’in (1890/2012) sosyal benlik olarak adlandırdığı maskelerdir ve insanın tanıdığı insan sayısı kadar sosyal benliği vardır. Bu tür farklı sosyal benliklerle yaşayan insanlar hayatlarını başkalarının kendileri hakkında ne düşündüğüne dayalı olarak ya da hangi durumda ne yapmaları gerektiğine dair belirlenmiş kurallara körü körüne uyarak sürdürmektedir (Butler-Bowdon, 2017). Oysa sahîh bir öğretmen-öğrenci ilişkisi onlara, erken yaşlardan itibaren kendileri olma şansını vererek toplumun kısır bir yansıması olmaktan öteye geçme imkânı sunmaktadır. Aksi takdirde ben, Kierkegaard (2017, s. 42) tarafından da belirtildiği gibi “hiçbir şey olmamış gibi fark edilmeden” kaybolup gitmeye mahkûm kalacaktır.

#### **b) Takdir, Kabul ve Güven ya da Koşulsuz Olumlu Saygı**

Rogers'a göre takdir, kabul ve güven öğretmenin sahip olması gereken diğeri önemli tutumlar arasında yer almaktadır.

#### ***Takdir***

Rogers’a (2012a, 2012b) göre takdir etme ve değer verme, etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunan önemli öğretmen tutumları arasındadır. Danışan merkezli terapide terapistin danışana bir bütün olarak değer vermesi ve onu takdir etmesi, güçlü bir ilişkinin kilit unsurlarındandır (Rogers, 1965). Çünkü insanı anlamak “onun bütünlüklü yapısını kavramaya” ve değer vermeye bağlıdır (Bayraktar, 2002, s. 161). Bu ise danışanın kendini değerli hissetmesi ve kendini terapistte açmasıyla gerçekleşebilmektedir (Rogers, 1965). İnsancıl bir öğretmen-öğrenci ilişkisinde de öğrenenin, öğretmen tarafından yalnızca kendi öğrencisi olması nedeniyle bir uzantı olarak değil, bir insan olması itibarıyla, başka bir deyişle tek başına değer ve anlam taşıyan bir varlık olarak takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi önemlidir (Rogers, 2012a; 2012b). Bu takdir, öğrencinin duygularını, düşüncelerini ve olduğu kişi olma hâlini bir

bütün olarak kucaklamakta ve öğrenciye sahiplenici olmayan bir bakım (özen) edimi sunmaktadır (Rogers, 1969). Buber'in (2017, s. 73) de ifade ettiği gibi Ben'in Sen ile karşılaşması bir lütuftur ve böyle bir ilişkide “kimse herhangi bir şeye sahip değildir (...) fakat ilişki içinde durmaktadır.” Oysa sahiplenmeye ve sahiplenmeden ötürü takdir etmeye dayanan bir ilişkide sağlıklı bir Ben-Sen diyalogu kurulamamaktadır. Sahip olunanlar, Marcel tarafından da belirtildiği, kişinin dışında kalanlar ve onun kendine kattıklarıdır (Bayraktar, 2014). Kişi varoluşunun devamını sağlamak için kendisi dışında kalanları varlığına katmaktadır. Ancak sahip olmak maksadıyla diğer insanlara yönelmek kişiyi hem kendisine hem de diğer insanlara yabancılaştırmaktadır. Ayrıca tiranlığa varacak derecede olumsuz davranışların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Ivie, 2016). Çünkü ne Ben, bir eşya gibi sahip olunabilecek, şeyler arasında herhangi bir şeydir ne de Sen mülkiyet hissiyle yaklaşılacak bir nesnedir (Bayraktar, 2014). Ben, Gürsoy (2014) tarafından belirtildiği gibi, sahip olunan şeylere indirgenemeyecek olandır. Oysa sahip olmak meselesi devreye girdiğinde ve insanlar nesneleştirildiğinde, insan, şeyler dünyasına indirgenmektedir. Buna karşın sağlıklı bir Ben-Sen diyalogu, sahip olmak zemininde değil *birlikte varolmak* zemininde gerçekleşmektedir. Böyle bir ilişkide öğretmen, öğrenene kendi değer, anlayış, inanç ve görüşlerini empoze etmediği gibi, kendisiyle benzer bir perspektife sahip değil diye onu yargılamamaktadır. Çünkü herhangi bir sebeple yargılandığını ya da dışlandığını hisseden bir öğrenci; sevgi, kabul ve onay görmek için öğretene konumundaki kişinin duygu, değer, inanç ve anlayışları doğrultusunda hareket etmeye; kendi içindeki sesi değil onun sesini dinlemeye ve onun gerçekliğini kendininki kılmaya yönelebilmekte ve otantik benliğinden uzaklaşarak özneliği ile temasını kaybedebilmektedir. Bu koşullarda öğrenci, giderek kendine ve diğer insanlara yabancılaşabilmekte ya da özerkliğini yitirebilmektedir. Oysa Kendini Belirleme Kuramı'nda (Self-Determination Theory) (Deci ve Ryan, 1985) da belirtildiği gibi bireylerin özerkliğe, ilişkililiğe ve yeterli olduğunu hissetmeye ihtiyacı vardır (Swarra vd., 2017). Aşırı sahiplenmeye dayalı ilişkiler, bireylerin bu ihtiyaçlarını dışarıda bırakmaktadır.

### **Kabul**

Rogers (2012b) öğretmen ve öğrenci arasında, öğretmenin öğrenciyi koşulsuz kabul ettiği bir ilişki olması gerektiğini savunmaktadır. Bu ilişki, öğretmenin *kendisi olduğu* ve öğrencisinin de *kendisi olmasına* izin verdiği bir ilişkidir. Böyle bir ilişki esasen Buber'in (2017) kişiyi olduğu gibi görme ve kabul etmesine dayanan görüşlerinden ilham almaktadır (Butler-Bowdon, 2017). Başka bir deyişle öğretmenin öğrenciye “‘Şu veya bu şekilde davranırsan seni önemserim” değil, ‘Ben seni (sen olarak) önemsiyorum” şeklinde mesaj verdiği bir ilişkidir (Rogers, 2012a, s. 401). Böyle bir ilişkide öğretmen, öğrenciyi –korkuları,

arzuları, kederleri, sevinçleri, ümitleri, kaygıları, gayretleri, hayal kırıklıkları vb.– bütün duygu, düşünce, davranış ve kişilik özellikleriyle bir bütün olarak ve bir insan olarak kabul etmektedir (Rogers, 2012b, s. 263). Öğretmen, öğrenciye olumlu ve olgun yönleriyle olduğu kadar olumsuz ve yeterince olgunlaşmamış yönleriyle de koşulsuz bir kabul sunmaktadır (Rogers, 2012a, s. 401). Dolayısıyla eğitim ortamında öğrencilerin söyledikleri yanlış, zayıf, hatalı, anlamsız, saçma ve kötü bile olsa öğretmenin öğrenenin söylediklerini dinlediği koşulsuz kabule dayalı bir diyalog atmosferi hâkim olmaktadır (Butler-Bowdon, 2017).

Bununla birlikte Rogers kişiyi, olduğu gibi kabul etmek gerektiğini düşünse de onu olmuş bitmiş, değişmez bir varlık olarak değil; bir oluşum, inşa, akış ve tamamlanmamış bir proje olarak görmektedir (Butler-Bowdon, 2017). Başka bir deyişle Rogers'a (1969) göre, öğrenci/insan birçok potansiyeli ve duygusu olan fakat kusursuz olmayan bir varlıktır. Bu tamamlanmamışlık ve mükemmel olmama hâli onu bir noktada Kierkegaard ve Sartre varoluşçuluğuna yaklaştırmaktadır. Kierkegaard'a (2017, s. 45) göre “olmak bir başlangıçtır.” İnsan, “varoluşunun her anında oluşum hâlinindedir” ve “kendi hâline gelmeyi başaramadığı sürece kendi değildir” (Kierkegaard, 2017, s. 39). Benzer şekilde Sartre'a (2010, s. 39) göre de “ilk insan vardır; yani insan önce dünyaya gelmekte, var olmakta, ondan sonra (...) özünü ortaya çıkarmaktadır.” Kişi, “bir geleceğe doğru atılan ve bu atılışın bilincine varan bir varlık olarak ortaya çıkmaktadır.” Yani o “ancak sonradan bir şey olmakta, kendini ne yapmak istiyorsa öyle olmaktadır” (Sartre, 2017, s. 39-40). Bu bağlamda öğretmenin öğrenciye sunduğu kabul ve güvenin de öğrencinin sahip olduğu kapasiteyi kullanmasına ve kendi olmasına olanak tanınması büyük önem taşımaktadır.

### **Güven**

Rogers'a (1965) göre psikoterapide güvene dayalı bir ilişki; bireylerin danışma sürecinde ve hayatta kendine dair daha fazla sorumluluk ve karar almasına, kişisel büyüme ve değişim yaşantılamasına yardımcı olmaktadır. Özellikle danışan merkezli terapide danışanın kendini özgürce ifade edebileceği ve en derin duygularını açabileceği güvenli bir duygusal iklim yaratmak önemlidir (Ivie, 2016). Rogers'a (2012a, 2012b) göre terapist-danışan ilişkisinde olduğu gibi öğretmen-öğrenci ilişkisinde de güçlü bir güven duygusuna ihtiyaç vardır. Çünkü güven, öğretmenin öğrencisinin sahip olduğu kapasiteyi geliştirme potansiyeline duyduğu inancı temsil etmektedir. “İnanmak” ise Marcel'e göre “bir sen”e güvenmeyi” (Bayraktar, 2014, s. 79) gerektirmektedir. Öğrencisinin potansiyeline güven duyan bir öğretmen, ona sunabileceği tüm olanakları sunmakta, öğrenme sürecinde onun kendi yolunu ve yönünü bulmasına imkân yaratmaktadır (Rogers, 1969). Başka bir deyişle öğrencisine güven duyan bir öğretmen, onun kendi yaşamına dair sorumluluk almasına, benzersizliğini ve biricikliğini fark etmesine,

kendisini kendisi olarak var kılmasına ve bir bütün olarak kabul etmesine yardımcı olmaktadır. Her türlü hatasına ya da geliştirilmesi gereken yönüne rağmen güven duyulduğunu hisseden öğrencinin öz-güveni ve pozitif yönde gelişme motivasyonu artmaktadır (Swarra vd., 2017). Çünkü güven, öğretmenin öğrencisini, başka bir deyişle Ben'in Sen'i "kendini gerçekleştirmek üzere kendine olan yolculuğa çağrısıdır" (Bayraktar, 2014, s. 102). Bu çağrı en olgunlaşmış formunu karşılıklı bir varoluşsal-ilişkisel zeminde, Ben-Sen diyalogunda bulmaktadır. Sen'in kendine duyduğu güveni hisseden Ben, onun yaşam yolculuğu boyunca kendisinin yanında olacağına, kendisi için her zaman "orada ve hazır bulunuyor olacağına" inanmakta ve ona bağlanmaktadır (Bayraktar, 2014, s. 79). Yalom (2001, s. 588) tarafından da belirtildiği gibi "ilgi göstermek karşılıklıdır." Bu nedenle Ben-Sen ilişkisinde güven, çift taraflı bir vaat olarak ortaya çıkmaktadır.

### c) Empati

Rogers'a (1969) göre etkili bir öğrenme ortamı oluşması için öğretmenin sahip olması gereken bir diğer özellik empatik anlayıştır. Rogers bu kavramı "ötekinin algı dünyasına girmek ve orada kendi evindey[miş] gibi hissetmek" anlamında kullanmaktadır (Rogers, 2012b, s. 143). Fakat öte yandan empatik hâl içinde olmak danışmanın, danışanın "algısal dünyasına" kendi değer ve görüşlerinden etkilenmeksizin (diğer bir deyişle "kendini bir kenara bırakarak") girebilmesini gerektirmektedir (Rogers, 1965, s. 32; Rogers, 2012b, s. 144). "Başka insandan akan değişen his anlamlarına, korkuya, hiddete, hassasiyete ya da o ne yaşıyorsa ona, an be an duyarlı olmayı içer[mektedir]" (Rogers, 2012b, s. 143). Bunun için de iyi bir dinleyici olmaya, iletişim becerilerinde ustalaşmaya ihtiyaç vardır (Ivie, 2016). Terapi sürecinde empatik anlayışın amacı, danışanın kişisel büyüme ve kendi olma yolculuğunda yanında yer almaktır (Rogers, 1965). Rogers, empatik anlayışın eğitim ortamlarında da önemli bir özellik olduğuna inanmaktadır. Ona göre öğretmen, öğrencinin tepkilerini anlıyor ve anlamlandırabiliyor, sınıf ortamında gerçekleşen eğitim-öğretim süreçlerinin öğrenci açısından nasıl görüldüğünü kavrayabiliyor ve onun bu deneyimlere bağlı olarak hissettiği duyguları fark edebiliyorsa etkili bir öğrenme ortamı için gerekli koşullardan biri sağlanmış demektir. Çünkü bu durumda öğretmen, öğrencinin gizil dünyasına, öznel gerçekliğine dair "tam bir anlayış" kazanmıştır (Rogers, 2012a, s. 402). Öğrenci ise "biri kendisini analiz etmeden ya da yargılamadan *ben* olmanın nasıl bir şey olduğunu" deneyimleme şansı yakalamakta (Rogers, 2012b, s. 264); söylediklerinin duyulduğunu hissetmektedir (Ivie, 2016). Cooper (2004) tarafından temel empati olarak adlandırılan empatik anlayışta da karşı tarafın kendini ifade ediş biçimini (beden dilini, ses tonunu ve düşüncelerini) içeren çok yönlü bir duyuşsal ve bilişsel kavrayış vardır. Bu yönüyle empatik anlayış *sende ne sorun olduğunu biliyorum* şeklinde yaklaşan

değerlendirici/yargılayıcı bir anlayıştan (Rogers, 1969) ya da sıkça karıştırıldığı gibi *yumuşaklıktan* farklıdır (Ivie, 2016). Aksine o, etkili bir öğrenme ve eğitim ortamının olmazsa olmaz şartlarındandır (Cooper, 2004).

Öğretmen tutumları konusunda; sahicilik, takdir, kabul, güven ve empati dışında üzerinde durulması gereken bir nokta daha bulunmaktadır. Bu da bahsi geçen öğretmen tutumlarının öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının en az öğretmenin bu tutumlara sahip olması kadar önemli olmasıdır. Öğrenci, öğretmenin belirtilen tutumlara sahip olduğunu hissetmezse, öğrenme süreçlerinin arzu edilen yönde hızlanması ve değişimi meydana getirmesi mümkün olmayacaktır. Fakat öğrenciler o kadar uzun zaman sahil bir öğrenme ve öğretme ortamından ve otantik bir öğrenen-öğreten ilişkisinden mahrum kalmıştır ki karşılarında kendi “özel dünya(larını) gerçekten ve sıcak bir biçimde anlayabilen” bir öğretmen figürü bulduklarında inanmakta zorlanabilmektedir (Rogers, 2012b, s. 264). Dolayısıyla etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için öğretmenin, zorlamayla ve yapmacık bir biçimde ortaya çıkan tepkiler vermediğini öğrencisine net bir şekilde hissettirmesi gerekmektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma Rogers’ın *Danışan-Merkezli Terapi* yaklaşımında üzerinde durduğu temel kavramları, öğrenci öğrenmelerini kolaylaştıran öğretmen tutumlarını açıklarken nasıl ele aldığını incelemiş ve yazarın argümanlarını varoluşçu bakış açılarıyla harmanlayarak değerlendirmiştir. Eserlerinden anlaşıldığı üzere Rogers (1969, 2012a, 2012b), daha insancıl bir eğitim ortamı tasavvur etmiş ve böyle bir ortamın nasıl tesis edileceğine dair güçlü öneriler getirmiştir. Sunduğu önerilerde kişisel ve kendine dayanan bir öğrenmeye yapılan vurgu özellikle dikkat çekmektedir. Böyle bir kişisel keşfe dayanan öğrenmede hakikat, deneyimle iç içe geçmekte ve öğrenmenin kendisi ödül hâline gelmektedir. Rogers öne sürdüğü fikirlerde, varoluşçu felsefe akımlarının üzerinde durduğu gibi insanın kendini tanıyıp belirlemesine ve kendi seçtiği doğrultuda gelişmesine özel bir önem vermiştir. Böylelikle çağdaşlarını, öğrenmeyi otantik bir varoluşsal tecrübeye dönüştürmeye davet etmiştir. Bu davette öğretmenleri “değişimin aracısı”; öğretmen tutumlarını ise etkili öğrenme ortamlarının anahtarı olarak konumlandırmıştır (Rogers, 2012b, s. 276).

Bununla beraber Rogers’a (1969) göre eğitimin kişiler arası ilişkilere dayanan insancıl yönüne gereken önem verilmedikçe eğitim ortamlarında köklü değişikliklerin ortaya çıkması mümkün olmayacak ve uygarlığımız enerji kaybetmeye devam edecektir. Daha iyi dersler, daha kapsamlı müfredatlar, daha etkili öğretim araçları geliştirme çabaları eğitim ortamlarında karşılaşılan sorunları çözmeye yeterli olmayacaktır. Ancak *kendisi gibi olan* ve öğrencisiyle kabul, takdir, güven ve empatiye dayalı bir ilişki kuran öğretmenler işlevini yitirmiş ve iletişim

kanalları tıkanmış bir eğitim sisteminin açtığı boşlukları kapatabilecek ve onların etkili öğrenme yaşantıları deneyimlenmesine imkân yaratabilecektir. Bunu yapmak içinse tabuların sorgulanacağı; düşünme, öğrenme ve gelişmenin teşvik edileceği eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır. Sözü edilen eğitim ortamlarının asli mimarları, bu çalışmada vurgulandığı üzere öğretmenlerdir. Onların sahip olduğu mesleki bilgi ve beceriler, kişisel tutum ve değerler eğitsel ortamların yaşayan öğrenme ortamlarına dönüşmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Hangi düzeyde olursa olsun eğitim, onların varlığında somut bir görünüm kazanmakta; niteliğini onların taşıdığı özelliklere dayandırmaktadır. Rogers'ın görüşlerinden hareketle bu tür öğrenme ortamları oluşturulması için gerek yükseköğretimde öğretmen yetiştiren lisans programlarını gerekse sistem içinde hâlihazırda görev yapan öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim programlarını hümanist ve varoluşçu yaklaşımlar içinde yeniden gözden geçirmeye ihtiyaç vardır. Eğitim politikaları oluşturulurken öğretmenlerin bu alandaki değişim ve dönüşümlerde başat bir rolü olduğu gerçeği de daima gündemde tutulmalı; görüş ve tecrübelerinden doğrudan faydalanılmalıdır. Öğrenci kişilik hizmetlerinin bel kemiği olan okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri de öğrenci öğrenmelerini kolaylaştıran öğretmen tutumlarını geliştirip güçlendirecek kapsamlı programlar hazırlamalıdır. Bu konuda okul psikolojik danışmanı ve öğretmenler arasındaki müşavirlik çalışmaları arttırılmalı; okul dışından araştırmacıların (örneğin üniversitede çalışan bilim insanlarının) da katkıda bulunacağı eylem araştırmaları yoluyla okul-üniversite işbirlikleri güçlendirilmelidir.

### Kaynaklar

- Ang, R. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 55–74.
- Bacanlı, H. ve Aydın, B. (2017). *Yetkin öğretmenin sınıf yönetimi*. İstanbul: Akay Eğitim Yayınları.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Bayraktar, F. (2014). *Bağlanma hürriyeti: Bir Gabriel Marcel okuması*, Ankara: Aktif Düşünce Yayınları.
- Bayraktar, L. (2002). Mustafa Şekip Tunç düşüncesinde model insanı yaratacak olan eğitim anlayışı. *Felsefe Dünyası*, 35(1): 160-166.
- Boeree, C. G. (2006). *Carl Rogers (1902-1987)*. 8 Mart 2019'da <https://webspaceship.edu/cgboer/rogers.html> adresinden alınmıştır.
- Buber, M. (2017). *Ben ve sen* (İ. Palsay, Çev.). İstanbul: Kopernik Kitap.
- Butler-Bowdon, T. (2017). *50 psychology classics*. London, UK: Nicholas Brealey Publishing.
- Camus, A. (2012). *İlk adam* (T. Yücel, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.

- Cevizci, A. (2014). *Eğitim felsefesi* (3. baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Cooper, B. (2004) Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3): 12-21.
- Cüceoğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2017). *Öğretmen olmak: Bir can'a dokunmak* (20. baskı). İstanbul: Final Yayıncılık.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11(4), 227-268.
- Elkins, D. N. (2012). The humanistic and behavioral traditions: Areas and disagreements. *Psychotherapy*, 49(4), 465-468.
- Freire, P. (2013). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.) (9. baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- James, W. (2012). *The principles of psychology (Volume I)*. New York, NY: Dover Publications.
- Gürsoy, K. (1991). *J. P. Sartre ateizminin doğurduğu problemler* (2. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gürsoy, K. (2013). *Birleyerek oluşmak*. Ankara: Aktif Düşünce Yayınları.
- Gürsoy, K. (2014). *Varoluş ve felsefe*. Ankara: Aktif Düşünce Yayınları.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harfitt, G. J. (2014). Brokering dialogue between secondary students and teachers to co-construct appropriate pedagogy in reduced-size classes. *Teachers and Teaching*, 20(2), 212-228.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teachers and students perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal*, 112(1), 38-60.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationships on aggressive children's development: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184
- İkiz, F. E. ve Karaca, R. (2011). Danışma becerileri eğitiminin psikolojik danışmanların empatik becerilerine etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1585-1595.
- Ivie, S. D. (2016). Is Rogers relevant for teacher education? *Teacher Education Quarterly*, 18(1), 69-78.
- James, W. (1890/2012). *The principles of psychology (Volume I)*. New York, NY: Dover Publications.
- Kaya, S., Şahin, H., Fırat, A., Maden, Ö., Eruçar, İ, O. ve Ceren, A. (2013). 2012-2013 eğitim-öğretim yılında alan değiştiren öğretmenlerin yeni alanlarına yönelik memnuniyet durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 302-335.
- Kierkegaard, S. (2017). *Ölümcül hastalık umutsuzluk* (M. M. Yakupoğlu, Çev.) (8. baskı). İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.

- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D. & Setanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9.
- Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretim stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 178-200.
- May, R. (2013). *Kendini arayan insan* (K. Işık, Çev.) (2. baskı). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Göz ve tin* (A. Soysal, Çev.) (3. baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Mikami, A. Y., Gregory, A., Allen, J. P., Pianta, R. C., & Lun, J. (2011). Effects of a teacher professional development intervention on peer relationships in secondary classrooms. *School Psychology Review*, 40(3), 367-385.
- Morin, E. (2010). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi* (H. Dilli, Çev.) (3. baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. 5 Mart 2019 tarihinde* [https://www.nap.edu/resource/13398/dbasse\\_070895.pdf](https://www.nap.edu/resource/13398/dbasse_070895.pdf) adresinden alınmıştır.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030. 5 Mart 2019'da* <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20> adresinden alınmıştır.
- Olivier, E. ve Archambault, I. (2017). Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 59, 86-95.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431-451.
- Pickren, W. E. (2014). *The psychology book: From Shamanism to cutting-edge neuroscience, 250 milestones in the history of psychology*. New York, NY: Sterling Publishing.
- Primožic, D. T. (2013). *Merleau-Ponty üzerine* (Z. Z. Esenyel, Çev.). İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Prino, L. E., Pasta, T., Gastaldi F. G. M., & Longobardi, C. (2016). The effect of autism spectrum disorders, down syndrome, specific learning disorders and hyperactivity and attention deficits on the student-teacher relationship. *Electronic Journal of Research in Education and Psychology*, 14(1), 89-106.
- Rogers, C. R. (1965). *Client-centered therapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing.
- Rogers, C. R. (2012a). *Kişi olmaya dair* (A. Babacan, Çev.) (2. baskı). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Rogers, C. R. (2012b). *Yarının insanı* (F. C. Dansuk, Çev.). İstanbul: Okuyan Us Yayınları.
- Sartre, J. P. (2010). *Varoluşçuluk* (A. Bezirci, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Settanni, M., Longobardi, C., Scavo, E., & Prino, L. E. (2015). Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale-short form. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-7.



- Swarra, A., Mokosińska, M., Sawicki, A. ve Sektas, M. (2017). The meaning of teacher's unconditional positive regard towards students in educational contexts. In J. Nyckowskiak & J. Leśny (Eds.), *Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce – Rodzina, dzieci i młodzież* (ss. 112–117). Poznań, Poland: Młodzi Naukowcy.
- Test, J. E. ve Cornelius-White, J. H. D. (2009). Vygotsky and Rogers on education: An exploration of two fundamental questions. *The Person-Centered Journal*, 6(1-2), 89-97.
- Thorne, B. (2003). *Carl Rogers* (2nd ed.). London, UK: Sage Publications.
- Topçu, N. (2011). *Türkiye'nin maarif dâvası* (E. Erverdi ve İ. Kara, Yay. Haz.) (3. baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Umar, F. (2016). *Rogers ve Maslow'un yaklaşımları kapsamında kendini gerçekleştirme kavramının psikolojik danışmadaki yerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Lefkoşe: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Usakli, H. (2012). Turkish university students' preference from Rogers, Perls, Ellis and their therapeutic styles. *Procedia Socia and Behavioral Sciences*, 69, 967-976.
- Yalom, I. (2001). *Varoluşçu psikoterapi* (Z. İyidoğan-Babayiğit, Çev. Ed.) (3. baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Zimring, F. (1994). Carl Rogers. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 24(3/4): 411-22.

### Extended Abstract

Carl R. Rogers, one of the leading psychologists in the USA (Zimring, 1994) and the founder of client-centred therapy, is one of the remarkable figures whose views on education with his findings and analyses should also be mentioned. In addition to being one of the pioneers of humanistic movement in psychology and psychotherapy (Elkins, 2012), Rogers is also one of the sources of inspiration of humanistic movement in the field of education. Setting out from the idea that an effective teacher should have humanistic qualities similar to the ones an effective therapist has, Rogers considers the issue in the chapter "Personal Thoughts on Teaching and Learning" in his book *Becoming a Person* (1961), in the whole book *Freedom to Learn* (1969) and in the chapter "The process of Education and its Future" in his book *A Way of Being* (1980). He claimed that the issue he emphasised in his therapeutic approach were also true for the classroom environment, and he argued that starting the change and facilitating learning depended on teachers' attitudes. Because teachers' attitudes paved the way for facilitating learning in his opinion, they have critical importance in preparing effective learning environments. Rogers (2012b) lists the attitudes he mentions as in the following: (a) realness, (b) prizing, acceptance, trust, and (c) empathy. The current study aims to introduce Rogers' views on teacher attitudes facilitating students' learning, to discuss the views in the light of existentialist approaches and thus to make contributions to the development of educational environments. The fact that the focal point of this paper is teacher attitudes is based on teachers' critical role in education. This is because teachers are the "starters, developers and practitioners of education" (Cüceloğlu and Erdoğan, 2017, p. 19). The reason for discussing Rogers' views in the light of existentialist approaches is the fact that both the emergence of psychology and the emergence of humanistic approach in education owe so much to existentialist philosophers who put human experience into the centre (Pickren, 2014). The study also plans to contribute to the educator identity of that Rogers, who comes into prominence with his aspect of psychotherapy; because he was not only a psychotherapist but also a university lecturer. Therefore, his arguments about students' learning should not only be considered as a theoretical orientation but also as the outcome of his identity as an educator. Several educators transferred his views, perspective and methods into educational environments and they often referred to him in their classes (Rogers, 1969). So, he made considerable contributions to shaping educational environments.

Rogers points out in his works about teaching and learning that he does not consider teaching as an activity of "informing", "explaining" or "making students knowledgeable" and that he is not interested in making people knowledgeable. He thinks that every human is born with a natural potential to learn and

to discover and therefore teaching is a trivial but too much valued activity. He claims that especially traditional conceptions of teaching lay extreme emphasis on the value and that they are inadequate in meeting today's needs. Rogers mentions the lives of Australian Aborigines to exemplify his views. Accordingly, Aborigines go through a learning process in which older people transfer knowledge into younger people for survival. The young are basically informed of how to kill a kangaroo to survive or how to find their way on the desert in this process of teaching. Yet, such conceptions which are based on transfer of knowledge represent a rather primitive perspective as can be understood from the example and they are based on the assumption that environmental conditions will never change. However, humans in the world we live today keep existing under continuously changing conditions. In this context, knowledge also changes and diversifies. Thus, the purpose of education- that is to say, of teachers- is to be facilitative about how to learn things that individuals need to know, and not to teach the knowledge according to Rogers (1969). This is because only educated people can know how to learn and how to adapt to the changing environmental conditions, and they can also comprehend that no knowledge is reliable but that what is reliable is the process of searching for and finding the knowledge. So according to Rogers (1969), the secret of effective educational environments is the positive interpersonal relations between teachers and students, instead of teaching the knowledge. He states that fundamental changes will not occur in educational environments and our civilisation will continue to waste energy unless the necessary importance is attached to the aspect of education which is based on inter-personal relations. Efforts to develop better courses, more comprehensive curricula and more effective teaching materials will not be adequate in solving the problems encountered. Only those teachers who *are like themselves* and who set up relations on the basis of acceptance, prizing, trust and empathy with students will fill in the gaps in the educational system which has lost its functions and whose channels of communication are blocked and thus they will enable students to have effective learning experiences. Educational environments enquiring about taboos and encouraging learning and development are needed for it (Rogers, 1969). For this reason, Rogers (2012b) conceived of more humanistic educational environments and he made strong suggestions on how to create such environments. In his suggestions, emphasis on personal and self-based learning is especially remarkable. Reality is interwoven in experience in such a personal discovery-based learning and learning itself becomes a reward. In addition to highlighting the existentialist currents of philosophy, he also attaches special importance to humans' self-recognition and determination and development in the way they choose in his ideas. In this way, he invited his contemporaries to turn learning into authentic existentialist experience. In his invitation, he considered teachers as the "mediators of change" (Rogers, 2012b, p. 276) and teacher attitudes as the key to effective learning environments.