

EMPATİK SINIF ATMOSFERİ TUTUM ÖLÇEĞİ (ESATÖ): GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

VALIDITY AND RELIABILITY OF INTRACLASSROOM EMPATHIC ATTITUDE SCALE (IEAS):

Yaşar ÖZBAY*, Mustafa ŞAHİN**

ÖZET: Bu çalışma empatik sınıf atmosferi tutumlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. 291 değişik lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bu çalışma, sınıfta öğretmenin empatik tutumlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığını belirlemektedir. Görünüş geçerliliğinin yanında yapılan Faktör analizi sonucunda yapı geçerliliği konusunda bulgular elde edilmiştir. Faktörlenebilirlik incelemesinden sonra, 58 maddelik empatik sınıf atmosferine ilişkin ölçeğin 43 maddelik 4 faktör çözümlenmesi içerisinde açıklanabilirliği belirlenmiştir. Empatik Anlama, Olumlu Kabul, Öznel Algılama, ve İçtenlik olarak yorumlanan ve adlandırılan faktörler toplam varyansın %54.13'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Testin güvenirliliği maddeler arası iç tutarlılık yöntemiyle belirlenmiş ve Cronbach a değerleri genel ve alt testler için .69 ile .91 arasında değiştiği bulunmuştur. ESOTÖ olarak kısaltılan bu testin algılanan empatik sınıf atmosferi tutumlarını geçerli ve güvenilir olarak ölçebileceği konusunda sonuçlar elde edilmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: *Empati, Empatik Sınıf Atmosferi, İnsancıl Eğitim*

ABSTRACT: The purpose of the study is to develop an instrument to measure intraclassroom empathic attitudes of teachers. 291 high school students were recruited for the study and the students' perceptions of teachers' emphatic attitudes were surveyed. After some work on face validity, the emphasis was given to construct validity with Factor Analysis. After the completion of the investigation of factoriability, the initial variability resulted in four factor solution with total items of 43. These factors were interpreted as Empathic Understanding, Positive Regard, Subjective Perceiving, and Authenticity explaining the total variance of 54.13. Cronbach Alpha values (a) were computed for total and subscores ranging between .69 and .91. Abbreviated as IEAS, the scale was found to be appropriate for valid and reliable measures of perceived intraclassroom empathic attitudes of teachers.

KEY WORDS : *Empathy, Empathic Classroom, Atmosphere, Humanistic Education*

1. GİRİŞ

Değişik anlam yüklemeleri yapılan 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 anlamlılığın açısından anlama becerisi ve çabasıdır. Psikolojik danışma ilişkilerinden günlük anlamdaki insan ilişkilerine (1) kadar kullanım alanı olan empati kavramı, Nisim-Sabat (2) tarafından insanca olmanın ölçütlerinden biri olarak gösterilmiş, ve insan ilişkilerinde ve insanın kendi içerisindeki hayati önemi açısından özellikle vurgulanmıştır. Empati kavramı hatta sadece danışmanı merkez alan danışma yaklaşımıyla sınırlı kalmamış, Vaghese (3) tarafından fenomenolojik çerçevede psikoanaliz okuluyla da ilişkisi kurulmuştur. Bu geniş kullanım ve anlam zenginliğini ve önemini dikkate alarak, empati kavramının eğitim boyutunda ve öğrenme yaşantılarındaki yerine ilişkin çalışmaların hızlandırılması kaçınılmaz gözükmektedir.

Carl Rogers teorik ve ampirik çalışmalarıyla hümanistik psikolojinin uygulama boyutunda en çok sözünü ettiren kişidir. Danışma psikolojisi kapsamında Rogers'ın en belirgin yaklaşımlarından ve üzerinde özellikle durduğu konulardan biri şüphesiz ki empatidir. Empati Rogers'ın fenomenolojik yaklaşımının temel ögesidir. Bu çerçevede aşağıda verilen hümanistik/ fenomenolojik/ deneysel yaklaşımına ilişkin postulatları irdelemek gerekir. Rogers'ın (4,5,6) kişilik ve davranışa ilişkin fenomenolojik düşünceleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

* Doç. Dr., ** Öğr. Gör., KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, 61335 Trabzon E-Posta: yozbay@yahoo.com.

1. Kişi kendisinin merkezinde ve devamlı değişim gösteren bir yaşantı dünyasında varlığını sürdürür.
2. Organizma bir duruma algılandığı ve yaşadığı gibi tepki gösterir ve bu algısal alan kişi için geçerlidir.
3. Bu fenomenel alana organizma düzenli bir bütün olarak (organized whole) tepki gösterir.
4. Organizmanın temelde eğilimi ve mücadelesi kendini gerçekleştirme, koruma ve geliştirme yönündedir.
5. Davranışın amacı algılanan fenomenel alanda yaşantı durumundaki organizmanın ihtiyaçlarını tatmin için temel bir amaca yönelik girişimdir.
6. Duygular bu tür amaca yönelik davranışlara eşlik eder ve genelde bunları kolaylaştırır.
7. Davranışın anlaşılmasını sağlayan en odak nokta kişinin içsel bakış açısıdır.
8. Toplam algısal alanın bir kısmı benlik gibi zamanla farklılaşır.
9. Başkalarıyla olan değerlendirici etkileşim sonucu benlik yapısı düzenli, akışkan ve tutarlı hale gelir.
10. Yaşantılara atfedilen değerler ve benlik yapısının parçası olan değerler bazı durumlarda organizma tarafından direkt olarak yaşanmış veya başkalarından içselleştirilmişlerdir
11. Yaşantılar kişinin dünyasında meydana geldikçe, bunlar (a) sembolleştiril, algılanır ve benliğe bazı ilişkileriyle entegre edilirler ve (b) benlik yapısına algılanan bir ilişkileri olmadığı için gözardı edilirler veya yaşantı benlik yapısıyla tutarsızlık göstermesinden sembolleştirme inkar edilir.
12. Organizma tarafından alınan davranma kalıpları benlik tasarımı ile tutarlılık gösterirler (7,8,9)

Hümanist bakış açısı irdelendiğinde insanın temelde hür bir varlık olduğu bir koşul olarak karşımıza çıkar (6). 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.

Humanist eğitimin öğretmen-merkezli sınıf atmosferine getirdiği yeni tartışmalardan söz etmek mümkündür. Bunlar (a) öğretilen bilgi alanının sadece konu alanıyla sınırlandırılması, (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 (10). Bu yapıdaki öğrenci-merkezlilikten uzak sınıf atmosferi bireyin kişisel gelişimini ve insanca potansiyellerini geliştirmekten uzaktır (9). Bu nedenle günümüzde öğretmen adayları:

- bilgiyi dikte ettiren
- belirli potansiyelleri disipline eden,
- kültürel aktarımı sağlayan,
- nasıl düşünüleceğini 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. 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 (11,12,13).

Varoluşçu düşünce de insanın bilişsel bir varlık olarak ele alınmasını sakıncalı bulur. Böyle bir çıkış noktası insanın bir varoluş, bir kişi olarak irdelenmesini sınırlar. Sonuçta kişi varoluşunun farkına varamaz, hayatının değişik boyutlarını algılayamaz (14). Yine 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 (15).

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 (16). Öğretmen rolü oynamayan öğretmen bilmediğini açıkça söyleyebilir. Bu öğrenci tarafından "Ben de sizin gibi bir insanım" algılamasına yol açar. Ayrıca öğretmen bu tutumuyla samimi ve dürüst olduğunu da sergilemiş olur (15).

Humanistik 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 (17). 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 vermektedir. Buna 'binişik sorumluluk' da denebilir (12).

Hümanistik eğitim çerçevesinde öğrenci kendi kendini gerçekleştirebilme hissini kazan-

malıdır. Başkalarının yapılanmasına ve yönlendirmesine gerek duymadan kendi ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda gelişimine paralel olarak öğrenme ortamını organize edip, sonuçları kendi açısından yorumlama becerisini kazanması gerekir (18).

Rogers tam fonksiyonel olan kişiyi: (a) deneyime oldukça açık, (b) varoluşa dayalı yaşayan, ve (c) kendi organizmasına dayalı yaşayan kişi olarak tanımlar (5,6). Psikolojik olarak özgür olan kişi, tam fonksiyonellik gösteren kişi olmaya doğru eğilim gösterir. Böyle bir kişi:

- Duygularının ve tepkilerinin farkında olur.
- Organizmik bütünlüğünü ve anlamlılığını yakalar
- Farkındalılığı organizmik bütünlüğü yakalamak için bir araç olarak kullanır (5).

Rogers'a (5) göre iyi ve fonksiyonel bir hayat aşağıdakilerin bir arada bulunmasıyla gerçekleşir.

- Hür irade
- Yaratıcılık
- Temel güvenirlilik
- Hayatın daha açık zenginliği

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, humanist 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. Yani Jean Piaget tarafından belirtilen öğrenilecek durumun bir problem olarak kişinin bilişsel denge durumunu bozması gerekir (19). Bilgi kazanımı durumunda olan kişi böyle bir dengesizlik uyarısıyla organizmik bütünlüğünü tekrar yakalama eğilimi içerisinde olmalıdır. Bu nedenle öğrenmede temel motif öğrenci-

nin 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 (5). 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 kabuldür.

Tutarlılık: Danışanın kendiliğinden, saydam ve açık olması. Kişinin organizmik bütünlük içerisinde olduğu gibi kendini açığa vurmaya kendisini sunması. Kişinin başkaları tarafından olduğu gibi algılanabilmesi (15,20). Öğretmen bir psikoterapist gibi tutarlı ve kendiliğinden olması gerekir.

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 (5, 21,22,23).

Şartsız olumlu kabul: Anne sevgisi gibi sahiplenici olmayan sıcak ilgiye dayalı, yargılamasız, kişisel tatmine yönelik olmayan, 'önemlisin' mesajını veren, nedensellik taşımayan kabul tutumları Rogers (4,5) 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.

Bütün bunların ışığında Rogers öğrenme ortamının beş özelliğini sıralar.

- Problem durumu
- Tutarlılık
- Şartsız olumlu kabul

- Empatik anlama
- 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 (24). Ayrıca başka bir çalışmada Eisenberg ve arkadaşları (25) duygusal duyarlılık, sosyal fonksiyonerlik ve duygusal düzenleyicilik ileri düzeyde empatik tepkide bulunma ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu açıdan sosyal duyarlılığı öğretmenin ve öğrencilere kazandırmanın bir yolu olarak öğrenciyi merkez alan sınıf atmosferi içerisinde empatik öğretmen tutumlarının önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Etkin bir sınıf atmosferinin oluşturulmasında bu denli öneme sahip bir değişkeninin yeterince üzerinde durulmadığı bilinmektedir (26). Bu çalışma böyle bir yaklaşımı sınıf atmosferine taşıyabilecek nitelikte öğretmen yetiştirme konusunda çalışmalara hız kazandıracığı varsayımından hareketle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı psikometrik açıdan kullanılabilirliği yüksek olabilecek bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Böyle bir araç hümanist eğitim çerçevesinde olan empatik öğretmen tutumlarının daha fazla anlaşılmasını ve yaygınlaşmasını sağlayacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Örneklem

Bu çalışma 294 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubu Trabzon'un değişik liselerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 142'si kız (%48.8) 149'u ise erkek'tir (%51.2). Öğrencilerin liseleere göre dağılımı ise, 106'sı genel (%36.4), 66'sı fen (%22.7) ve 119'u meslek lisesi (%40.9) öğrencisidir. Bu öğrencilerden 83'ü fen (%28.5), 106'sı matematik (%36.4) ve 102'si edebiyat (%35.1) kolu öğrencisidir.

2.2. Ölçeğin Geliştirilmesiyle İlgili Çalışmalar

Humanist eğitim ve empatik insan ilişkileri-

ne ilişkin olarak yapılan teorik incelemeler sonucunda 65 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler öğrenci-öğretmen ilişkilerini empatik anlayış çerçevesinde ele alan ve bunları irdeleyen maddeler olarak tasarlanmıştır. Yazılan bu maddeler temelde bu ilişkiler kapsamında sıcak, yakın, öğrenciyi doğru anlamaya yönelik, öğrenciyi olduğu gibi kabul edici, içtenlik, saydamlık, açıklık gibi empatik eğilimler sergileyen, ve öğrenciyi kendi referans çerçevesinden ele alan öğretmen tutumlarından oluşmaktadır. Bu yönlendirmeler doğrultusunda 3 kişilik alanda çalışan uzman görüşüyle maddelerin söz dizini, amaçlanan içerikte olup olmadığı ve eklenmesi gereken başka ifadelerin yapılması konusunda değerlendirmeler elde edilmiştir. Bu kısmi görünüş (face) ve kapsam geçerliği sonucunda ilgili bazı maddeler düzeltilmiş, önerilen maddeler eklenmiş ve bazı maddeler çıkartılmıştır. Sonuçta empatik sınıf atmosferi tutumlarına ilişkin 58 madde halinde ölçek düzenlenmiştir. Gerekli yönerge ile birlikte bir bilgi formu oluşturulmuş ve bu bilgi formunda öğrencinin cinsiyeti, yaşı, okuduğu lise (Genel, Fen, Meslek), bölüm veya kolu (Fen, Matematik, Edebiyat), kardeş sayısı, Annenin ve babanın demokratik tutumları ("Annenizin/Babanızın size karşı demokratik olduğunu düşünüyor musunuz", Hiç Bir Zaman, Nadiren, bazen, Sık Sık, Her zaman), ve algılanan başarı durumuna ilişkin (Başarısız, Kısmen Başarısız, Kısmen Başarılı, Başarılı) sorular bulunmaktadır. Bilgi formu ve cevap kağıdı ayrı bir kağıtta birlikte verilmiştir.

3. BULGULAR

Verilerin bilgisayara işlenmesinden sonra, SPSS paket programında EXPLORE yöntemiyle veriler doğruluk ve çok yönlü varyans analizlerine uygunluk açısından incelenmiştir. Çok yönlü istatistiksel işlemlerin yapılabilmesini sınırlandırıcı olarak belirtilen (27,28) normallik, varyans homojenliği ve collinearity test edilerek, bu doğrultuda bu ön koşulları bozucu nitelikte bulunan üç deneğe ait aşırı uçlardaki cevaplamalar çıkartılmıştır. Ayrıca normal dağılım üzerindeki değişkenlere ait eğilimlik ve basıklılığın (skewness ve kurtosis) test edilmesinden sonra veriler üzerinde herhangi bir dönüşüme gerek duyulmamıştır. Böylece ileri düzeyde istatistiksel işlemlerin yapılabilmesini engelleyici bir durum bulunmayan 291 kişilik bir örneklem analizler için hazır hale getirilmiştir.

3.1. Geçerlik Çalışması

Ölçek belirtilen örneklem grubuna uygulandıktan sonra ikinci bir geçerlik yöntemi olarak yapı geçerliği esas alınmış ve bunun için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi SPSS FACTOR (SPSS/WINDOWS) ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan ilk faktör analizinde faktörlenebilirlik değişik yöntemlerle incelenmiştir. İlk olarak bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına bakılmış ve faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte maddeler arası manidar ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir (bkz. Tablo 1). Daha sonra Örneklem uygunluğu (sampling adequacy), SPHERICITY testleri yapılmıştır. Örneklem Uygunluğu 0.001

Tablo 1. Faktörler ve Bazı Değişkenler Arasında Korelasyonlar ve Betimleyici Bilgiler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Ort	Ss
GENEL	1.00									3.14	.66
EMPAN	.86	1.00								2.95	.88
KABUL	.82	.70	1.00							3.54	.89
SUBAL	.49	.11	.15	1.00						2.87	.95
ICTEN	.76	.58	.55	.24	1.00					3.35	.83
YAS	-.03	-.06	-.02	.01	.03	1.00				16.46	2.63
BAS	.03	-.00	.03	.23	.05	.11	1.00			3.09	.79
ADEM	.16	.06	.12	.21	.06	.06	.21	1.00		3.95	1.15
BDEM	.22	.01	.20	.17	.14	.01	.26	.67	1.00	3.84	1.27

düzeyinde (KO=.76), Sphericity ise .001 düzeyinde manidar bulunmuştur.

Yapılan ilk faktör analizinde döngü metodu kullanılmadan faktör çözümlemesinin grafik yöntemiyle (Scree Test) maksimum manidar faktör sayısı incelenmiştir. Bu testten elde edilen sonuçlara göre dört faktörlü yapı içerisinde top-

lam varyansın 54.13'ünün açıklanabildiği görülmüştür. Bu incelemeden sonra tekrar yapılan faktör analizinde maksimum olasılık (Maksimum Likelihood) tekniği Oblique rotasyon faktör çözümlemesi sonuçları dört faktörlülüğe zorlanmıştır. Dönüşümlü faktör sonuçları faktör yükleri ile birlikte Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Faktör Yapısı ve Faktör Yükleri

NO İtem	I	II	III	IV
41 Kırgın ve canım sıkkın olduğu zaman o beni anlar ve rahatlatır	.68			
22 Benim duygularıma önem verir.	.66			
29 Duygularımı anlamaya çalışır.	.65			
37 Her türlü sorunuma ilgi gösterir.	.64			
21 Benim davranışlarıma benim açımdan yaklaşır.	.60			
24 Benimle diyalog kurabilecek bir yönümü yakalar.	.58			
08 Bana karşı sıcak ve arkadaşça davranır	.58			
17 Beni her yönümlü anlamaya çalışır.	.56			
13 Beni anlamak için her türlü çabayı gösterir.	.55			
01 Arkadaşlarımı anlamama yardımcı olur.	.54			
42 Ne düşündüğüm yanında ne hissettiğim de onun için önemlidir.	.53			
28 Ders akışını benim ihtiyaçlarıma göre değiştirir	.50			
58 İyi yönlerimi devamlı ön planda tutar	.45			
57 Yeteneklerimi anlamaya ve bana göstermeye çalışır	.42			
11 Ben birşey ifade etmekte güçlük çektiğim zaman bile o ne demek istediğimi anlar	.38			
27 Değer ve inançlarıma hoşgörüyü yaklaşır ve saygı gösterir	.64			
32 Düşüncelerimi, fikirlerimi anlayışla ve sabırla dinler.	.61			
19 Beni herşeyimle kabul eder.	.61			
26 Bir şey öğrenirken bana yardımcı olur.	.57			
03 Bana bir kişi/insan olarak yaklaşır ve saygı duyar.	.52			
54 Yanlışlarıma olumlu yaklaşır.	.52			
53 Sınıfın serbest bir öğrenme ortamı olmasını sağlar.	.51			
20 Beni olumlu ve olumsuz tüm yönlerimle olduğum gibi kabul eder.	.48			
35 Hata yaptığımda bunu telafi edeceğime olan inancı tamdır	.46			
34 Gerektiğinde söz vermektan çekinmez.	.45			
18 Beni herhangi bir kişi olmaya zorlamaz.			.68	
40 Kendi sorunlarını sınıfa taşımaz.			.67	
16 Beni etkilemek için rol oynamaz			.63	
15 Beni başkalarıyla kıyaslamaz			.61	
45 Öğretmenlik rolleri oynamaz			.61	
14 Beni başarı düzeyime göre değerlendirmez			.59	
49 Sınıf ortamını yarış ortamı olarak algılamaz			.56	
39 Kendi fikir ve inançlarını sınıf ortamına taşımaz			.55	
36 Hatalarımda kendi doğrularını kabüllendirmeye çalışmaz			.46	
50 Sınıfta bir oterite olmaya çalışmaz			.43	
30 Duygularını direkt olarak ifade eder				.66
38 Herhangi bir konu ile ilgili düşüncelerini anında içten olarak ifade eder				.66
23 Benim hakkımda ne hissettiğini bana iletir				.59
04 Bana ilişkin duygularını/düşüncelerini samimi olarak ifade eder				.47
07 Bana karşı içten ve dürüst olduğunu hissettirir				.42
46 Olduğu gibi görünmeye çalışır				.44
55 Yapmacık davranmaktan kaçınır				.39
25 Bilmediklerini açık olarak belirtmekten kaçınmaz				.37
Açıkladığı varyans %	26.5	14.7	8.9	4.02
Açıklanan Toplam Varyans %	54.13			

Faktör çözümlemesi sonucu ortaya çıkan dört faktör hümanistik psikoloji kapsamında yorumlanmış ve bu faktörler adlandırılma yoluna gidilmiştir. Birinci faktör olarak beliren maddeler daha çok öğretmenin öğrenciye ilişkin doğru anlamalarını, ve bu anlamaların öğretmenin öğrenciyi referans alarak yaptığı şeklindeki varsayımları içeren tutumlardan oluşmaktadır. Öğrenciyi doğru anlamının içerisinde tek yönlü değil holistik olarak anlaması da ele alınmıştır. Bu faktör 15 maddeden oluşmakta ve genel olarak anlama, bütüncül (holistik) anlama, duygu bütünlüğünü yakalama ve önem verme gibi değişkenlere yer verdiği için Empatik Anlama alt ölçeği olarak yorumlanmış ve değerlendirilmiştir.

İkinci faktör olarak yorumlanan ve 10 maddeden oluşan Olumlu Kabul alt testi, daha çok yargısız kabul, saygı, değer verme, hoşgörü ve öğrenciyi olduğu gibi herşeyiyle kabul etme gibi maddelerden oluşmaktadır. Üçüncü faktör 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 tutumlardan uzak olması, öğrencileri kendini gerçekleştirme eğiliminde bırakması ve bunlara benzer ifadelerden oluşmaktadır. Bu alt test 10 maddeden oluşmakta ve bu içeriğiyle Özne Algılama olarak yorumlanıp adlandırılmıştır.

Dördüncü ve son faktör olan İçtenlik ise kuramsal olarak özgün ve belirgin bir boyutta, tutarlık, saydamlık, kendiliğindenlik, açıklık, dürüstlük ve spontanlık gibi değişkenlerden oluşan bir yapı sergilemektedir. Bu faktör 8 maddeden oluşmakta ve açıkladığı varyans ele alınarak farklı bir alt test olarak empatik sınıf atmosferinin anlaşılması konusunda farklı bir boyutu ele almaktadır.

3.2 Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik çalışması SPSS RELIABILITY ile gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alpha (a) iç tutarlılık yöntemiyle belirlenen güvenilirlik kat-

sayıları Tablo 3'de verilmiştir. MaddeToplam korelasyon incelemeleri doğrultusunda belirlenen madde güvenirlik düzeylerine göre, bazı maddeler çıkarıldığında testin güvenirlik katsayısını artırdığından o maddeler çıkarılma yoluna gidilmiştir. Genel ve alt ölçekler için belirlenen güvenirlik katsayıları .69 ile .91 arasında değişmektedir.

Tablo 3. Genel ve Alttestlere Ait Güvenirlik Katsayıları

Test	a
GENEL	.91
EMPAN	.88
KABUL	.85
ÖZALG	.80
ICTEN	.69

Testin Genel güvenirlik katsayısı (a) .91 olarak hesaplanırken, a değerleri EMPAN (empatik anlama) için .88, KABUL (olumlu kabul) için .85, ÖZALG (öznel algılama) için .80 ve ICTEN (içtenlik/tutarlılık) için .69 olarak ortaya çıkmıştır.

Yüzdellik Normlar

Normatif örneklem üzerinde önemli düzeyde grup farklılıkları olmadığı için, yüzdellik normlar oluşturulurken grup farklılıkları göz önünde bulundurulmamıştır. Bunun yanında ölçümler algılanan tutumlar olduğu için ve direkt olarak öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerinden oluşmadığı için grup farklılıklarının bu anlamda manidar olmayacağı da göz önünde bulundurulmalıdır. Yüzdellik normlar Tablo 4'de verildiği gibi 10, 25, 50, 75, ve 90 için yüzdellik değerler olarak alınmıştır. Bu değerlendirme ve yorumlama açısından daha fazla serbestlik sağlamaktadır.

Tablo 4. Yüzdellik Norm Değerleri

TEST	10	25	50	75	90
GENEL	97.00	114.00	133.00	156.00	175.10
EMPAN	25.95	34.05	45	55.05	61.05
KABUL	22.90	30	37	42	47
ÖZALG	16.90	21.00	28.00	34	43
ICTEN	16.96	22	30.08	32	34.96

TARTIŞMA

Sınıf atmosferindeki öğrenci öğretmen ilişkilerinin geçerli ve güvenilir olarak ölçülmesi öğrenme ortamlarının ve öğrenmeye ilişkin faktörlü değişkenlerin irdelenmesi açısından önemlidir. Empatik Sınıf Atmosferi Tutum Ölçeği (ESATÖ) böyle bir işlevi araştırma ve uygulama bazında daha bilimsel temellere dayandırması açısından başka bir öneme sahiptir.

Ölçeğin kullandığı geçerliliğini artırmak için faktör yükleri .30'un üzerindeki maddeler ilgili faktör kapsamında değerlendirilmiştir. Ölçek üzerinde yapılan ilk çalışma olmasına rağmen, kuramsal yönden dayanak noktalarının belirgin olması nedeniyle böyle bir kural takip edilmiştir. Her bir faktöre ilişkin madde sayıları toplam madde sayısının yeterli olması nedeniyle kısıtlayıcı durum ortaya çıkmamıştır.

Faktör çözümlemesi sonucu ortaya çıkan yapıda, testin açıklanabilirliğini sınırlayıcı büyük bir engelle karşılaşmamıştır. Rogers'ın empati kavramı üzerinde ve hümanistik eğitimin genel çerçevesinde değerlendirilen bu yapılanma, dört faktörlü yapıda kuramsal uyumsuzluğun bulunmadığı söylenebilir. Bu çalışmada da ortaya çıktığı gibi, empati kavramı özgün bir kavram olmadığı gibi, Rogers'ın belirttiği bazı bütüncü ve deslekeyici faktörlerden de bağımsız olduğu düşünülemez (23,29). Empatik anlama, olumlu kabul, öznel algılama ve içtenlik kavramlarının hem empatinin bütüncü birer elementleri olarak değerlendirilen, hem de hümanistik bakış açısı yönünden empati ile birlikte aynı kategoride yer almaları gereken kavramlar olduğunu görmekteyiz. Öznel algılama, Rogers ve başkaları tarafından özellikle diğer faktörler içerisinde bir boyut olarak aktarılmışsa da, bu çalışmada özgün bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle öğretmen tutumlarının öğrenciye yansıtılan boyutunda, demokratik, katılımcı, kendini empoze etmeyen, öğrenciyi referans olarak kabul eden bir anlayışın ürünü olarak değerlendirilebileceği ileri sürülmüştür.

Hümanistik eğitim standartlarında sınıf at-

mosferi oluşturmak için öğretmen becerileri arasında empatinin de yer alması gerekir (8). Bu ölçekten ortaya çıkan faktörlerin genel çerçevesinde ve bu faktörlere ait içeriklerin yansıtılmasıyla böyle bir eğitimin gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Eğitim fakültelerindeki müfredatlarda yapılacak bazı değişikliklerle veya hizmet içi yöntemlerle empatik beceri kazandırma kurslarıyla istedik öğretmen tutumlarının geliştirilmesi için çaba gösterilebilir. Bundan daha önemlisi bu anlayışın öğretmen yetiştirme programları kapsamına alınmasıdır. Günümüz eğitim sisteminden biraz sapma olarak ortaya çıkacak bu anlayışın büyük oranda tepki alabileceği de unutulmamalıdır. Bu nedenle başarı ve etkili öğrenme açısından yapılacak ampirik çalışmaların hızlandırılması ile bu yöndeki eğilimlerin olumlu yöne kanalize edilebileceği söylenebilir. Böyle bir araçın bu tür çalışmalar için somut bir katkı sağlaması açısından önemi ortaya çıkmaktadır.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin elde edilen bulgular psikometrik açıdan anlamlı ve kabul edilir düzeydedir. Testin güvenilirliği için esas alınan maddeler arası iç tutarlılık yöntemi yaygın olarak kullanılan ve modern psikometri teorileri arasında tercih edilen bir yöntemdir. Cronbach a değeri genel test için .91 bulunması testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan alt testlerle ilişkin a bulgularının .88 ile .69 arasında değişmesi, belirlenen faktör yapısı içerisinde empatik tutumların tutarlı ve güvenilir olarak ölçülebileceğini göstermektedir. Kılıçcı (26) tarafından geliştirilen Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği'ne bir üstünlük olarak, bu alt testlerle empatik sınıf atmosferinin daha belirgin ve spesifik yapı içerisinde ölçülebileceği ortaya çıkmaktadır. Belirtilen ölçekte ise hümanistik eğitim anlayışı çerçevesinde öğretmen tutumlarının genel olarak belirlenmesi söz konusudur. Bu açıdan ESATÖ'nin daha geniş kullanım alanına sahip olabileceği değerlendirilmektedir.

Öğretmen tutumlarının direkt olarak değil de, öğrencilerin öğretmenlere ilişkin algılanan

empatik tutumlarından elde edilmesi çalışmanın en önemli sınırlılığı sayılabilir. Fakat bunun self-report yoluyla öğretmenlerden elde edilmesinin de gerçeği yansıtmayacağı ve güvenilir sonuçlar olmayacağı göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle öğrencilerden elde edilen öğretmenlere ilişkin algılanmış empatik tutumların büyük oranda öğretmen tutumlarını yansıttığı varsayılmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenlerden direkt olarak tutumların ölçülmesi sosyal istenirlik (social desirability) yönünde gerçekleşeceği için daha büyük bir sınırlılığı gündeme getireceği göz önünde bulundurulmuştur.

Bu ölçeğin yukarıda belirtilen anlamda geçerliliğini artırmak için sistematik gözlem yoluyla öğretmen tutumları belirlenerek, bu sonuçların öğrencilerin rapor ettiği algılanan tutumlarla karşılaştırılması yapılarak eş zamanlı geçerlik uygulaması gerçekleştirilebilir. Böyle bir karşılaştırma ile ölçmede hata payının daha kesin olarak belirlenmesiyle, ölçümlerin daha geçerli ve güvenilir olarak yorumlanması sağlanabilir. Diğer taraftan öğretmen-öğrenci ölçeğiyle birlikte uygulanarak en azından genel teste ilişkin eş zamanlı geçerlilik çalışması (concurrent validity) yapılabilir.

Bütün belirtilenlerin ışığında yapılan çalışma başlangıç olarak kabul edilip, daha geniş ve farklı örneklem grupları üzerinde benzer çalışmaların yapılması konunun önemini vurgulamak amacıyla ve ölçeğe kazandıracağı daha ileri düzeyde geçerlik ve güvenilirlik boyutlarıyla katkı sağlayacağı ileri sürülebilir. Hümanistik yaklaşımın sınıf ortamında gerçek anlamda yansıtılmasına katkı sağlayacak bu tür çalışmaların hızlandırılması ve öğrenme-öğretme değişkenlerinin daha kapsamlı çalışmalara zemin hazırlanması bu çalışmanın beklentilerinden birisidir.

KAYNAKLAR

- [1] Dökmen, Ü. "İletişim Çatışmaları ve empati". Sistem Yayıncılık. İST. (1995).
- [2] Nissim-Sabat, M. "Towards a phenomenology of empathy". *American Journal of Psychotherapy*, 49: 163-170 (1995).
- [3] Varghese, F.T. "The phenomenology of psychopathology". *American Journal of Psychotherapy*, 42: 389-403. (1988).
- [4] Rogers, C. "Client-Centered Therapy". Boston, MA. Houghton Mifflin. (1951).
- [5] Rogers, C. "On Becoming a Person". Boston, MA.: Houghton Mifflin. (1961).
- [6] Rogers, C. "Freedom to Learn". Ohio. E. Merrill Co. (1969).
- [7] Gardiner, W.L. "The Psychology of Teaching". Monterey, CA. Brooks/Cole (1980).
- [8] Patterson, C. "Hümanistik Education" New Jersey: prentice Hall. İnc. (1973).
- [9] Weinstein, G. & Fantini, M.D. "Toward Humanistic Education" New York, NY.: Praeger Publishers.(1970).
- [10] Lefrancois, G.R. "Psychology for Teaching" Belmont, CA.: Wadsworth Publishing Co.(1975).
- [11] Glasser, W. "Schools Without Failure". New York, NY.: Harper & Row. (1969).
- [12] Glasser, W. "Control Theory" New York, NY.: Harper & Row.,(1985).
- [13] Glasser, W. "The Quality School: Managing Students Without Coercion". New York, NY.: Harper & Row.(1990).
- [14] Ozmon, H.A. & Craver, S.M. . "Philosophical Foundation of Education" Columbus, OH.: Merrill Publishing Co.(1986).
- [15] Rahilly, D.A. "A phenomenological analysis of authentic experience". *Journal of Humanistic Psychology*, 33: 49-71.(1993).
- [16] Anderson, L.W. "The Effective Teacher" New York, NY.: MacGrow-Hill Book Co. (1989).
- [17] Biehler, R.F. & Snowman, "Psychology Applied to Teaching" Boston, MA.: Houghton Mifflin (1986).
- [18] Fontona, D. "Classroom Control". New York, NY.: Methuen. (1987).
- [19] Bell-Gradler, M.E. "Learning and Instruction:

Theory into practice". New York, NY.: MacMillan Publishing Co. (1986).

- [21] Bohart, A.C. "Introduction to the growing edge of in humanistic and experiential therapies". **Journal of Humanistic Psychology**, 33: 9-11.(1993a)
- [22] Bohart, A.C. "Emphasizing the future in empathy responses". **Journal of Humanistic Psychology**, 33, 9-11.(1993b).
- [23] Özbay, Y. & Şahin, M. "Psikolojik danışmada empatik atmosfer ve beceri düzeyinde kazandırılması". **III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi**, ÇÜ, Adana. (1996).
- [24] Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M., O'Boyle, C. & Suh, K. "The relationship of emotionality and regulation to dispositional and situational empathyrelated responding". **Journal of Personality and Social Psychology**, 66: 776-797. (1994)
- [25] Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M. & Maszk, P. "The relationship of children's dispositional empathy related responding to their emotionality, regulation, and social functioning". **Developmental Psychology**, 32: 195-209. (1996).
- [26] Kılıçcı, Y. "**Okulda Ruh Sağlığı**". Şafak Ofset-Tipo Mat. Ankara. (1989).
- [27] Stevens, J. "**Applied Multivariate Istatistics for the Social Sciences**". Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.(1994).
- [28] Tabachnick, B.G. & Fidell, L. "**Using Multivariate Statistics**." New York, NY.: Harper Collins Publishers, Inc. (1989).
- [29] Özbay, Y. "Danışanı merkez alan psikolojik danışma yaklaşımında empatik atmosfer ve insan ilişkileri." **II. Eğitim Bilimleri Kongresi**, ÇÜ, Adana.(1994).