



SINIF ORTAMINDA GÜÇ PAYLAŞIMI ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Validity and Reliability Study of the Classroom Power-Sharing Scale

Eylem Oruç

Dr. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, eylem.unal@bilecik.edu.tr.

M. Bahaddin Acat

Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, bacat@kku.edu.tr, Kırıkkale/TÜRKİYE

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Geliş: 03 Mayıs 2020

Kabul: 30 Temmuz 2020

Anahtar Kelimeler:

Sınıf ortamında güç paylaşımı, Ders içeriği, Ödev ve etkinlikler, Sınıf kuralları, Değerlendirme süreci, Ölçek geliştirme

© 2020 PESA Tüm hakları saklıdır

ÖZET

Öğrenen merkezli yaklaşımlar, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olarak rol almasını öngörmektedir. Güç paylaşımı, öğrencilerin öğrenme yolculuklarında ve öğrenme çıktılarında gerçek anlamda bir faydaya kavuşabilmeleri için, eğitim programına katkıda bulunmalarına izin verilmesi olarak tanımlanmaktadır (Boomer, Lester, Onore, ve Cook, 1994). Öğrenme-öğretme sürecinde güç paylaşımı öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını almalarına, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içerik ve öğretim yöntemleri hakkında karar vermelerine imkân tanımaktadır. Bu çalışma Sınıf Ortamında Güç Paylaşımı Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 185 (98 kız, 87 erkek) öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda toplam varyansın %59'unu açıklayan 26 maddeden 6 faktörlü (İçerik, Görevler, Kurallar, Süreç, Etkinlikler ve Değerlendirme) bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği belirlemek amacıyla açılımlı faktör analizi, güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin genel Cronbach alpha değeri ise .89 olarak bulunmuştur. Buna göre geliştirilen ölçeğin sınıf ortamı güç paylaşımı düzeyini belirlemede kullanılabilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Sınıf ortamı güç dinamiklerini yeniden değerlendirilmesi ve öğretmen öğrenci ilişkilerinin öğrenme sürecindeki hangi parametreleri etkilediğinin ve nelerden etkilendiğinin yakından incelenmesi önerilmektedir.

ARTICLE INFO

Article History:

Received: 03 May 2020

Accepted: 30 July 2020

Keywords:

Power sharing in classroom, course content, assignments and activities, classroom rules, assessment, Scale Development.

© 2020 PESA All rights reserved

ABSTRACT

Learner-centered approaches suggest that students have an active role in their learning process. Power-Sharing in the classroom environment refers to allowing students to contribute to the learning-teaching process in order to gain positive learning outcomes (Boomer, Lester, Onore, ve Cook, 1994). Power-sharing in classroom environment enables them to take learning responsibility and make decisions about content and teaching methods relevant to their needs and interests. This study aims to examine the validity and reliability of the classroom power-sharing scale. The participants included 185 students (98 females, 87 males). Exploratory factor analysis was conducted to determine the construct validity of the scale. Variance explained was 59% for the 26-item scale. The factors of the scale are content, classroom rules, learning process, activities, roles and assessment. Internal consistency method was used to estimate the reliability of the scale. Cronbach alpha coefficient was estimated as .89. As a result, the classroom power-sharing scale can be used to determine power-sharing in classroom. It can be recommended to examine predictors and outcomes of power-sharing.

* Bu çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT danışmanlığında Eylem Oruç tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. GİRİŞ

Öğrenci merkezli eğitim, gücün dağıtılmasını; öğretmenlerin, yöneticilerin ve karar mekanizmalarının öğrencilere daha fazla kontrol vermelerini gerektirmektedir. Bu sebeple, öğrenci merkezli yaklaşımın ilk odağı, sınıftaki güç dinamiklerinin rolünü iyi belirlemektir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin eylemlerini belirleyen kurallar olarak tanımlanan güç ilişkileri, öğrenme ortamını, öğrencilerin algı ve motivasyonlarını etkilemektedir (Lovorn ve ark., 2012). Güç ilişkilerine ilişkin en belirgin görüş öğretmenin gücünü olumsuz olarak değerlendirmekte ve bu gücün öğrencilerin özgürlüğünü kısıtladığını belirtmektedir (Oyler, 1996). Sınıf ortamında öğretmen otoritesine ve bilginin tek yönlü olarak aktarılmasına getirilen eleştiriler sınıf ortamında güç dengesi kavramını öne çıkarmıştır. Öğrencilerin pasif olduğu geleneksel ortamların aksine öğretmenden öğrenciye doğru bir güç değişimi meydana gelmiştir (Rogers, 1983; akt. O'Neill ve McMahan, 2005). Manke (1997), öğretmenin öğrencilerle güç paylaşımı yaptığı bir ilişki türüne değinmektedir. Bu ilişki türü öğretmen ve öğrencilerin özgür hareket edebilecekleri ve birbirlerini etkileyebilecekleri güç yapıları inşa etmelerini sağlamaktadır. Öğretmen öğrenci arasındaki güç ilişkilerinde meydana gelen değişimin sonucu, öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde yetki ve karar hakkına sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde aktif olarak rol almalarına imkân tanımaktadır (Acat, 2005).

Öğretmenlerin sınıf ortamındaki güç dinamiklerine ilişkin eleştirel bir bakış açısına sahip olmaları gerektiği ön görülmektedir (Lovorn ve ark., 2012). Öğretmenlerin öğrenme ortamlarında öğrencilerin de daha fazla sahibi olması öğretmen-öğrenci iletişiminin artmasına neden olmaktadır (Garrett, 2008). Ayrıca, bu yaklaşım, öğretimin ve sınıf yönetiminin iyileştirilmesine; öğrencilerin akademik, duyuşsal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmaktadır (Black, 2009). Wong (2015) sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin eşit ilişkiler geliştirmeleri için kullanılacak stratejileri belirlemek gerekmektedir. Sınıf içinde güç paylaşımının özelliklerinin rol ve stratejiler açısından incelenmesi sınıf içi pratiklerini anlamak açısından önemlidir. Öğrencilerin fikirlerini ifade etmekten ve yanlış yapmaktan çekinmediği bu sınıf ortamında, öğretmenle aralarında güven inşa edilmektedir (Freiberg ve Lamb, 2009). Bu sebeple, eleştirel düşünen, karar alma yeteneği gelişmiş aktif bireyler yetiştirmek için gücün öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılması önerilmektedir (Weimer, 2002).

Manke (1997), güç paylaşımını programda uzlaşmaya varma, öğretmen ve öğrencilerin kontrolü paylaşması olarak tanımlarken, Shor (1996) ise ders programının öğrencilerle tartışılması ve paylaşılan otorite olarak tanımlamaktadır. Güç paylaşımı, öğrencilerin ve öğretmenin sınıf prosedürlerini, ders içeriğini, değerlendirme sürecini ve sınıftaki rolleri tartıştığı bir öğrenme sürecini oluşturmaktadır (Moreno-Lopez, 2005). Ayrıca bu yaklaşım, derste uygulanacak kural ve prosedürlerde öğrencilere seçim hakkı vermekte; öğrencilerin ne öğrenecekleri, nasıl öğrenecekleri ve öğrendiklerini nasıl gösterecekleri noktasında onlara daha fazla kontrol vermektedir (Shor, 1996). Black (1993), bu yaklaşımda öğrencilerin öğretim programının düzenlenmesinde önemli rol alırken öğretmenlerin ise öğrencilerinin hedeflerini gerçekleştirmeleri için kolaylaştırıcı rol aldıklarını belirtmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde güç paylaşımı öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını almalarına, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içerik ve öğretim yöntemleri hakkında karar vermelerine imkan tanımaktadır (Brown, 2008). Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme kapasitelerini ve öğrenme becerilerini geliştirmeyi ve öğrenme için daha fazla sorumluluk almalarını amaçlamaktadır. Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecine dahil olurken analiz etme, eleştirel düşünme, sorgulama ve karar verme becerilerini geliştirmektedirler (Moreno-Lopez, 2005). Wong'un (2015) ilkökul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında güç paylaşımı yapılan sınıf ortamında uyumlu ilişkilerin olduğu, karşılıklı saygıya dayanan bir sınıf atmosferinin olduğu gözlemlenmiştir. Guadalupe ve Curtner-Smith (2019) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencileriyle güç paylaşımı yapılan bir beden eğitimi dersi ortamında öğrencilerin kendi eğitimleri hakkında yapıcı bir şekilde düşünmeye başladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca,

öğrencilerin dersle daha fazla bütünleştikleri, öz-güven, işbirliği ve ders için heyecan duydukları belirlenmiştir. Bu katılımcı öğretim yöntemi, öğretmen ve öğrencilerin sınıf ortamında işbirlikli bir şekilde çalışmalarını sağlamaktadır (Humphreys, 2012). Böylece, öğrenciler demokratik toplumun bir parçası olan sınıf ortamında birlikte karar vermeyi öğrenmektedir (Waterman, 2006). Öğrenciler bu sınıfta birbirleriyle uzlaşmaya varmayı, grubun yararına karar vermeyi ve başkalarının fikirlerine saygılı olmaları gerektiğini öğrenmektedirler. Dolayısıyla sınıf ortamında güç paylaşımı demokrasi eğitimine de katkı sağlamaktadır. Bu anlamda, sınıf öğrenciler tarafından toplumun bir parçası olarak algılanmaya başlanmaktadır (Doyle, 2011).

Weimer (2002), sınıf ortamında güç paylaşımını öğrenen merkezli eğitimin bir bileşeni olarak ele almış ve güç paylaşımı için *ders etkinlikleri ve ödevler, sınıf kuralları, ders içeriği ve değerlendirme süreci* olmak üzere dört boyut belirlemiştir. İlk olarak, ders etkinlikleri ve ödevlere ilişkin olarak seçenekler sunulurken öğrenciler karar sürecine dahil edilebilir (Weimer, 2002). Ders etkinlikleri ve ödevler için verilmesi gereken kararlar öğretmenin rehberliğinde alınırken, ödev sürecinin detaylı takibinin yapılması ve ödevlerin teslim tarihinin esnetilmemesi önermektedir. Bunun yanında öğrencileri güçlendirmek ve onlara daha fazla sorumluluk vermek amacıyla sınıf kurallarının belirlenmesinde de güç paylaşımı önerilmektedir (Nichols, 1992). Bu durum, ders içi politika ve kuralları belirlerken öğrencilerin sürece dahil edilmesiyle gerçekleşebilir. Sınıf içi ilke ve kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesi etkili bir sınıf yönetimine katkı sağlamaktadır (Turan, 2012; Aydın, 2013). Öğrenciler, ders içeriği hakkında da karar sürecine katılabilirler. Weimer'a (2002) göre öğrencilerin ödev ve araştırma konularının belirlemelerine izin verilmesi ders içeriği kararlarına dahil etmenin ilk adımıdır. Shor (1996) ise öğrencilerin hedeflerini, ilgilerini ve beklentilerini ders içeriğine yansıtma önemini üzerinde durmuştur. Öğrencilerin öğrenmeye neden ihtiyaç duydukları, öğrendikleri konuların onları ne kadar geliştirdiği ve öğrendikleri bilgileri kendilerini, okulu ve toplumu geliştirmek için nasıl kullanacakları gibi sorulara odaklanarak içeriğe karşı eleştirel bir bakış açısı kazanmaları amaçlanmaktadır. Son olarak, öğrenciler öğrenme öğretme sürecinde değerlendirme kararlarına dahil edilebilirler. Bu sürece katkıda bulunacak bir değerlendirme türü öğrenme sözleşmeleridir (learning contracts) (Bell, 2008, Brookfield, 1995; Shor, 1996). Shor (1996), demokratik ve işbirlikli bir değerlendirme türü olan öğrenme sözleşmelerinde, öğretmenin bir not sistemi ve bu not sisteminin gerektirdiği davranışları düzenleyerek öğrencilere sunduğunu ve öğrencilerin yapması gereken sorumlulukları kabul ederek öğrenme sürecine başladığını ifade etmektedir.

Öğrenen merkezli bir sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler arasında bir güç paylaşımının hangi boyutlarda ve nasıl gerçekleştirildiğini nitel yaklaşımlarla inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Doyle, 2011; Manke, 1997; Moreno-Lopez, 2005; Shor, 1996; Weimer, 2002). Türkiye alanyazında ise öğrenen merkezli yaklaşımın güç dengesine değinen çalışmalar az sayıdadır (Çam ve Oruç, 2014; Acat ve Oruç, 2017). Bu kavramın nicel olarak değerlendirilebilmesi için bir ölçme aracına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışmada sınıf ortamında güç paylaşım düzeyini belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Sınıf Ortamında Güç Paylaşımı Ölçeği'nin literatüre olduğu kadar uygulayıcılara da katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu ölçme aracı, uygulayıcılar olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenen merkezli olarak tasarlanan öğrenme ortamlarını güç dengesi noktasında değerlendirebilmelerini sağlayacaktır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, sınıf ortamında güç paylaşımını ölçen, 5'li likert tipi modelde tasarlanmış bir ölçme aracının geliştirilmesi amacıyla geçerlik ve güvenilirlik işlemleri gerçekleştirilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Bölgesinde faaliyet gösteren bir üniversitede öğrenim gören 17-22 yaş aralığındaki 185 önlisans öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler, büro yönetimi ve yönetici

asistanlığı bölümü 1. ve 2. sınıf öğrencileridir. Öğrencilerin 98'i (%53) kız, 87'si (%47) erkektir. Yükseköğretim öğrencilerinin belirlenmesindeki amaç, özellikle yükseköğretim sınıf ortamlarında öğrenenlerin otonomisini geliştirmek için güç paylaşımına ihtiyaç duyulduğu varsayımdır (Myers, 1990).

2.2. Ölçek Geliştirme ve Uygulama Süreci

Ölçek geliştirme süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, konuya ilişkin literatür taraması yapılmış ve eğitim uzmanı görüşleri alınmıştır. Literatür taramasında Weimer'ın (2002) bahsettiği öğrenci merkezli eğitimin temel bileşenlerinden olan güç paylaşımı için belirlediği alanlardan yararlanılmıştır. Bu alanları temel alarak madde yazımı gerçekleştirildiğinden yazardan gerekli izin elektronik postayla alınmıştır. *Ders etkinlikleri ve ödevler, sınıf kuralları, ders içeriği ve değerlendirme süreci* olarak sıralanan alanlar ışığında 45 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra 2 eğitim programı ve öğretim alanı uzmanının görüşü alınarak 37 maddeden oluşan güç paylaşımı taslak ölçeğinin son hali verilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler katılımcıya: 1= 'hiç uymuyor', 2= 'çok az uyuyor', 3= 'oldukça uyuyor', 4= 'çok uyuyor' ve 5= 'tamamen uyuyor' şeklinde sorulmuştur. Taslak ölçek olumlu maddelerden oluşmaktadır. İkinci aşamada, geliştirilen maddelere ilişkin iki Türkçe dil uzmanından görüş alınarak uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasına 185 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların sayısının faktör analizi için düşük-orta düzeyinde yeterli olduğu belirtilebilir (MacCallum vd., 1999). Öğrencilerin çalışmaya uygulamaya katılımı gönüllülük esasına göre gerçekleşmiştir. Taslak ölçeğin doldurulması için yaklaşık 15 dk. süre verilmiştir. Elde edilen anketlerin geçerlik ve güvenirlik testlerine hazırlanması Spss 18 istatistik programına girilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Ölçek geliştirme çalışmasının son aşamasında ise geçerlilik ve güvenirlik testleri yapılmıştır. Bu üç aşama neticesinde 26 maddeli bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 18 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin geçerliliğinin analizinde açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve varimax döndürme yönteminden yararlanılmıştır. Güvenirlik ise Cronbach Alpha kat sayısı ile ölçülmüştür.

3. BULGULAR

3.1. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgular

Yapı geçerliği, testten elde edilen puanların testle ölçülmek istenen kavramın gerçekte ne derece ölçülebildiği ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2002). Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için KMO: 0.87 ve anlamlılık $\chi^2=1876.702$, $df=325$, $p<0.001$ değerlerine bakılarak faktör analizinin yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçek geliştirilmesinde KMO değerinin 0.60 ve daha yüksek olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Kaiser, 1974). Varimax tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Varimax tekniği, faktörlerdeki yük dağılımlarını en geniş şekilde yapmaya zorlamaktadır. Bundan dolayı her faktöre daha az sayıda değişken yükleme yapmaktadır. Böylece, faktörler daha açıklanabilir hale gelmektedir (Field, 2012). Analizler sonucunda, faktör yükü .40'ın altında olan, birden fazla faktöre yakın değerde yükleme yapan, üç maddeden az olup bir faktörü oluşturan ve madde toplam korelasyonu 0.25'in altında olan 11 madde ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler ölçekten çıkarıldıkça analiz tekrarlanmıştır. Kalan 26 madde 6 faktör altında toplanmış ve varimax rotasyonu faktörlerin toplam varyansın % 59'unu açıkladığı göstermektedir. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 11'ini, ikinci faktör % 10.2'sini, üçüncü faktör % 10.1'ini, dördüncü faktör % 9.9'unu, beşinci faktör %8.8'ini, altıncı faktör % 8.7'sini ve yedinci faktör % 9,3'ünü açıklamaktadır. Yapılan analizler sonucu, 6 faktörü oluşturan 26 maddenin faktör yüklerinin .400 ile .817 arasında değiştiği bulunmuştur. Ayrıca faktörlerin 1.068 ile 7.703 arasında değişen öz-değerleri bulunmaktadır. Bu değerlerin 1'in üzerinde olması gerekmektedir. Öz-değer, bir faktör tarafından

açıklanan çeşitliliği temsil ettiğinden, 1 ve 1'in üzerinde olan faktörler önemli kabul edilmektedir (Field, 2012). Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeğinin Faktör Yapısı

	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör	6.Faktör
M19	.760					
M21	.663					
M22	.610					
M23	.601					
M24	.509					
M13	.400					
M2		.749				
M1		.719				
M4		.662				
M3		.622				
M11			.718			
M15			.635			
M18			.600			
M17			.548			
M12			.457			
M8				.693		
M7				.692		
M6				.683		
M10				.509		
M14					.683	
M20					.679	
M5					.492	
M9					.458	
M25						.813
M26						.712
M16						.468
Öz-değer	7,703	2,456	1,586	1,358	1,185	1,068
Açıklanan Varyans: % 59						

Ölçek faktörleri; *ders içeriği kararları* (13, 19, 21, 22, 23, 24), *sınıf içi görev kararları* (1, 2, 3, 4), *sınıf kuralları kararları* (11, 12, 15, 17, 18), *öğrenme süreci kararları* (6, 7, 8, 10), *ders etkinlikleri kararları* (5, 9, 14, 20), *değerlendirme süreci kararları* (25, 26, 16) şeklindedir. *Ders içeriği kararları*, öğrencilere ders kitabının belirlenmesinde, ders içeriğinin ve ders planının hazırlanmasında karar hakkı verilmesini ifade etmektedir (m21. Ders içeriğini hazırlarken fikirlerimizi alır). *Sınıf içi görev kararları*,

öğrencilere sınıf içi görev ve ödevlerin belirlenmesinde karar hakkı verilmesini ve onlara farklı görev ve ödev seçenekleri sunulmasını ifade etmektedir (m2. Ödev konusunun belirlenmesinde bize karar hakkı verir). *Sınıf kuralları kararları*, sınıf ortamını düzenleyen kural ve politikaların belirlenmesinde öğrencilere karar hakkı verilmesini ifade etmektedir (m17. Sınıf kurallarını birlikte belirlememizi ister). *Öğrenme süreci kararları*, öğrencilere öğrenme sürecine yönelik karar verme yetkisi tanınmasını ifade etmektedir (m6. Derste yapılmasını istediğimiz diğer etkinliklere zaman ayırır). *Ders etkinlikleri kararları*, sınıf içi etkinliklerin belirlenmesinde ve gerçekleştirme sürecinde öğrencilere karar hakkı verilmesini ifade etmektedir (m5. Sınıf içi etkinliklerde, içlerinden seçim yapabileceğimiz farklı seçenekler sunar). *Değerlendirme süreci kararları* ise öğrencilerin kendi ödevlerini ve arkadaşları değerlendirmelerine izin verilmesini ifade etmektedir (m26. Arkadaşlarımızın ödevlerini değerlendirmemizi ister). Ölçek faktörleri, Weimer'ın (2002) güç paylaşımına ilişkin belirlediği alanlarından yararlanılarak isimlendirilmiştir. Ölçek faktörlerinin isimleri *içerik, görevler, kurallar, süreç, etkinlikler ve değerlendirme* olarak kısaltılmıştır.

3.2. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular iç tutarlık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeği Faktörlerinin Cronbach Alpha Değerleri

<i>Faktörler</i>	<i>Cronbach Alpha</i>
1. İçerik	.76
2. Görevler	.76
3. Kurallar	.78
4. Süreç	.71
5. Etkinlikler	.67
6. Değerlendirme	.70
Toplam	.89

*n= 415

Ölçeğin faktörlerinin Cronbach Alpha sayısı .67 ile .78 arasında değişmektedir. Ölçeğin genel Cronbach alpha değeri ise .89 olarak bulunmuştur. Alpha değerinin .70'ten yüksek olması iç tutarlık için beklenen bir koşuldur. Sonuçlar ölçeğin iç tutarlık katsayılarının yeterli olduğunu ve ölçeğin güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. İç tutarlık analizi maddelerin bir bütün oluşturduğunu ve aynı amaca hizmet ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Ölçek geliştirme çalışmalarında, madde toplam korelasyonlarının .25'ten büyük olması gerekmektedir. Tablo 3'te ölçeğin faktörlerinin madde toplam korelasyonları verilmiştir.

Tablo 3: Güç Paylaşımı Ölçeği Madde Toplam Korelasyonları

<i>Madde No</i>	<i>Madde Toplam Korelasyonları</i>	<i>Madde silindiğinde Cronbach Alpha</i>
Madde 13	.26	.78
Madde 19	.50	.72
Madde 21	.61	.69
Madde 22	.65	.68
Madde 23	.54	.71
Madde 24	.45	.74
Madde 1	.58	.69

Madde 2	.63	.66
Madde 3	.49	.74
Madde 4	.53	.71
Madde 11	.60	.72
Madde 12	.44	.77
Madde 15	.48	.76
Madde 17	.59	.72
Madde 18	.66	.70
Madde 6	.53	.63
Madde 7	.52	.64
Madde 8	.58	.60
Madde 10	.37	.72
Madde 5	.44	.62
Madde 9	.45	.60
Madde 14	.49	.57
Madde 20	.43	.61
Madde 16	.34	.79
Madde 25	.64	.43
Madde 26	.60	.49

Tablo 3'te görüldüğü gibi Güç Paylaşımı Ölçeği madde toplam korelasyonları .26 ile .66 arasında değişmektedir. Maddeler silindiğinde ise elde edilen Cronbach Alpha sayısı .43 ile .79 arasındadır. Madde test korelasyonu maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ne derece ayırt ettiğini göstermektedir. Madde-toplam korelasyonu ,25 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, ,20-,25 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği ya da düzeltilmesi gerektiği, ,20'den düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2010, s. 171).

26 maddeden ve 6 faktörden oluşan Sınıf Ortamında Güç Paylaşımı Ölçeği'ndeki bütün maddeler olumludur. Ölçekten elde edilen puanların en düşüğü '1.00' ve en yükseği '5.00' olmak üzere beş seviye belirlenmiştir. Güç paylaşımı düzeyi ve içerik, görevler, süreç, kurallar, etkinlikler ve değerlendirme boyutları için karşılık gelen puanlar şu şekildedir:

1.00 – 1.80 = Çok düşük düzeyde

1.81 – 2.60 = Düşük düzeyde

2.61 – 3.40 = Orta düzeyde

3.41 – 4.20 = İyi düzeyde

4.21 – 5.00 = Çok iyi düzeyde

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınıf ortamında öğretmen otoritesine ve bilginin tek yönlü olarak aktarılmasına getirilen eleştiriler sınıf ortamında güç dengesi kavramının öne çıkarmıştır. Öğrencilerin pasif olduğu geleneksel ortamların aksine öğretmenden öğrenciye bir güç değişimi meydana gelmiştir (Rogers, 1983; akt.

O'Neill ve McMahon, 2005). Öğrenen merkezli yaklaşım olarak adlandırılan bu akım, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde aktif olarak rol almalarına imkan tanımaktadır (Acat, 2005). Öğrenen merkezli yaklaşımın bileşenlerinden olan sınıf ortamında güç paylaşımı, sınıf prosedürlerini, ders içeriğini, değerlendirme süreci ve sınıftaki rolleri tartışıldığı bir öğrenme sürecini ifade etmektedir (Moreno-Lopez, 2005).

Bu araştırma sınıf ortamında güç paylaşımı düzeyi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin sınıf ortamında güç paylaşımını ölçen, 5'li likert tipi modele uygun şekilde tasarlanmış bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Bölgesinde faaliyet gösteren bir üniversitede öğrenim gören 17-22 yaş aralığındaki 98'i (%53) kız, 87'si (%47) erkek 185 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamasında literatür taraması yapılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Weimer'ın (2002) güç paylaşımı için belirlediği *ders etkinlikleri ve ödevler, sınıf kuralları, ders içeriği ve değerlendirme süreci* alanlarından yararlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınarak son hali verilen 37 maddeli taslak ölçek hazırlanmıştır. Uygulama sonrasında geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmıştır. Bu üç aşama neticesinde 26 maddeli bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Verilerin geçerliliğinin analizinde açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve varimax döndürme yönteminden yararlanılmıştır. Güvenirlik ise Cronbach Alpha kat sayısı ile ölçülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett küresellik testleri sonucu KMO= .87 ve $\chi^2=1876.702$, $df=325$, $p<0.001$ faktör analizinin uygunluğuna karar verilmiştir. Faktör analizinde 26 madde 6 faktör altında toplanmış ve varimax rotasyonu faktörlerin toplam varyansın % 59'unu açıkladığını göstermektedir. Ölçek faktörleri; *ders içeriği kararları, sınıf içi görev kararları, sınıf kuralları kararları, öğrenme süreci kararları, ders etkinlikleri kararları, değerlendirme süreci kararları* olarak belirlenmiş, isimleri *içerik, görevler, kurallar, süreç, etkinlikler ve değerlendirme* olarak kısaltılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular iç tutarlık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin faktörlerinin Cronbach Alpha sayısı .67 ile .78 arasında değişmektedir. Ölçeğin alpha değeri ise .89 olarak bulunmuştur. Böylece, ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları tamamlanmıştır.

Sınıf ortamında güç paylaşımı ölçeği toplam puanı sınıf içindeki öğretmen ve öğrenciler arasındaki güç paylaşım düzeyini ifade etmektedir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin olarak ise *ders içeriği kararları* öğretmenin ders içeriğinin, ders kitabının ve ders planının belirlenmesinde öğrencilere karar hakkı verme düzeyini göstermektedir. İkinci bir boyut olan *sınıf içi görev kararları* öğretmenin sınıf içi görev ve ödevlerin belirlenmesinde öğrencilere farklı görev ve ödev seçenekleri sunulmasını ve öğrencilerin bu karar sürecine katılım düzeyini ifade etmektedir. *Sınıf kuralları kararları* ise sınıf içi kural ve politikalarda öğrencilere söz hakkı verilme düzeyini göstermektedir. Diğer bir boyut olarak *değerlendirme süreci kararları*, öğrencilerin kendi ve arkadaşlarının ödevlerini değerlendirmelerine izin verilme düzeyi olarak düşünülmelidir. Son olarak, *ders etkinlikleri kararları* sınıf içi etkinliklerin tasarımında ve gerçekleştirilmesinde öğrencilere karar hakkı verilme düzeyini; *öğrenme süreci kararları*, öğrencilere kendi öğrenme sürecine yönelik karar verme yetkisi tanınma düzeyidir. Güç paylaşımı kavramının Türkiye bağlamında ölçülmesine yönelik gerçekleştirilen bu güvenilirlik çalışması sonucu elde edilen boyutların öğrenen merkezli öğretimde güç dengesiyle ilgili kuramsal çerçeveye örtüştüğü görülmüştür. Bu ölçme aracının, araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınıf ortamında güç paylaşımı ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmasında bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak katılımcıların önlisans öğrencileri olmasından dolayı, çalışmanın yükseköğretim öğrencileriyle sınırlı olduğu belirtilebilir. Bu anlamda ölçeğin farklı örneklerde ve farklı konu alanlarında güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasının tekrarlanması önerilebilir. Örneklem büyüklüğünün artırılıp doğrulayıcı faktör analiziyle yapı geçerliliği sınanabilir. Ayrıca, güç dinamikleri farklı kültürde farklılık göstereceğinden uluslararası örneklemelerin kullanılarak ölçek yapısı test edilebilir.

Sınıf ortamında güç paylaşımı öğrenen merkezli yaklaşımların uygulandığı günümüz eğitim öğretim süreçlerinde geleneksel öğretmen ve öğrenci rollerine eleştirel bir bakış açısı getirmesi açısından önem arz etmektedir. Böylece, sınıf ortamı güç dinamiklerini yeniden değerlendirilmesi ve öğretmen öğrenci ilişkilerinin öğrenme sürecindeki hangi parametreleri etkilediğinin ve nelerden etkilendiğinin yakından incelenmesi gerekmektedir. Bu anlamda başarı, motivasyon, öğrenci katılımı gibi eğitsel çıktıların güç paylaşımı ilişkisi sorgulanarak ileri düzey modellemelere gidilebilir. Öte yandan, kavramın derinlenmesine incelenmesi amacıyla nitel yaklaşımlarla ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Acat M., B. (2005) Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme ortamı boyutlarının düzenlenmesi, V. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Arabacı, İ. B. (2005). Öğretme-öğrenme sürecine öğrencilerin katılımı ve sınıfta demokrasi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 316, 20-27.
- Aydın, A. (2013). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayınları
- Bell III, R. N. (2008). *Sharing Control: Emancipatory Authority in the Poetry Writing Classroom* (Doctoral dissertation, faculty of the University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Arts in the Department English, Indiana University
- Boomer, G., Lester, N., Onore, C., and Cook, J. (1994), *Negotiating the curriculum: Education for the 21st century*, London: Falmer.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Black, K. (1993). What to do when you stop lecturing - become a guide and a resource. *Journal of Chemical Education*, 70(2), 140-144.
- Brown, J. K. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators Journal*, 94(5), 30-35.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Field, A. (2012). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage Publications.
- Freiberg, H. J. & Lamb, S. M. (2009) Dimensions of Person-Centered Classroom Management, *Theory into Practice*, 48:2, 99-105, DOI: 10.1080/00405840902776228
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34-47.
- Guadalupe, T. & Curtner-Smith, M. D. (2019) 'It's nice to have choices:' influence of purposefully negotiating the curriculum on the students in one mixed-gender middle school class and their teacher. *Sport, Education and Society*, DOI:10.1080/13573322.2019.1674275
- Doyle, T. (2011). *Learner centered teaching: Putting the research on learning into practice*. VA: Stylus Publishing.
- Humphreys, C. K. (2012). Developing student character: Community college professors who share power. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(6), 436-447.
- Inoue, A. B. (2004) Community-based Assessment Pedagogy. *Assessing Writing*, 9(3), 208-238.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.

- Lovorn, M., Sunal, C. S., Christensen, L. M., Sunal, D. W. & Shwery, C. (2012). Who's in control? teachers from five countries share perspectives on power dynamics in the learning environment. (2012). *Journal of Research in International Education*, 11(1), 70-86.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- Manke, M. P. (1997). *Classroom Power Relations: Understanding Student-Teacher Interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moreno-Lopez, I. (2005). Sharing Power with Students: The Critical Language Classroom. *Radical Pedagogy: An Interdisciplinary, Peer-Reviewed Journal Devoted to the Analysis of Teaching and Learning*, 7(2).
- Myers, C. (1990). Sharing the power: Facilitating learner independence in the adult ESL classroom. *TESL Canada Journal*, 8(1), 77-86.
- Nichols, P. (1992). The curriculum of control: Twelve reasons for it, some arguments against it. *Beyond Behavior*, 3(2), 5-11.
- O'Neill, G. & McMahon, T. (2005) Student-centered learning: What does it mean for students and lecturers?. O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (Eds.) In *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE.
- Oyler, C. (1996). *Making room for students: Sharing teacher authority in room 104*. NY: Teachers College Press.
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Turan, S. (2012). Sınıf Yönetiminin Temelleri. içinde Şişman, M. & Turan, S. (Eds), *Sınıf Yönetimi* (pp. 1-11). Ankara: PegemA Yayınları.
- Weimer, M. (2002). *Learner Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wong, Mei-Yee (2015). A Qualitative Examination of Teacher-Student Power-Sharing in Chinese Classrooms: A Study in Hong Kong. *Frontiers of Education in China*, 10(2), 251-273. <https://doi.org/10.1007/BF03397065>