



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**YÜKSEKÖĞRETİM İNGİLİZCE HAZIRLIK EĞİTİMİ  
SINIF ORTAMLARINDA GÜÇ PAYLAŞIMI DÜZEYİNİN  
İNCELENMESİ**

Eylem ORUÇ

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2014

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**YÜKSEKÖĞRETİM İNGİLİZCE HAZIRLIK EĞİTİMİ  
SINIF ORTAMLARINDA GÜÇ PAYLAŞIMI DÜZEYİNİN  
İNCELENMESİ**

Eylem ORUÇ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. M. Bahaddin Acat

Eskişehir, 2014

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylem ORUÇ tarafından hazırlanan “ Yükseköğretim İngilizce Hazırlık Eğitimi Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşımı Düzeyinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 12/05/2014 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Prof. Dr. Selahattin TURAN

Danışman: Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT

Üye: Prof. Dr. Cemil YÜCEL

---

Üye: Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

Üye: Doç. Dr. Asım ARI

**Prof.Dr. Ahmet AYPAY**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü**

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimine başladığım andan itibaren desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam sayın Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT'a; teze yönelik yaptıkları eleştiri ve önerilerle çalışmama büyük katkı sağlayan sayın hocalarım Prof. Dr. Selahattin TURAN, Prof. Dr. Cemil YÜCEL, Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU, Doç. Dr. Asım ARI, Doç. Dr. Engin KARADAĞ ve üzerimde emeği olan bütün hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans sürecimin ve hayatımın her aşamasında sabır ve anlayışlarıyla her zaman bana destek olan aileme ve yardımını esirgemeyen bütün arkadaşlarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

## Yükseköğretim İngilizce Hazırlık Eğitimi Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşımı Düzeyinin İncelenmesi

### Özet

**Amaç:** Eğitim uygulamalarında ön plana çıkan öğrenci merkezli eğitim, öğretmenlerin öğrencilere öğrenme süreçlerinde daha fazla kontrol vermelerini gerektirmektedir. Türkiye’de öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili karar verme sürecine dahil edilmesine ilişkin bilimsel çalışmalar az sayıdadır. Bu araştırmanın amacı, İngilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamlarında güç paylaşımı düzeyinin belirlenmesi ve bu düzeyin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

**Yöntem:** Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Evren üzerinden gerçekleştirilen çalışmada, İç Anadolu Bölgesi’ndeki bir üniversitenin yabancı diller yüksekokulunda 2013-2014 öğretim yılında öğrenim gören 415 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen *Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeği*’nin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlemesi SPSS istatistik programıyla gerçekleştirilmiştir.

**Bulgular:** İngilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamlarında toplam ve faktörlere ilişkin güç paylaşımının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, içerik, süreç, görevler, etkinlikler, değerlendirme faktörlerine ilişkin ve toplam güç paylaşımı düzeylerinin İngilizce seviye gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı; kurallar faktöründe güç paylaşımı düzeyinin İngilizce seviye gruplarına göre anlamlı ve ileri seviyenin lehine olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Güç paylaşımı ölçeğinin faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

**Tartışma ve sonuç:** Araştırmada, yükseköğretim İngilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamlarında ortalama bir düzeyde güç paylaşımı yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içi ilke ve kuralların belirlenmesinde ileri seviye öğrencilerine daha fazla sorumluluk verildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin içerik, süreç, görevler, etkinlikler ve değerlendirme kararlarına katılımının İngilizce seviyelerine göre farklılaşmadığı sonucu sınıf ortamlarında seviye grubu gözetmeksizin benzer yaklaşımların kullanıldığını göstermektedir. Öğrencilere, kendi öğrenmelerinde daha fazla karar hakkı verilmesinin onların eğitim süreçlerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Öğrenci merkezli eğitim, Güç paylaşımı, İngilizce hazırlık eğitimi

## Examining Power-Sharing in English Preparatory Classroom Environments

### Abstract

**Purpose:** Learner-centered teaching requires teachers to give students more control over learning processes. There are few scientific studies that examine student involvement in decision-making about learning in Turkey. This study aims to examine power-sharing in English language preparatory classroom environments in terms of different variables.

**Method:** Survey research, one of the quantitative research methods, was used in the study. The study was conducted to the population, 415 students at a School of Foreign Languages in the Central Anatolia Region in 2013-2014 academic year. The data were collected with “*Power-sharing Scale*” developed by the researcher. SPSS Statistics was used for the statistical analysis of the data.

**Results:** It is found that there is an average power-sharing in English language classroom environments. Also, there isn't a statistically significant difference in the means of the factors and the scale score between proficiency levels except for classroom policies. There is a statistically significant difference between the advanced group and the intermediate group in the means of classroom policies factor. The correlation analysis reveals that there is a positive relationship between the factors of the scale.

**Discussion and Conclusion:** It is concluded that power is shared on average level in the preparatory classrooms. In determining classroom policies, the advanced student group is given more responsibility than the others. The students' involvement in content, process, tasks, activities, assessment doesn't differ between groups. Therefore, it is deduced that similar practices are used in the language classrooms regardless of the proficiency levels. It is thought that student involvement in decision-making about learning benefits their educational process.

**Key words:** Learner-centered teaching, Power-sharing, English preparatory classroom

## İçindekiler

Teşekkür .....	i
Özet .....	ii
Abstract .....	iii
İçindekiler .....	iv
Tablolar Listesi .....	vii
Şekiller Listesi .....	ix
I. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	2
1.3. Araştırmanın Amacı.....	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
II. İlgili Literatür.....	5
2.1. Öğrenci Merkezli Eğitim.....	5
2.2. Öğrenci Merkezli Program Tasarımları.....	6
2.3. Öğrenci Merkezli Eğitimin Boyutları.....	7
2.3.1. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğrenme Sorumluluğu.....	7
2.3.2. Öğrenci Merkezli Eğitimde Öğretmenin Rolü.....	7
2.3.3. Öğrenci Merkezli Eğitimde İçeriğin İşlevi.....	7
2.3.4. Öğrenci Merkezli Eğitimde Değerlendirme Süreci.....	8
2.3.5. Öğrenci Merkezli Eğitimde Güç Dengesi.....	8
2.4. Öğrenci Merkezli Eğitimde Sınıf Yönetimi.....	9
2.5. Sınıf Ortamında Güç Kavramı.....	12
2.5.1. Sınıf Ortamında Güç İlişkileri.....	13
2.6. Sınıf Ortamında Güç Paylaşımı.....	14
2.6.1. Program Geliştirmede Güç Paylaşımı.....	19
2.6.2. Güç Paylaşımının Amacı.....	19
2.6.3. Güç Paylaşımının Önemi.....	20
2.6.4. Güç Paylaşımının Boyutları.....	21
2.6.4.1. Ders Etkinlikleri ve Ödev Kararları.....	21
2.6.4.2. Sınıf Kuralları Kararları.....	22
2.6.4.3. Ders İçeriği Kararları.....	23
2.6.4.4. Değerlendirme Süreci Kararları.....	23
2.6.5. Yabancı Dil Öğretiminde Güç Paylaşımı.....	25

2.6.5.1. İhtiyaç Analizi.....	25
2.6.5.2. Amaçların Belirlenmesi.....	25
2.6.5.3. Öğrenme Etkinliklerinin Düzenlenmesi.....	26
2.6.5.4. Değerlendirme.....	26
2.7. İlgili Araştırmalar.....	26
III. Yöntem.....	30
3.1. Araştırma Modeli.....	30
3.2. Çalışma Grubu.....	30
3.3. Veri Toplama Aracı.....	31
3.3.1. Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeği.....	31
3.3.2. Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	31
3.3.2.1. Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular.....	32
3.3.2.1.1. Ölçeğin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular.....	32
3.3.2.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	34
3.4. Verilerin Toplanması.....	37
3.5. Verilerin Analizi.....	37
IV. Bulgular.....	39
4.1. Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşımı Düzeyinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	39
4.2. Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşımı Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının İngilizce Seviye Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	47
4.2.1. Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşımı Düzeyinin Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	47
4.2.2. Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşımı Ölçeği Faktörlerinin Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	49
4.2.2.1. Süreç Faktörünün Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular..	49
4.2.2.2. İçerik Faktörünün İngilizce Seviye Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	50
4.2.2.3. Görevler Faktörünün İngilizce Seviye Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	51



4.2.2.4. Kurallar Faktörünün İngilizce Seviye Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	51
4.2.2.5. Etkinlikler Faktörünün İngilizce Seviye Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	52
4.2.2.6. Değerlendirme Faktörünün İngilizce Seviye Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	53
4.3. Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşımı Faktörleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	53
V. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	56
5.1. Sonuç.....	56
5.2. Tartışma.....	58
5.3. Öneriler.....	62
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	62
5.3.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	63
Kaynakça.....	64
Ekler.....	71
Ek A: Anket Formu.....	71
Ek B: Test Uygulama Onayı.....	72
Ek C: Ölçek Geliştirme İzni.....	73

### Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Öğrenci Merkezli Eğitimde Değerlendirme Süreci.....	8
2	Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Ortamlarda Sınıf Yönetimi .....	10
3	Güç Paylaşımında Karar Süreci .....	16
4	Öğrenci Açısından Öğrenme Süreci .....	18
5	Öğretmen ve Öğrencilerin Program Geliştirme Süreci .....	19
6	Çalışma Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	31
7	Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeğinin Faktör Yapısı...33	
8	Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeği faktörlerinin Cronbach Alpha Değerleri.....	34
9	İçerik Faktörü Madde Toplam Korelasyonları .....	35
10	Görevler Faktörü Madde Toplam Korelasyonları ç.....	35
11	Kurallar Faktörü Madde Toplam Korelasyonları.....	36
12	Süreç Faktörü Madde Toplam Korelasyonları .....	36
13	Etkinlikler Faktörü Madde Toplam Korelasyonları .....	36
14	Değerlendirme Faktörü Madde Toplam Korelasyonları.....	37
15	Güç Paylaşımı Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	39
16	İçerik Faktörü Maddelerine İlişkin Öğrenci Yanıtları.....	40
17	Görevler Faktörü Maddelerine İlişkin Öğrenci Yanıtları... 41	
18	Kurallar Faktörü Maddelerine İlişkin Öğrenci Yanıtları.....	42
19	Süreç Faktörü Maddelerine İlişkin Öğrenci Yanıtları.....	44
20	Etkinlikler Faktörü Maddelerine İlişkin Öğrenci Yanıtları..45	
21	Değerlendirme Faktörü Maddelerine İlişkin Öğrenci Yanıtları.....	46
22	Güç Paylaşımı Ölçeği ve Faktörleri Puanlarının Normallik Testi Sonuçları.....	47

**Tablolar Listesi (Devamı)**

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
23	Öğrencileri İngilizce Seviye Gruplarına Göre Güç Paylaşımı Düzeyi Ortalamaları .....	48
24	Güç paylaşımı Düzeyinin Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları .....	48
25	Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Süreç Faktörü Puan Ortalamaları .....	49
26	Süreç Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	49
27	İçerik Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	50
28	Görevler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	51
29	Kurallar Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	51
30	Etkinlikler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	52
31	Değerlendirme Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	53
32	Güç Paylaşımı Ölçeği Faktörleri Arasındaki Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları.....	54

**Şekiller Listesi**

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Öğrenme Süreçleri....	6

## I. Giriş

### 1.1. Problem Durumu

Öğrenci merkezli eğitimle ilgili çalışmalar, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almaları gerektiğini ifade etmektedir. Öğrenci merkezli eğitim, gücün dağıtılmasını; öğretmenlerin, yöneticilerin ve karar mekanizmalarının öğrencilere daha fazla kontrol vermelerini gerektirmektedir (Weimer, 2002). Bu sebeple, öğrenci merkezli yaklaşımın ilk odağı, sınıftaki güç dinamiklerinin rolünü iyi belirlemektir.

Oral'ın (2013) Holliday'den (2005) aktardığına göre bugün öğrenci merkezli yaklaşımlarda bile öğretmenler, kontrolü öğrencilerle paylaşmamaktadır. Doyle (2011), sınıftaki güç dinamiklerini anlamayan, sürekli kontrolde olma ihtiyacı duyan öğretmenlerin, öğrencileri karar alma sürecine dahil etmeye korktuklarını, bunu otoritelerinin ve yasal öğretici pozisyonlarının sarsılması olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Öğretmenler, sınıf ortamındaki bütün kararları vermenin ve her şeyden sorumlu olmanın öğrencilere yarar sağladığını düşünmekte, ancak öğrencilerin öğrenmelerini ne derece yönlendirdiklerinin farkında değildirler (Depaepe, De Corte, ve Verschaffel, 2012). Shor (1996), sınıf ortamındaki bu durumun öğretmenler ve öğrenciler için anlaşılabilir şekilde güvenli olduğunu ve öğretmenlerin öğrencilerle gücü paylaşmanın sınıfta biraz huzuru bozacağını düşündüklerini ifade etmektedir.

Öğrenme motivasyonu ile ilgili araştırmalar, kontrol edilen ortamların öğrencilerin motivasyonlarını azalttığını göstermektedir (Singham, 2007). Öğretmenler, öğrenme süreçlerini kontrol ettiği zaman, öğrencilerin motivasyonları ve kendilerine olan güvenleri olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. Öğrencilerin kendi eğitim süreçlerinde hiçbir karar hakkının olmaması bağımsız öğrenenler olmalarını engellenmekte, kurallar ve zorunluluklar olmadan hiçbir şey yapamayan, otoriteye bağımlı bireyler olmalarına neden olmaktadır (Weimer, 2002). Ayrıca, Manke'ye (1997) göre gücün öğretmene ait olduğu ve öğrencilerle paylaşılmayacağı görüşü, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını gözden kaçırmalarına neden olmaktadır.

Shor'un (1996) John Dewey'den (1966) aktardığına göre öğretmenin tek otorite olduğu sınıf kültürü öğrencilerin kendi ders programlarını oluşturabilecek demokratik mekanizmalara sahip değildir. Öte yandan, temel amacı ilgili, eleştirel düşünen, karar alma yeteneği gelişmiş aktif bireyler yetiştirmek olan öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin kendi öğrenme kararlarında aktif olarak rol almalarını ve bu süreçte eleştirel değerlendirmeler yapmalarını öngörmektedir (Moreno-Lopez, 2005). Bunu başarmak için,

öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenmelerini olumlu etkileyecek bir şekilde gücün öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılması önerilmektedir. Öğrencilerin, öğrenme sorumluluklarını alabilmeleri ve öğrenme öğretme sürecinde daha fazla karar alabilmeleri için güç paylaşımı gerekmektedir (Shor, 1996). Bu süreç, öğrencileri kendilerini gerçekleştirmeleri için teşvik etmekte ve onları kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olmalarına imkan tanımaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Önemi

Dünya bilgi, ekonomi ve kültür açısından daha da özgürleştikçe, öğretmenlerin sınıf ortamındaki güç dinamikleriyle ilgili eleştirel bir anlayış geliştirmeleri gerekmektedir (Lovorn, Sunal, Christensen, Sunal ve Shwery, 2012). Güç dinamiklerinin eleştirel olarak değerlendirilmesi daha iyi bir öğretime, daha verimli sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik, duyuşsal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılanmasında daha hassas ve iletken bir çevreye yönlendirmektedir (Black, 2009; Hogan, 2002). Başkaları tarafından belirlenen değerlerin, normların, uygulamaların ve baskıcı unsurların farkında olan öğretmenlerin sınıf ortamında demokratik ve işbirlikli olarak çalışmalarını gerekmektedir (Brookfield, 1995). Bu anlamda, güç paylaşımı kavramı, sınıftaki her şeyden sorumlu tutulan öğretmenlerin, sınıf ortamını öğrencilerle birlikte çalıştıkları ve her şeyden birlikte sorumlu oldukları bir yer olarak algılamalarını sağlamaktadır (Manke, 1997; Waterman, 2006). Öğrencilerin öğrenme öğretme süreci boyunca kararlara dahil edilmesi, onların eğitim süreçlerine katkıda bulunmaktadır (Shor, 1996).

Yükseköğretim kurumlarında öğrenci merkezli eğitimin savunulmasına rağmen, uygulamada halâ geleneksel ve öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin baskın olduğu öne sürülmektedir. Myers'a (1990) göre yükseköğretimde öğrencilerin öğretmenlere olan bağımlılıklarını yok etmek için, öğrenen otonomisi kavramı anlayışımızı yeniden değerlendirilmeli ve gücü paylaşmanın yolları aranmalıdır. Öğrenen bağımsızlığı ve sorumluluğuna önem verilmesi gereken yetişkin eğitiminde, öğretim elemanları öğrencilere kendi eğitimleri hakkında karar verme özgürlüğüne izin vermelidirler. Bu sayede, öğrencilerin karakter gelişimlerine katkıda bulunacaklardır (Humphreys, 2012).

Öğrencilerle birlikte öğrenme ve öğretim sürecinin yönetimi, demokratik ve paylaşımcı bir şekilde hazırlanan bir eğitim programını temsil etmektedir. Eğitim programının düzenlenmesinde önemli bir rolü olan öğrenciler programa katkıda bulunma imkanına sahiptirler. Bu anlamda, kendi hedef, ihtiyaç, ilgi ve beklentilerini programa yansıtarak, programın amaçları çerçevesinde dersin içeriği, öğrenme etkinlikleri, yöntem,

materyaller ve değerlendirme konularında karar verme ve seçim yapma noktasında desteklenmelidir. Eğitim programına katkıda bulunan öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, analiz etme, karar alma becerileri gelişmektedir.

Oyler'a (1996) göre eğitim alanındaki araştırmalar sınıf ortamlarında güç ilişkilerinin detaylı bir şekilde açıklamamaktadır. Türkiye'de öğrenci merkezli eğitimle ilgili literatürde ise öğrencileri kendi öğrenmeleriyle ilgili karar verme sürecine dahil etme konusundaki çalışmalar az sayıdadır. Bu anlamda, yükseköğretim İngilizce hazırlık eğitiminde güç paylaşımının incelenmesi amacı güden bu çalışmanın bu konuya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, İngilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamlarında güç paylaşımı düzeyinin belirlenmesi ve bu düzeyin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaç kapsamında araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. İngilizce hazırlık eğitiminde güç paylaşımı düzeyi nedir?
  - a. Ders içeriği kararlarında,
  - b. Sınıf içi görev kararlarında,
  - c. Sınıf kuralları kararlarında,
  - d. Öğrenme süreci kararlarında,
  - e. Sınıf içi etkinlik kararlarında,
  - f. Değerlendirme süreci kararlarında güç paylaşımı düzeyi nedir?
2. İngilizce hazırlık eğitiminde, güç paylaşımı düzeyi öğrencilerin İngilizce seviye gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
  - a. Ders içeriği kararlarında,
  - b. Sınıf içi görev kararlarında,
  - c. Sınıf kuralları kararlarında,
  - d. Öğrenme süreci kararlarında,
  - e. Sınıf içi etkinlik kararlarında,
  - f. Değerlendirme süreci kararlarında güç paylaşımı düzeyi öğrencilerin İngilizce seviye gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Güç paylaşımı düzey belirleme ölçeğinin faktörleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu çalışma, 2013- 2014 Eğitim-Öğretim yılı İç Anadolu Bölgesindeki bir üniversitenin İngilizce hazırlık birimiyle ve araştırma kapsamında geliştirilen *Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeği* ile ölçülen özelliklerle sınırlıdır.



## II. İlgili Literatür

### 2.1. Öğrenci Merkezli Eğitim

Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde yapılandırdıklarında öğrendiklerini öne süren; keşfetme ve bağımsız öğrenmeye değer veren yapısalcılık kuramına dayanmaktadır (Prawat, 1994). Öğrenci merkezli eğitim, öğrenme sürecinde etkinlik ve işbirliğini önem verdiğiinden sosyal yapılandırmacı görüşle (Cobb'dan 1999'dan akt. O'Neill ve McMahon, 2005) ve esnek öğrenme, öz-yönelimli öğrenme, yaşantısal öğrenme gibi birçok kavramla ilişkilendirilmektedir (O'Neill ve McMahon, 2005). Öğrenci merkezli eğitim, danışan odaklı terapinin babası olarak kabul edilen Carl Rogers tarafından genel bir eğitim teorisi olarak genişletilmiştir (O'Sullivan, 2003).

Öğrenci merkezli eğitimde amaç, öğrencilerle güç paylaşmak ve seçenekleri arttırmaktır (Doyle, 2011). Öğrenci merkezli eğitim, öğretmen öğrenci arasındaki güç ilişkilerinde meydana gelen değişimin sonucu olarak öğrencilerin öğrenme ortamını kontrol etmelerine ve aktif olarak öğrenme öğretme sürecini yönlendirmelerine imkân sağlamaktadır (Acat, 2005). Weimer'a (2002) göre öğrenci merkezli eğitimde sınıf ortamı iki şekilde değişikliğe uğramalıdır. Öncelikle öğrencilerin öğrenmelerini olumlu bir şekilde etkileyecek bir ortam oluşturulmalıdır. İkinci olarak, kurallar ve gereklilikler olmadan öğrencilerin verimli bir şekilde öğrenebilmeleri, kendilerini geliştirmeleri ve başkalarının da öğrenmelerini destekleyen biçimde davranmaları sağlanmalıdır. Black (1993), bu yaklaşımda öğrencilerin öğretim programının düzenlemesinde önemli rol oynadıklarını; öğretmenlerin ise öğrencilerinin hedeflerini gerçekleştirmeleri için kolaylaştırıcı rol aldıklarını belirtmektedir. Böylece, öğrenci merkezli yaklaşım öğrencilerin öğrenmelerini sahiplenmelerine, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içerik ve öğretim yöntemleri hakkında gerekli kararları almalarına yardımcı olmaktadır (Brown, 2008). Lea, Stephenson, ve Troy'a (2003) göre öğrenci merkezli eğitimin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

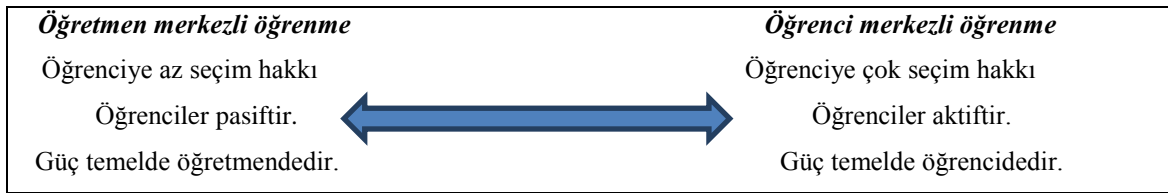
1. Pasif öğrenmeden aktif öğrenmeye geçiş söz konusudur.
2. Öğrenmede ve anlayışta derinleşmeye önem verilmektedir.
3. Öğrencilerin sorumluluğu artmaktadır.
4. Öğrencilerin özerklik duygusu artmaktadır.
5. Öğretmen ve öğrenciler dayanışma içerisindedir.
6. Öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı saygı söz konusudur.
7. Öğrenme ve öğretim yansıtıcı bir süreçtir.

## 2.2. Öğrenci Merkezli Program Tasarımları

Öğrenci merkezli program tasarımlarında, öğrencilerin programın merkezi olduğu ve konuların buna göre düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Demirel, 2011). Bu program tasarımlarında öğrenciler öğrenecekleri konuları ve öğrenme yollarını seçme hakkına sahiptirler. Öğrenci merkezli program tasarımlarının geleneksel program tasarımlarından farkı; neyin, nasıl, ne zaman öğretileceğine ve nasıl değerlendirileceğine ilişkin önemli kararların öğrenci temel alınarak verilmesidir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme hedefleri, sınıfta etkileşim içinde olmaları, derse aktif katılımları ve otantik materyallerin kullanımı, öğrenci merkezli programın önemli bileşenleridir (Nunan, 1993). Şekil 1’de öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli programda öğrenme süreçlerinin karşılaştırılması gösterilmektedir.

Şekil 1

### Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Öğrenme Süreçleri



Kaynak: 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.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE.

Demirel’e (2011) göre öğrenci merkezli tasarımlar; *çocuk merkezli tasarımlar*, *yaşantı merkezli tasarımlar*, *radikal tasarımlar* ve *hümanistik tasarımlar* olarak ayrılmaktadır. *Çocuk merkezli tasarımlar* öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, öğrencilerin en iyi şekilde öğrenebilmesi için etkin olmalarını gerektirmektedir. *Yaşantı merkezli tasarımlarda* çocuk merkezli yaklaşımlardan farklı olarak, çocukların ilgi ve ihtiyaçları önceden değil uygulama esnasında öğretmen tarafından belirlenmektedir. Bundan dolayı, eğitim programı bütün öğrencilere göre planlanamamaktadır. *Radikal eğitim programı* tasarımcıları ise öğrencinin kendi doğasında ele alınması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu sebeple, okulun gözden geçirilmesi ve yapısında değişiklikler yapılması önerilmektedir. *Hümanistik tasarımlar* ise davranışsal psikolojiye tepki olarak ortaya çıkmış, insan davranışının etki-tepki ilişkisinden daha karmaşık olduğunu öne sürerek öğrenciyi merkeze almayı önermektedir.

### **2.3. Öğrenci Merkezli Eğitimin Boyutları**

Weimer (2002), öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilmesi için beş temel boyut önermiştir. Bunlar; *öğrenme sorumluluğu, öğretmenin rolü, içeriğin işlevi, değerlendirme süreci ve güç dengesidir.*

#### **2.3.1. Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme sorumluluğu**

Weimer (2002), eğitimin amacının kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş, bağımsız öğrenenler yetiştirmek olması gerektiğini belirtmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin kurallara bağımlı olmaları, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu almamalarına, öğretmenin kontrolü ve kurallar olamadan bir şey yapamayan bireyler olmalarına neden olmaktadır. Bu noktada, öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin öğrenme sürecinde öğrenme sorumluluklarını almalarına imkan tanımaktadır (Acat, 2005). Öğrencilerin, bağımsız ve kendi kendine öğrenen bireyler olmaları ve öğrenme becerilerini arttırmak için ortam hazırlanmalı, eğitim politikaları ve uygulamaları yeniden düzenlenmelidir.

#### **2.3.2. Öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin rolü**

Öğretim sürecinde her şeyden sorumlu tutulan öğretmenler, öğrenci merkezli eğitimle birlikte sınıftaki birçok rolünü öğrencilerle paylaşmaktadırlar. Bu anlamda öğretmenlerin öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmek için rehber rolü alması gerektiği belirtilmektedir (Black 1993). Weimer'a (2002) göre öğretmenler bilginin kaynağı olmanın yerine, öğrencilerle birlikte öğrenmeli ve öğrencilerin hayatta başarılı olmaları için, çağın gerektirdiği davranış ve becerileri kazandıracak yöntem ve teknikleri kullanmalıdır. Black (1993) ise öğretmenin, öğrencilerin eleştirel düşünebilmeleri ve fikirlerini savunmaları için cesaretlendirmesi gerektiğini belirtmektedir.

#### **2.3.3. Öğrenci merkezli eğitimde içeriğin işlevi**

Ders içeriği, öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede bir araçtır. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içerik hakkında gerekli kararları almalarına yardımcı olmaktadır (Brown, 2008). Bu nedenle, öğretmenler öğrencilere kendi sorularını yaratma, kendi hipotez ve modellerini oluşturma ve bunların geçerliliklerini test etme fırsatı vermelidirler (Weimer, 2002).

### 2.3.4. Öğrenci merkezli eğitimde değerlendirme süreci

Weimer'a (2002) göre öğrencilerin neyi, nasıl öğrendikleri büyük ölçüde nasıl değerlendirileceklerine bağlıdır. Değerlendirme, öğrencilere not vermenin yanında bir öğretmenin öğrenmeyi arttırmak için kullanabileceği en etkili araçtır. Bundan dolayı, değerlendirme uygulamaları öğrencilere doğru sinyalleri vermelidir. Bu amaçla öğrenciler değerlendirme etkinliklerine dahil edilmektedirler. Öğrenci merkezli bir değerlendirme türü olan öz-değerlendirme, öğrencilerin öğrenen özerkliğini artırarak onlara kontrol ve sorumluluk vermektedir (Lea, Stephenson ve Troy, 2003). Öğrencilerin arkadaşları hakkında yaptıkları eleştirel bir yargılama süreci olarak tanımlanan akran değerlendirmesi ise biçimlendirici ve öğrenci merkezli bir değerlendirme yöntemidir (Fry, 1990). O'Neill ve McMahon (2005), öğrenci merkezli bir derste değerlendirme süreci etkinliklerini tasarlama aşamasındaki ve etkinliklerden sonraki öğrenci rollerini Tablo 1'de göstermiştir:

Tablo 1

#### *Öğrenci Merkezli Eğitimde Değerlendirme Süreci*

Değerlendirme Etkinliklerini Tasarlama Aşamasında Öğrenci Roller	Değerlendirme Etkinlikleri Tamamlandıktan Sonra Öğrenci Roller
Değerlendirme türünü seçme	Öz-değerlendirme için geri dönüt verme
Değerlendirme etkinliğini oluşturma	Akran değerlendirmesi için geri dönüt verme
Değerlendirme ölçütlerini tartışma	Öz değerlendirme için not önerme
Değerlendirme ölçütlerini belirleme	Öz değerlendirme notunda uzlaşma
	Öz değerlendirme notunu belirleme
	Akran değerlendirmesi için not verme

Kaynak: 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.) *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE.

### 2.3.5. Öğrenci merkezli eğitimde güç dengesi

Güç dengesi, öğrenme sürecinde öğretmen kontrolünün öğrencilerin motivasyonunu azalttığı ve öğrencileri öğretmene bağımlı hale getirdiği üzerinde durmaktadır (Weimer, 2002). Bu nedenle, gücün öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılması önerilmektedir. Güç paylaşımının çıkış noktası, sınıfta sadece öğretmenin söz sahibi olmasına ve bilginin tek yönlü olarak aktarılmasına getirilen eleştirilerdir (Shor, 1996). Gücü öğrencilerle paylaşmayı öngören eleştirel pedagojide, öğrenme ve

öğretim sürecinde otoritenin yeniden şekillenmesi söz konusudur (Smith, 1977). O'Neill ve McMahon'un (2005), Rogers'tan (1983) aktardığına göre öğrencilerin pasif olduğu geleneksel ortamlardaki değişim ihtiyacıyla birlikte, öğretmenden öğrenciye bir güç değişimi meydana gelmiştir. Güç dengesi olan bir sınıfta, otorite ve sorumluluklar öğrenciler ve öğretmen arasında paylaşılmakta ve herkesin öğrenme sürecinden sorumlu olması amaçlanmaktadır (Moreno-Lopez, 2005).

#### **2.4. Öğrenci Merkezli Eğitimde Sınıf Yönetimi**

Sınıf yönetimi, etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek için yapılan etkinlikleri kapsamaktadır (Aydın, 2013). Lemlech'e (1988) göre sınıf yönetimi, kaynakları örgütlemeyi, çevreyi etkili bir şekilde düzenlemeyi, öğrenci gelişimini izlemeyi ve sınıfta çıkabilecek sorunları önceden tahmin etmeyi ifade etmektedir. Öğretmenin sınıftaki farklı yeteneklere sahip öğrencileri bir orkestra gibi yönetmesi iyi bir sınıf yönetimini tasvir etmektedir (Eisner, 1983; Lemlech, 1988; Turan, 2012). Sınıf yönetiminin temel amacı, sınıf içi öğrenmelerin iyileştirilmesi ve öğrenci yaşantılarının keyifli hale getirilmesidir (Turan, 2012).

Etkili bir sınıf yönetimi, öğrencilerde öğrenme isteğini, hazır bulunuşluğu ve öğrenmeyi artıran bir öğretim çevresi oluşturmaktadır (Terzi, 2002). Lemlech (1988), etkili bir sınıf yönetimi için bazı ilkeler sıralamıştır:

- Öğrencilerin sınıfta nasıl hareket edeceğine dair standartlar oluşturma,
- Öğrencilere göre iletişim döngüsü oluşturma,
- Öğretimi planlama ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun materyaller hazırlama,
- Öğrencilerin gelişimlerini takip etmek için değerlendirme sistemleri geliştirme,
- Sınıf içi etkinliklere ayrılan zamanı ve öğretmenin görevlerini analiz etme,
- Öğrencilerin kurallara uyumunu gözlemleme,
- Öğrencilerin kuralları içselleştirmelerine yardımcı olma.

Disiplinin öğretmen tarafından sağlandığı geleneksel sınıf yönetim modeli, davranışçılık kuramına dayanmaktadır. Bundan dolayı, geleneksel anlamdaki sınıf yönetimi olumsuz davranışları düzeltmeyi ve öğrenci davranışlarını kontrol altına almayı hedeflemektedir (Garrett, 2008; Turan, 2012). Brophy (1983), öğretmenin sınıfta kontrol ve yönetim için harcadığı vaktin öğretimi olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Öğretmen öğrenci ilişkilerinin aşırı derecede yapılandırılmış olduğu bu yaklaşımda,

eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde öğrencilerin katılımına yer verilmemektedir (Aydın, 2013).

Sınıf yönetiminde çağdaş yaklaşımlar, öğrencilerin duyuşsal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun esnek ve katılımcı özellikte olup (Aydın, 2013), sınıfta çıkabilecek sorunlara yönelik önleyici çalışmaların yapılmasını önermektedir (Manke, 1997). Öğreneni merkeze alan bu yaklaşımlar, öğrencilerin kendi kendilerini kontrol etmelerini ve kendi kendilerine öğrenmeleri için ortam sağlamayı amaçlamaktadır. Rogers ve Freiberg (1994), öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli sınıflardaki sınıf yönetimini şu şekilde karşılaştırmıştır:

Tablo 2

*Öğretmen Merkezli ve Öğrenci Merkezli Ortamlarda Sınıf Yönetimi*

Öğretmen Merkezli Sınıflar	Öğrenci Merkezli Sınıflar
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen sınıftaki tek liderdir.</li> <li>• Sınıf yönetimi öğrencilerin gözetimi şeklindedir.</li> <li>• Öğretmenler sınıftaki bütün görevleri üstlenir.</li> <li>• Disiplinin kaynağı öğretmendir.</li> <li>• Sınıftaki birkaç öğrenci öğretmene yardım eder.</li> <li>• Kuralları öğretmen oluşturur ve öğrencilere bildirir.</li> <li>• Bütün öğrencilere aynı şekilde davranılır.</li> <li>• Ödüller genellikle dışsal motivasyon aracıdır.</li> <li>• Öğrencilerin sorumlulukları sınırlıdır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderlik paylaşılır.</li> <li>• Sınıf yönetiminde öğrencilere rehberlik yapılır.</li> <li>• Öğrenciler sınıftaki görevlerde kolaylaştırıcı rol alırlar.</li> <li>• Öz-disiplin söz konusudur.</li> <li>• Bütün öğrenciler sınıf yönetiminin bir parçasıdır.</li> <li>• Kurallar öğretmen ve öğrenciler tarafından uzlaşarak oluşturulur.</li> <li>• Öğrencilere bireysel farklılıklarına göre davranılır.</li> <li>• Ödüller genellikle içsel motivasyon aracıdır.</li> <li>• Öğrenciler öğretmenle sınıftaki bütün sorumlulukları paylaşmaktadır.</li> </ul>

Kaynak: Rogers, C., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn. (3rd ed.)*. Columbus, OH: Merrill.

Öğrenci merkezli sınıf ortamında amaç öğrencileri güçlendirmek ve sorumluluklarını artırmak olduğundan, sınıf yönetiminde, hiyerarşik güç yapılarının terk edilmesi ve güç paylaşılması önerilmektedir (Nichols, 1992). Etkili bir sınıf yönetimi için, sınıf içi ilke ve kuralların öğrencilerle birlikte belirlenmesi gerekmektedir (Turan, 2012; Aydın, 2013). Öğrencilerle kontrolün paylaşılmasıyla öz disiplinli öğrenciler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Öğrenci merkezli bir sınıfta, öğrenciler ve öğretmen arasında sorumlulukların paylaşılarak karşılıklı bir güven inşa edilmesi söz konusudur. Ayrıca, öğrencilerin fikirlerini ifade etmekten ve yanlış yapmaktan çekinmedikleri sıcak ve üretken bir hava

hakimdir (Freiberg ve Lamb, 2009). Böylece, kişilerarası iletişimin artması öğretmenlerin öğrencileri kontrol etme ihtiyacının azalmasına neden olmaktadır (Garrett, 2008).

Öğrenci merkezli sınıf yönetimi, öğretmenlerin ödülleri azaltmasını önermektedir. Ödüller, öğrencilerin öğretmene bağımlı şekilde yetişmelerine ve kendilerini ödüllere göre düzenlemelerine neden olmaktadır. Öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz bir şekilde etkileyen ödüller yerine, öğretmenlerin öğrencilerde iç motivasyonu geliştirmeleri için, öğrencilerin ilgilerine yönelik ve öğrenen özerkliğini artıracak etkinlikler düzenlemeleri gerekmektedir (Garrett, 2008). Öğrenci merkezli sınıf yönetimi programının öğrenciye yönelik 4 dinamiği mevcuttur (Freiberg ve Lamb, 2009):

- Sosyal-duygusal odak (öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarıyla ilgilenmesi),
- Okula bağlılık (Öğretmenlerin öğrencilerin okula, sınıfa ve arkadaşlarına bağlılık hissetmelerini sağlaması),
- Pozitif okul ve sınıf ortamı (öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları arasında güven geliştirmeleri, okulda kendilerini güvende hissetmeleri),
- Öz-disiplin (Öğrencilerin sorumluluk almaları ve bu sorumlulukları paylaşmaları).

Rogers ve Freiberg (1994), liderliğin paylaşıldığı, öğretmenler ve öğrencilerin ihtiyaçları arasındaki dengenin sağlandığı öğrenci merkezli bir sınıf yönetimi önermektedir. Oluşturulan modelin uygulandığı okullarda, öğrenci başarısında artış, derse devamsızlıkta azalma ve sınıf ortamlarında olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Bu model, *tutarlılık yönetimi* ve *işbirlikli disiplin* olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır:

- *Tutarlılık yönetimi* sınıf ortamı, öğretim yöntemi ve planlamasıyla ilgilidir. Öğretmenler, öğrencilerin rahat hissedebilecekleri ve risk alabilecekleri esnek ve öngörülebilir bir sınıf ortamı sağlamaktadır. Öğretmenin rolü genel olarak öğrencilerin aktif olabileceği, adil ve tutarlı bir öğretim sistemi oluşturmaktadır.
- *İşbirlikli disiplin*, öğrencilerin liderlik rollerini ve sınıf yönetimiyle ilgili sorumluluklarını artırarak, öğretmen ve öğrenciler arasındaki güç

paylaşımını ifade etmektedir. Program bütün öğrencilere lider olma şansı tanımaktadır. Öğrenciler öğretmen sınıfta olmadığına ne yapacaklarını, problemleri nasıl önleyeceklerini ve çözeceklerini, grup olarak nasıl çalışacaklarını bilirler.

## 2.5. Sınıf Ortamında Güç Kavramı

Güç, genel olarak bir birey ya da grubun diğerine olan etkisi olarak anlaşılmaktadır. Weber ve Kalberg (2001), gücü sosyal ilişkideki bireyin, başkalarının karşı koymasına rağmen kendi iradesini gerçekleştirme olasılığı olarak tanımlamıştır. McCroskey ve Richmond'un (1983) Hurt, Scott ve McCroskey'den (1978) aktardığına göre güç, öğrencinin kendi kontrolü dışında, öğretmenin öğrenciyi etkileme yeteneğidir. Bu görüş öğrencinin böyle bir güçten etkilenmesi için kendi onayının olmadığını savunmaktadır. Manke'ye (1997) göre ise güç öğretmen ve öğrencilerin birlikte inşa ettikleri bir ilişki yapısıdır. Güç bir nesne değildir ve biri tarafından sahip olunamaz. Bundan dolayı, insanların gücü oluşturmaları değil, gücün insanların eylemlerini şekillendirmesi söz konusudur.

McCroskey ve Richmond'un (1984) French ve Raven'dan (1968) aktardığına göre bireylerde güçle ilgili meydana gelecek değişikliklerin başkası tarafından gerçekleştirilen doğrudan bir etkinin sonucu olduğunu savunmaktadır. Bu bakış açısıyla *zorlayıcı güç, yasal güç, ödüllendirme gücü, benzeşim gücü ve uzmanlık gücü* olmak üzere beş tür güç sınıflandırması oluşturmuşlardır. McCroskey ve Richmond (1984) ise bu sınıflandırmadan yola çıkarak bu güç türlerini sınıf ortamı bağlamında incelemiştir.

- *Zorlayıcı güç*, öğrenciler öğretmenin etki girişimlerine uymazlarsa cezalandırılacakları beklentisine dayanmaktadır. Öğretmenin zorlayıcı gücünün etkisi, öğrencilerin uygunsuz davranışlarına yönelik ceza verme ihtimaline dair öğrenci algısına bağlıdır. Güçlü öğrenci gruplarının olduğu ortamlarda, öğretmenin zorlayıcı gücü olmayabilir.
- *Ödüllendirme gücü*, itaat ettikleri için öğretmenin öğrencileri ödüllendirme ihtimaline dayanmaktadır. Ödüller olumlu bir şey sağlamak (olumlu pekiştirme), ya da olumsuz bir şeyi ortamdaki kaldırmak (olumsuz pekiştirme) şeklinde olabilir. Bu durumda zorlayıcı güç ve ödüllendirme gücü birbirinin tersi gibidir.
- *Yasal güç*, atanan güç anlamına gelmektedir. Bu güç türü öğretmenin pozisyonunun bir gereği olarak öğrencilerden belirli talep ve ricada bulunma



hakkına sahip olması algısıdır. Bu güç tipi, sınıf yönetimi ve sınıf içi etkileşimle ilgilidir.

- *Benzeşim gücü*, öğrencinin öğretmenle özdeşleşmesiyle ilgilidir. Bu güç türü iki insan arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Belirgin olarak, daha az güçlü olanın, daha güçlü olanla özdeşleşmesi ve onu memnun etme isteğidir.
- *Uzmanlık gücü*, öğrencinin öğretmeni belirli alanlarda uzman ve bilgi sahibi olarak algılamasına dayanmaktadır. Sınıfta aktarılan çoğu bilgi temelini uzmanlık gücünden almaktadır. Bu bilgiler öğrenci tarafından kabul edileceği beklentisiyle sunulmaktadır. Uzmanlık gücünün asıl etkisi kişinin zihnindeki değişikliklerdir. Davranış değişikliği ise bu etkinin ikincil bir sonucudur.

Öğretmenler, bu beş güç türüne doğrudan ya da dolaylı olarak başvururlar. Hem yasal olarak, hem de geleneksel olarak öğretmen eğitsel konularda son kararı verme hakkına sahiptir. Bu yasal güçle birlikte, okul sistemi ve toplum, ödüllendirici ve zorlayıcı gücü onaylamaktadır. Notlar, çeşitli disiplin kuralları, sözlü-sözsüz övgü veya yergiler öğrencilerin itaat etmeleri için uygulanmaktadır. Diğer taraftan, güçsüz olarak görülen öğrenciler, ödüllendirici ve zorlayıcı güce sahiptirler. Şöyle ki, öğrencilerin sessizliği veya onaylamayan bakışları, öğretmenin kararlarını etkileyebilmektedir (Smith, 1977). McCroskey ve Richmond (1983) ise öğrencilerin düşünüldüğünden daha fazla güce sahip olduklarını, onlara ne kadar güç uygulanırsa uygulansın, buna direnmek için farklı yollar geliştirdiklerini belirtmektedir.

### 2.5.1. Sınıf ortamında güç ilişkileri

Manke (1997), güç ilişkilerini, öğrencilerin ve öğretmenin sınıf ortamında yapabileceklerini belirleyen yerel kurallar bütünü olarak tanımlamaktadır. Öğretmen ve öğrenciler birlikte bir yapıyı inşa eder gibi güç ilişkilerini oluşturmaktadırlar. Lovorn ve ark. (2012), güç ilişkilerinin öğrenme ortamını etkilediğini; öğrencilerin algılarını ve motivasyonlarını şekillendirdiğini belirtmektedir.

McCroskey ve Richmond (1983) geleneksel eğitim modellerini ve öğretmen otoritesini değerlendirerek öğretmenin öğrencinin üzerinde güç kullanmadan öğrencilerin öğrenemeyeceğini öne sürmüştür. Buna ilişkin olarak güç, bilişsel ve duyuşsal öğrenme, motivasyon arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla birçok araştırma ortaya koyulmuştur (McCroskey, Richmond, Plax, & Kearney, 1985; Plax, Kearney, McCroskey, & Richmond, 1986; Richmond & McCroskey, 1984). Bu araştırmalara

göre benzeşim gücü, ödüllendirme gücü ve uzmanlık gücü öğrencileri etkilemek için olumlu girişimleri temsil etmektedir. Benzeşim ve uzmanlık gücü öğrencinin öğrenmelerinde en iyi katkıyı yapmaktadır. Öte yandan zorlayıcı ve yasal güç duyusla ve bilişsel öğrenmeyi zorlaştırmaktadır (Richmond and McCroskey, 1984).

Oyler' a (1996) göre ise sınıftaki güç ilişkileri hakkındaki en belirgin görüş, öğretmenin gücünü olumsuz olarak değerlendirmektedir. Bu görüş, öğretmenin gücünün, öğrencilerin özgürlüğünü kısıtladığını öne sürmektedir. Manke'ye (1997) göre ise sınıf ortamında iki tür güç ilişkisi bulunmaktadır. Bunlardan ilki, öğretmenlerin öğrencilerle gücü paylaşmadan oluşturulan güç ilişkileri, ikincisi ise öğretmenin izniyle öğrencilerin oluşturdukları güç ilişkileridir. İkinci ilişki türü, öğrenci merkezli yaklaşımların etkisinde gelişerek, öğretmenin öğrencilerle gücü paylaşmaya gönüllü olduğu bir ilişki türüdür. Bu ilişki türünde öğretmen ve öğrenciler özgür olarak hareket edebilecekleri ve birbirlerini etkileyebilecekleri güç yapıları inşa etmektedirler.

## **2.6. Sınıf Ortamında Güç Paylaşımı**

Sınıf ortamında güç paylaşımı, programda uzlaşmaya varma, paylaşılan otorite, öğretmen ve öğrencilerin kontrolü paylaşması anlamlarına gelmektedir (Manke, 1997). Shor (1996), güç paylaşımını, “ders programının öğrencilerle tartışılması” ve “paylaşılan otorite” olarak tanımlarken, bazı eğitimciler, güç paylaşımı için, “öğrenci merkezli öğretim” (Weimer, 2002) veya “özgürlüğe doğru otorite” (Giroux, 1988) gibi farklı tanımlar kullanmaktadırlar. Bu ifadelerdeki ortak nokta, öğrencilere kendi öğrenmelerinde karar hakkı vermektir. 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). Sınıf ortamında güç paylaşımı, öğretmen tarafından öğrenciler için yürütülen süreci, öğrenciler tarafından, kendileri için yürütülen bir sürece dönüştürmektedir (Shor, 1996).

Güç paylaşımı, öğrencilerin ve öğretmenin sınıf prosedürlerini, ders içeriğini, not sistemini ve sınıftaki rolleri tartıştığı bir öğrenme süreci için temel oluşturmaktadır (Moreno-Lopez, 2005). Shor'a (1996) göre öğrencilerle güç paylaşımı iki şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki, derste uygulanacak kural ve prosedürlerde öğrencilere seçim hakkı vermektir. İkincisi ise öğrencilere ne öğrenecekleri, nasıl öğrenecekleri ve öğrendiklerini nasıl gösterecekleri noktasında daha fazla kontrol vermektir.

Güç paylaşımı kavramına ilişkin olarak Waterman (2006), öğrencilerin ihtiyaçlarını temel alan demokratik farklılaştırma modeli geliştirmiştir. Öğrencilere seçenekler sunmak, farklılaştırma olarak tanımlanan bu stratejinin esas amacıdır. Waterman'ın (2006), Tomlinson'dan (1995) aktardığına göre farklılaşma modelinde öğretmenler öğrencilere seçenekler sunarak öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemektedirler. Ancak, demokratik farklılaştırma modelinde, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stilleri, ilgi veya yetenek düzeylerine göre bir öğretim benimsemelerinden çok, öğrencilerle sorumluluğun ve kararların paylaşılması önerilmektedir. Bir sınıftaki bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak zor olduğundan, demokratik farklılaşma modeliyle öğretmenler, öğrencilerin iyi öğrenme seçimleri yapabilmeleri için onların öğrenme stillerini, ilgilerini ve yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmaktadır.

Boomer ve ark. (1994), her yaştan öğrenciyle programın içeriği ve öğretim sürecine ilişkin bir güç paylaşımında bulunmak için dört temel soru yöneltmektedir: “Ne biliyoruz”, “Ne istiyoruz”, “İstediğimizi başarmak için neye ihtiyacımız var”, “Nasıl öğreneceğiz ve öğrendiğimizi nasıl göstereceğiz”. Bu sorular, sorumluluğu öğretmenin tek elinden çıkararak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde öğrencilerin öğrenmelerine sahip çıkmasını sağlamaktadır.

Doyle (2011) ise öğrencilerle güç paylaşımında üç kategori oluşturmuştur. Bunlardan ilki, ders politikalarında güç paylaşımıdır. Bu kategorinin altında, derse gelme, derse geç gelme, ödevi geç teslim etme, ödevi tekrar değerlendirme ve ödevlerin tekrar yapılması bulunmaktadır. İkinci kategori örgütsel konularda güç paylaşımıdır. Bunlar, ödev teslim tarihleri, sınav tarihleri, not sistemi, ödev ve proje konuları, öğrenci grupları oluşturma ve görüşme saatleridir. Üçüncü kategori öğretim ve ders içeriğiyle ilgilidir. Bu kategoride, ders kitabı, öğrenme çıktıları, öğretim yöntemleri, tartışma kuralları ve yönergeler bulunmaktadır. Bu kategorilere ilişkin olarak sınıf ortamında güç paylaşımı için önemli kararlar belirlenmiştir. Tablo 3, öğretmenin verdiği kararlar, öğrencilerin verdiği kararlar, birlikte verilen kararlar ve derste uygulanamayan kararlar olmak üzere düzenlenmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerle paylaşılan kararları görmek ve gözden geçirmeyi amaçlamaktadır.

Tablo 3

*Güç Paylaşımında Karar Süreci*

	Öğretmen	Öğrenciler	Birlikte	Uygulanamaz
1. Ders Kitabı				
2. Sınavların tarihi				
3. Yoklama Kuralları				
4. Geç ödev politikası				
5. Derse gelme kuralları				
6. Dersin öğrenme çıktıları				
7. Görüşme Saatleri				
8. Ödev teslim tarihleri				
9. Öğretim yöntemleri ve yaklaşımları				
10. Grup oluşturma				
11. Ödev konuları				
12. Değerlendirme ölçütleri				
13. Grup tartışma yöntemleri				
14. Öz-değerlendirme ve akran değerlendirme için dereceli puanlama anahtarı				
15. Ödevlerin tekrar yapılması				
16. Tekrar değerlendirme yapılması				

Doyle, T. (2011). *Learner centered teaching: Putting the research on learning into practice*. NY: Stylus Publishing.

Bell (2008), edebiyat dersi için güç paylaşımli bir öğretim programı oluşturmuştur. Öğretim planı, öğrencinin öğrenme çıktılarıyla ilgili genel amaçları sıralamaktadır. İlk derste, bu genel amaçlarda değişiklik yapmak için öğrencilerin derse ilişkin beklentileriyle ilgili informal bir tartışma yapılmaktadır. Öğretmen verdiği ödevlerde, öğrencilerin kendi fikirlerini ortaya koymaları amaçlanmakta, görevlerin genel bir tanımını yaparak öğrencilerin kendi çalışmalarını oluşturmaları için gerekli esneklik sağlanmaktadır. Öğretmen, dersi değerlendiren bir öğrenci komitesi oluşturur. Komite üyeleri diğer öğrenciler için ödev geliştirirler. Dersin temel konularını işledikten sonra, öğrenciler gruplar halinde hangi konuları anlatacaklarını seçerler sunumlarını gerçekleştirirler. Gruplar, sunumları gözden geçirmek için ders sonrası öğretmenle toplantılar düzenlemektedir. Dersin başlangıç ya da ileri seviyede olmasına bağlı olarak, ders programı farklılık göstermektedir.

Öğrencilerle güç paylaşımı kademeli olarak yapılmalıdır. Başlangıç seviyesindeki öğrencilerin ders kitabını önermesinden ziyade, öğretmen dersin amaçları ve öğrenme ihtiyaçları çerçevesinde seçtiği ders kitaplarından birkaçını öğrenciye seçenek olarak sunabilir (Weimer, 2002). Öğrenciler, ödev konularını seçme hakkına sahipken, o ödevin neler gerektirdiğine ve ne zaman teslim edileceğine karar veremezler. Çünkü bu eğitim felsefesinin uygulayıcısı öğretmendir (Bell, 2008). Ancak, burada öğretmenin sınıfı tamamen öğrencilere teslim etmesi değil, öğrencilerle birlikte eğitim programına yön vermek amaçtır (Nunan, 1993). Öğrencilerin karar vermelerine izin vermek, onların öğrenme ile ilgili kararlar üzerinde tam kontrolünü sağlamakla aynı şey değildir. Güç paylaşımı, bir sınıfta öğrencilere öğretmenden daha baskın bir rol vermeyi değil, öğrencileri toplumun aktif üyeleri olarak yetiştirmeyi öngörmektedir.

Boomer ve ark. (1994), güç paylaşımlı bir öğrenme süreci modeli oluşturmuştur. Beş aşamadan oluşan bu model, öğrencilerle geliştirilecek bir programı planlamada ve değerlendirmede kullanılabilir. Bu beş aşama şu şekildedir:

- *Etkinlik öncesi durum*, öğrencilerin beklentilerinin, isteklerinin ve ihtiyaçlarının farkında oldukları aşamadır. Öğrenciler, bu aşamada uyumsuzluk ve beklenti içinde olabilirler.
- *Etkinliklerin hazırlanması*, öğrencilerin problemleri tanımladıkları ve problemin çözümüne yönelik kaynakları belirledikleri aşamadır.
- *Etkinliklerin gerçekleştirilmesi*, öğrencilerin problemin çözümü için bildikleri ile yeni öğrendiklerini birleştirdikleri aşamadır.
- *Etkinliklerin değerlendirilmesi*, problemin çözümünde öğrencilerin uzlaştığı ve çözümü değerlendirdiği aşamadır.
- *Etkinlik sonrası durum*, öğrencilerin etkinlik sonrası durumu değerlendirdikleri aşamadır.

Tablo 4'te, öğrenme süreci aşamaları ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 4

*Öğrenci Açısından Öğrenme Süreci*

Etkinlik öncesi durum	Öğrencilerin beklentilerinin, isteklerinin ve ihtiyaçlarının farkında olduğu aşama <ul style="list-style-type: none"> <li>• Şaşkınlık</li> <li>• Gerginlik</li> <li>• Uyumsuzluk</li> <li>• Beklenti</li> </ul>
Etkinliklerin hazırlanması	Öğrencilerin problemi tanımladıkları ve kaynakları belirledikleri aşama <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemi düşünmek</li> <li>• Araştırmak</li> <li>• Hayal etmek</li> <li>• Tahmin etmek</li> <li>• Ön bilgileri belirlemek</li> <li>• Yeteneklerini değerlendirmek</li> </ul>
Etkinliklerin gerçekleştirilmesi	Öğrencilerin problemin çözümü için ön bilgileriyle yeni öğrendiklerini birleştirdiği aşama <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorgulamak</li> <li>• Seçmek</li> <li>• Tekrar etmek</li> <li>• Tartışmak</li> <li>• Çıkarım yapmak</li> <li>• Sınıflandırmak</li> <li>• Sentez yapmak</li> <li>• Hipotezi şekillendirmek</li> </ul>
Etkinliklerin değerlendirilmesi	Problemin çözümünde öğrencilerin uzlaştığı ve çözümü değerlendirdiği aşama <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hata yapmak</li> <li>• Başarılı olmak</li> <li>• Pekiştirmek</li> <li>• Değerlendirmek</li> </ul>
Etkinlik sonrası durum	Öğrencilerin etkinliklerden sonra durumu değerlendirdiği aşama <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yansıtma</li> <li>• Onaylamak</li> <li>• Düzeltmek</li> <li>• Yeni etkinlikler planlamak</li> <li>• Başarıyı kutlamak</li> </ul>

Kaynak: Boomer, G., Lester, N., Onore, C., and Cook, J. (1994), *Negotiating the curriculum: Education for the 21st century*, London: Falmer.

### 2.6.1. Program geliştirmede güç paylaşımı

Öğrenciler, programın amaçları doğrultusunda, dersin içeriği, öğrenme etkinlikleri, yöntem, materyaller ve değerlendirme konularında seçim yapma ve karar verme noktasında desteklenmelidir. Bundan dolayı, öğrencileri, program geliştirme aşamasına dahil etmek gerekmektedir (Yüksel, 2010). Boomer ve ark. (1994), öğrenci merkezli bir program geliştirme süreci oluşturmuştur. Program geliştirme beş aşamadan oluşmaktadır.

Tablo 5

#### *Öğretmen ve Öğrencilerin Program Geliştirme Süreci*

Planlama	Uzlaşma	Öğrenme ve Öğretim	Uygulama	Değerlendirme
Öğretmenin programı planlaması	Öğretmen ve öğrencilerin uzlaşarak programı düzenlemesi	Öğrencinin Keşfetmesi, Araştırması, Test etmesi, Doğaçlama yapması	Çeşitli öğrenme çıktılarıyla öğrenmeyi pekiştirme	Öğretmenlerin ve öğrencilerin süreci ve sonuçları değerlendirmesi

Kaynak: Boomer, G., Lester, N., Onore, C., and Cook, J. (1994), *Negotiating the curriculum: Education for the 21st century*, London: Falmer.

Yüksel (2010), öğrencilerin dahil edildiği bir program geliştirme sürecinde sorulacak soruları şöyle sıralamıştır:

1. Okulun bakış açısına göre programın amacı nedir?
2. Öğrencilerin dersi seçmelerindeki amaç nedir?
3. Okulun ve öğrencilerin amaçlarının gerçekleştirilmesi için, ne öğrenilmesi beklenmektedir?
4. Konular nasıl öğretilecek ve nasıl öğrenilecektir?
5. Hangi kaynak ve materyaller kullanılacaktır?
6. Öğrenciler derste nasıl değerlendirilecektir?

### 2.6.2. Güç paylaşımının amacı

Güç paylaşımında amaç, öğrencileri karar verme sürecine uygun bir şekilde dahil ederek, onların öğrenme kapasitelerini geliştirmek ve öğrenme için daha fazla sorumluluk almalarını sağlamaktır. Bu yaklaşım, öğrencileri öğrenme becerilerini kendi kendilerine öğrenebilecekleri şekilde geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Öğretim programını oluştururken öğrencilerle güç paylaşımı yapmak, iyi bir öğrenme ortamı oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Yüksel, 2010). Bu ortamda, öğretmenler, öğrencilerin analiz etme, eleştirme sorgulama becerilerini geliştirmeleri için sınıf içi uygulamalar yapmakta ve öğretim programı hakkında tavsiyede bulunmaları için onları teşvik etmektedirler (Moreno-Lopez, 2005).

### **2.6.3. Güç paylaşımının önemi**

Öğrencilerle birlikte oluşturulan öğretim programı sayesinde, kendi kapasitelerinin ve potansiyellerinin farkında olan öğrenciler öğrenme etkinliklerinin planlamayı ve gözlemlemeyi öğrenmektedirler. Uzlaşılın programda öğrenciler seçim yapma, kendi anlamlarını oluşturma ve öğrenmelerinin kontrolünü sağlama imkanına sahiptirler (Davenport, Jaeger ve Lauritzen'den 1995 akt., Yüksel, 2010). Brookfield (1995), öğrencilerin seçim yapabilmeleri için sorgulamanın kurallarını ve bunun gerektirdiği analitik süreç ve ölçütleri anlamaları gerektiğini belirtmektedir.

Sınıf ortamlarında güç paylaşımı, ders içeriğinin anlatılmasından fazlasıyla ilgilendiğinden, öğrencilerin kendi kararlarını almalarını, öğrenmelerinden sorumlu olmalarını ve başkalarıyla işbirlikli bir şekilde çalışmalarını sağlamaktadır. Bu katılımcı öğretim yöntemi, işbirlikli öğrenmeyi ve karar vermeyi geliştirmekte ve sonuç olarak öğrenci karakteri gelişimine katkıda bulunmaktadır (Humphreys, 2012). Öğrencilerin kendi öğrenme becerilerini kontrol ettiği ve öğrenmeyi öğrendiği bir süreçte, öğretmenler; pasif ve derse ilgisiz öğrenciler yerine; ilgili, güdülenmiş ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya hazır öğrencilerle karşılaşacaklardır (Weimer, 2002). Öğrenciler, nasıl öğreneceklerine dair yeni beceriler geliştirmeye itildikçe, öğretmenlere daha az bağımlı hale gelecekler ve kendi zayıf ve güçlü yönlerini keşfetmeye, sınıf ortamı dışındaki çeşitli öğrenme fırsat ve kaynaklarını bulmaya başlayacaklardır (Myers, 1990). Böyle bir sınıf ortamında, öğretmenler, öğrencilere öğrenme yollarını göstermekte, en önemlisi onların seçim yapma yeteneklerine saygı duymaktadır. Ayrıca, onlarla gücü paylaşmak öğrencilere duyulan güvenin bir göstergesi olarak görünmektedir.

Dersin oluşturulmasında ve uygulanmasında öğrencilerle gücü paylaşmak, öğrencilerin gerçek dünyada da karar verme ve risk alma gibi konularda onları hazırlamaktadır (Giroux, 1988). Bu sınıf ortamında öğrenciler uzlaşmaya varmayı ve grubun yararına karar vermeyi öğrenmektedirler. Aynı zamanda, bazı şeylerin kontrolleri dışında gerçekleşebileceğini ancak olumlu bir tavır ve yararlı stratejiler



geliştirerek hayatta karşılıklarına çıkan durumlarla daha iyi başa çıkabileceklerini öğrenmektedirler. Doyle'a (2011) göre güç paylaşımı öğrencilerin sınıfı toplumun bir parçası olarak algılamasını sağlamaktadır. Demokratik toplumun sağlıklı bir şekilde yaşaması için, öğrencilerin birlikte karar vermeyi ve kişisel sorumluluklarının farkında olmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Bu dengeyi sağlayabilen öğrenciler demokratik bir toplumun parçası olacaklardır (Waterman, 2006).

#### **2.6.4. Güç paylaşımının boyutları**

Weimer (2002), geleneksel güç yapılarının ve otoritenin sınıftaki rolünü eleştirerek, farklı öğrenmelere kapı açması beklenen demokratik ve öğrenci merkezli bir yaklaşım önermektedir. Bu yaklaşımı tasarlarırken, Brookfield'in yansıtıcı öğretim fikirlerinden yararlanmışır. Brookfield (1995), değerlendirmeyi, çözümlemeyi ve eleştirel düşünmeyi kapsayan yansıtmanın, iki hedefe ulaşmayı amaçladığında eleştirel olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki, gücün eğitim süreçlerini ve ilişkilerini çarpıttığını anlamak, ikincisi ise hayatını kolaylaştırıyormuş gibi görünen ancak, aksine zorlaştıran uygulamaları sorgulamaktır. Weimer (2002), öğrencilere daha fazla kontrol vermek için, *ders etkinlikleri ve ödevler, sınıf kuralları, ders içeriği ve değerlendirme süreci* boyutlarını belirlemiştir.

##### **2.6.4.1. Ders etkinlikleri ve ödev kararları**

Öğrenciler ders etkinlikleri ve ödevler hakkında karar verme sürecine katılabilirler. Bu katılım tamamlayacakları ödevlerin ya da sınıf içi etkinliklerin seçimi şeklinde olabilmektedir. Yine de, öğrencilerin ödevleri için bütün kararları kendileri almaları söz konusu değildir. Ders etkinlikleri ve ödevler için gerekli parametreler öğretmen tarafından konulmalıdır. Weimer'a (2002) göre ödev sürecinin detaylı takibi öğretmenler tarafından yapılmalı, teslim tarihinden sonra, hiçbir ödev kabul edilmemelidir.

Mutschelknaus (2000), bu kararlarda öğrenci katılımını sağlamak için, bir öğrenci komitesi kurmuştur. Sınıf tarafından seçilen bu grubun üyeleri, ödev ve etkinlikleri değerlendirerek danışma kurulu olarak görev yapmaktadır. Bu değerlendirmelerle ilgili öğretmenin katılmadığı sınıf toplantıları düzenlemektedirler. Toplantıdan sonra, oy birliğiyle belirlenen fikirler dersin geliştirilebilmesi için öğretmene sunulmaktadır. Sistemin başarılı bir şekilde uygulanması, takımında olmayan öğrencilerin de katılımını gerektirmektedir.

### 2.6.4.2. Sınıf kuralları kararları

Öğrencilerle güç paylaşımının mümkün olabileceği diğer bir boyut ise sınıf kuralları kararlarıdır. Öğretmenler ders içi politika ve kuralları belirlerken öğrencileri sürece dahil edebilirler. Weimer (2002), öğrencileri ders kurallarıyla ilgili kararlara dahil ederken, onların daha yapıcı katkılar sunabilecekleri ve geri dönüt imkanı olan bir etkinlik düzenlemiştir. Dörtlü öğrenci grupları oluşturmuş ve gruptaki her bir öğrenciye, diğer öğrenciler tarafından derse katılımı ilgili “Derse katılmak için hangi davranışlar olumlu sayılmalıdır” gibi farklı bir soru sorulmuştur. Verilen cevaplar diğer öğrenciler tarafından not edilmiştir. Daha sonra gruptaki aynı soruyu soran öğrenciler topladıkları cevapları yeni gruplar oluşturarak birbirleriyle paylaşmışlardır. Süre bitiminde toplanan cevaplar karşılaştırılıp derse katılım politikası taslağı oluşturulmuş ve daha sonra bunu oylamışlardır.

Erwin (2004), öğrencilerle birlikte sınıf içi ilke ve kuralları belirlemek amacıyla bir sınıf anayasası oluşturmuştur. Bu sürecin basamakları şöyle sıralanmaktadır:

1. Davranış ve tutumları belirleme: Her öğrenciye kendisine okulda nasıl davranılmasını istedikleri sorulur. Öğrenciler ikili ya da üçlü gruplar halinde bir liste oluşturur.
2. Yaşama alanı oluşturma: her gruptan bir yaşama alanı çizmesi istenir.
3. Semboller oluşturma: Öğrencilerden grup olarak belirledikleri davranışları semboller çizerek göstermeleri istenir.
4. Yaşama alanına sembollerini yerleştirme: Öğrencilerin görmek istedikleri davranışların sembollerini yaşama alanına, görmek istemedikleri davranışların sembollerini de yaşama alanının dışına yerleştirmeleri istenir.
5. Grup sunumları: Gruplar oluşturdukları çalışmalarını arkadaşlarına sunarlar.
6. Yaşam alanı olarak sınıf: Öğrencilerin uzlaşarak yaşam alanındaki davranışları belirlemesi istenir. Bu arada öğretmen, saygı, sorumluluk, merhamet, adalet ve dürüstlük olan beş evrensel etik ilkesini bulmalarına yardımcı olur.
7. Saygı gösterme: Öğrencilerin kendilerine nasıl davranılmasını istiyorlarsa, başkalarına da öyle davranmaları gerektiği hatırlatılır.
8. Söz verme: Öğrencilerden belirlenen davranış kurallarına uymaları için ellerinden gelenin en iyisini yapacaklarına dair yazılı ya da sözlü olarak onay alınır. Belirlenen sınıf anayasası sınıfa asılır.

9. Canlı tutma: Dersin ilk haftaları sınıf anayasasını referans almak ve öğrencilere hatırlatmak başarılı bir süreç için gereklidir.

#### **2.6.4.3. Ders içeriği kararları**

Öğrencilere ders içeriğinde karar hakkı vermek, başlangıçta konuşma, ödev, araştırma konularının seçimine imkân tanımakla mümkün olabilir (Weimer, 2002). Black (1993), dersin başında öğrencilere anlayamadıkları ya da üzerinde konuşmak istedikleri konuları sorup öğrencilerin önerilerinden yola çıkarak bir konu listesi yaptığını ve öğrencilere seçenekler sunarak sürece dahil ettiğini belirtmektedir. Ayrıca, Freire (1970), öğrencilerin kendi metinlerini oluşturmalarını ve onları ders materyali olarak kullanmalarının pedagojik olarak önemini vurgulamaktadır. Metin oluşturma (günlük veya etnografiler), öğrencilerin kendi çalışmalarını, gelişimlerini ve arkadaşlarını takip etmelerini sağlamaktadır. Kullanılan materyalin öğrencilerin kendi gerçeklikleriyle tutarlı olması, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını mümkün kılmaktadır.

Güç paylaşımını sınıfta başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenin kendi amaç ve beklentilerinin yanında, öğrencilerin ders hakkındaki ilgi ve beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır (Bell, 2008). Shor (1996), “ütopya” diye adlandırdığı sınıfında, dersin ilk saatinde öğrencilere geleneksel olarak ders programını sunmak yerine, onların kendi hedeflerini, ilgilerini ve beklentilerini öğretim sürecine yansıtmalarına imkân tanımıştır. Böylece hem öğretmen olarak rolünü meşrulaştırmış, hem de pozisyonunun baskın bir otorite olmadığını göstermiştir. Shor (1996), ders içeriğini eleştirel olarak değerlendirmek için dersten önce ve sonra sorulacak iki soru belirlemiştir:

1. Bu konuları neden öğreniyoruz? Neden bu konu hakkında okumak ve yazmak zorundayız? Buna kimin, hangi nedenlerle ihtiyacı var?
2. Bu konuda çalışmamız bizi ne kadar geliştirdi? Öğrendiklerimizi kendimizi, okulu ve toplumu geliştirmek için nasıl kullanabiliriz?

#### **2.6.4.4. Değerlendirme süreci kararları**

Değerlendirme, öğrencileri karar verme sürecine dahil etmede önemli ve uygulaması zor bir süreçtir. Cranton (2006), öğrencileri seçim yapma ve değerlendirme etkinlikleri için ölçüt belirleme yoluyla geliştirmeyi önermektedir. Aynı şekilde, Inoue (2004), öğretmenlerin kendi belirlediği ölçütlerle dersi değerlendirmenin öğrencilere bir

yarar sağlamadığını belirtmektedir. Bundan dolayı, öğrencilerin kişisel amaçlarının ne olduğunu, ödevlerinde neyi başarmayı beklediklerini belirlediğini ifade etmektedir. Amaçlar belirlendikten sonra da, iyi bir değerlendirme süreci için öğrencilerle birlikte ölçütler oluşturulmuştur. Ayrıca, öğrencilerden sınav soruları oluşturmalarını istemek ya da sınavda yer alacak konular hakkında karar vermelerine izin vermek kullanılan yöntemler arasındadır. Gross-Davis (2009), öğrencileri değerlendirme sürecine dahil etmek için alternatif değerlendirme türleri önermektedir. Çoktan seçmeli sınavlarda öğrencilerin seçenekleri belirlemesine izin vermek, sınavda fazladan bir soru sormak ve sorulardan bir tanesinin öğrenciler tarafından belirlenmesini sağlamak bunlara örnek olabilir. Öğrencilere, neyi nasıl yaptığımızla ilgili seçme hakkı ve maksimum esneklik verirken, notların öğrenci performansını iyi bir şekilde ölçtüğü garanti edilmelidir (Singham, 2007). Öğrencilere anlamlı notlar vermek için, sınıftaki öğrenci davranışlarının konuşulması ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi gerektiği savunulmaktadır (Singham, 2007; Weimer, 2002).

Öğrencileri değerlendirme sürecine dahil etmek için, bütün sınıf tarafından karar verilen, öğrencilere özgürlük sağlayan, demokratik ve işbirlikli bir değerlendirme türü olan öğrenme sözleşmelerinin (learning contracts) kullanılmasının yararlı olduğu savunulmaktadır (Bell, 2008, Brookfield, 1995; Shor, 1996). Bu değerlendirme süreci, öğretmenin bir not sistemi düzenlemesi ve ders döneminin başında öğrencilere sunmasıyla başlamaktadır. Öğrenme sözleşmesinde notların gerektirdiği davranışlar sıralanmıştır. Örneğin, A notunu almak isteyen bir öğrenci, derse aktif katılım yapmalı, bütün ödevlerini zamanında teslim etmeli ve en fazla iki devamsızlık yapmalıdır. Burada, öğrenciler almak istedikleri notu belirleyerek, gereken ölçütleri yerine getirmeyi kabul etmiş olmaktadır. Bir öğrenci, eğer A notunu almak istiyorsa, C notunu işaretleyen öğrenciden daha fazla ödev yapacaktır. Ayrıca, ödevlerin niteliği de amaçlanan notu yansıtmalıdır. Zamanında teslim edilen ödevlere not verildikten sonra, öğrenciler notlarını yükseltmek için bir hafta sonra teslim etmek şartıyla ödevi tekrar yazmak için alabilirler. Öğrenciler geri aldıkları ödevleri düzeltip bir hafta süreyle tekrar teslim ettikleri sürece istedikleri kadar ödevlerini tekrar yazabilirler. Öğrenciler öğretmenin not verme ölçütlerini sorgulamak isterlerse öğrenci komitesi notun gerektirdiği ödev niteliklerine karar verebilir (Shor, 1996).

Öğrenme sözleşmeleri, öğrenciler arasındaki farklılıklara hitap etmekte ve öz-yönelimli öğrenmeyi desteklemektedir. Öğrencileri doğrudan ve yoğun bir şekilde meşgul ederek öğrenmelerini kişiselleştirmeleri ve düzenlemeleri için imkân

sağlamaktadır. Bu anlamda öz-değerlendirme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Moreno-Lopez, 2005).

### **2.6.5. Yabancı dil öğretiminde güç paylaşımı**

Nunan (1993), planlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarıyla öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli bir dil dersini karşılaştırmıştır. Geleneksel bir öğretim planında, okul ya da öğretmenler neyi, ne zaman öğreteceklerine ilişkin bütün kararları vermektedirler. Bu kararlar, öğrencilerin öğrendiği dilin iletişimsel ihtiyaçlarına hitap etmemektedir. Öğrenci merkezli bir derste ise içeriğin seçimi ve sıralanması öğrencinin dili kullanacağı yerler referans alınarak hazırlanmaktadır. Öğrenci merkezli bir derste öğretmen, çok sayıda öğrenme etkinlikleri ve görevler oluşturmaktadır. Ayrıca, öğrenciler öğrenme etkinlikleri ve sınıftaki görevlerini değerlendirmeleri için teşvik edilirler. Böylece, yeni bir dil öğrenmenin yanında, öğrenme-öğretim sürecini de öğrenirler. Değerlendirme süreci açısından öğrenci merkezli bir ders, öğrencilerin öz-değerlendirmelerine imkân sağlamaktadır.

Yabancı dil öğretimi alanında, öğrencilerin sınıf yönetimi ve derse ilişkin karar verme mekanizmasına dahil edilmesi araştırılmıştır. Öğrenciler, dersin içeriğine ve yöntemine ilişkin karar sürecine katıldıklarında; amaçlı, güdüleyici ve öğrenmeye uygun bir sınıf ortamı oluşturulmaktadır. Myers (1990), bu süreci kolaylaştıracak bir uygulama için ihtiyaç analizi, amaçların belirlenmesi, öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ve değerlendirme olmak üzere dört alan belirlemiştir.

#### **2.6.5.1. İhtiyaç analizi**

Öğrencilerin ihtiyaçları çeşitli yollarla belirlenebilir. Başlangıç seviyesindeki öğrencilerin tipik bir günlerini tarif etmeleri, yabancı dili kullandıkları yer ve durumları belirtmeleri ve böylece kendilerini geliştirme ihtiyacı duymaları sağlanabilir. Daha orta ve ileri seviyedeki öğrenciler ise düzenli yapılan grup tartışmaları sayesinde ihtiyaçlarını, eksikliklerini ifade edebilirler. Aynı zamanda, ihtiyaç analizi anketleri öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilgili algılarını öğrenmek için yararlı bir araçtır.

#### **2.6.5.2. Amaçların belirlenmesi**

Öğrencilerin haftalık amaç tabloları doldurmaları ve kendilerine ulaşılabilir ve anlamlı öğrenme amaçları belirlemeleri sağlanabilir. İleri seviyedeki dil öğrencileri, öğrenme planı oluşturarak bir derste öğrenme hedeflerini değerlendirebilir. Bu süreç,

öğrencilerin öğrenme hedefleri oluşturmalarını, bu hedefleri gerçekleştirmek için kaynak ve stratejileri belirlemelerini, öğrendiklerinin farkında olmalarını ve değerlendirme sürecinde neler öğrendiklerini göstermelerini sağlamaktadır.

### ***2.6.5.3. Öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi***

Öğrenciler tarafından önerilen veya oluşturulan etkinlikler sayesinde, dil öğrenme süreci ve içeriğiyle ilgili öğrenci kararları sürece dahil edilmektedir. Öğrenme stili envanterleri, öğrenme etkinliklerinin planlanmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, dersin yönteminin ne olacağı hakkında öğrencilerin fikirlerinden yararlanılmaktadır.

### ***2.6.5.4. Değerlendirme***

Dil öğretiminde dört beceri alanı için (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) öğrenciler, yerine getirdikleri ödev ve görevleri, öğrenme hedefleri ve çıktıları bulunduran bir çizelge doldurabilirler. Ayrıca, öz yansıtma için öğrencilerin yabancı dil kullanarak günlük tutmaları yararlı bir araçtır. Son olarak, öz değerlendirme formları dönemin ortasında ve sonunda doldurularak öğrencilerin dil performanslarının verimliliğini değerlendirmeleri sağlanabilir.

## **2.7. İlgili Araştırmalar**

Çam ve Oruç'un (2014) öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimde güç dengesi ve öğrenme sorumluluğuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, öğretmenler güç dengesini farklı şekillerde açıklamış, öğrencilerle gücü paylaşmak için bazı başarılı öğrencilere sınıf başkanlığı verdiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimin temel bileşeni olan öğrencileri karar sürecine dahil etme ve öğrencilerin öğrenme seçeneklerini artırma noktasında yetersiz kaldıklarını göstermektedir.

Temizkan (2010), öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlemiş olduğu Türk Dili-II dersinin öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırdığı deneysel çalışmada, öğrenci merkezli on haftalık bir ders programı uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tutumları ölçülmüştür. Ders programındaki bütün konular öğrencilerle birlikte belirlenmiş, öğrenciler bireysel çalışma konularını seçmişlerdir. Değerlendirme aracı olarak akran değerlendirme, öz değerlendirme ve grup öz değerlendirme formları kullanılmıştır.

Öğrenciler hem kendi çalışmalarını değerlendirmişler, hem de arkadaşlarının görüşlerinden yararlanmışlardır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin konuşma becerileriyle konuşma becerilerine yönelik tutumları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Oral'ın (2013), yabancı dil dersinde güç paylaşımı düzeyini inceleyen çalışmasının sonuçları, öğretmenin geleneksel, öğretmen merkezli bir öğretim uyguladığını göstermiştir. Söz konusu sınıfta öğrencilerin davranışlarını düzenleyen kurallar öğretmenin sözlü uyarılarıyla sürdürülmüştür. Sınıftaki oturma düzeninin öğrencilerin eylemlerini kontrol altına alınmasına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arabacı (2006), “Öğretme-öğrenme sürecine öğrencilerin katılımı ve sınıfta demokrasi” adlı çalışmasında, sınıf yönetiminde öğretmenin oluşturacağı demokratik ortamın, öğrencilerinin derse katılımını arttıracaklarını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre uygulayıcıların, denetleyicilerin ve yöneticilerin konuya gereken önemi vermedikleri tespit edilmiş, bu konuda hizmet içi eğitim verilmesi önerilmiştir.

Türnüklü (2000), “Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması” konulu araştırmasında, İngiltere’de tüm öğretmenlerin dönem başında sınıf kural ve ilkelerine yönelik öğrencilerle görüşmeler yaptığını, Türkiye’deki okullarda bu tür bir uygulamaya rastlanmadığını belirtmiştir.

Yüksel (2010), program geliştirmede, öğretimde ve değerlendirmede güç paylaşımının, öğrencilerin aktif öğrenmesi üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmada, pazarlama dersini incelemiştir. Öğrencilerin deneyimlerine, ilgilerine, güçlü yanlarına ve kariyer beklentilerine göre ödev seçimi yapmaları ve sunulan iki alternatif sınavdan birini seçmeleri istenmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin bireysel ya da grup çalışmaları yapmaları onların tercihine bırakılmıştır. Öğrencilerden alınan yanıtlara göre öğrenciler ödev türlerini seçme imkânı buldukları için mutlu olduklarını belirtmişlerdir. 81 öğrenciden 11’i kişisel proje yapmayı, bu 11 kişisel projeden de sadece 6’sı bilimsel makale yazmayı tercih etmiştir. Grup projesi yapmayı seçen 70 öğrenciden 53’ü yazma ödevini yaratıcı ve eğlenceli buldukları gerekçesiyle tercih ettiğini belirtmiştir.

Oyler (1996), öğrencilerle otorite ve kontrolü öğrencilerle paylaşan bir öğretmenin sınıfını incelemiştir. Öğretmenin öğrencilerle zaman, mekân ve materyallerin kullanımında güç paylaşımı yaptığını, öğrencilerin öğretmenlerin eylemlerini ve kararlarını şekillendirdiğini gözlemlemiştir. Öğrenciler, öğretmenlerinden belirli bir konuda konuşmak istediklerini söyleyebilmiş, yazı yazmak

için zaman istemiş, materyalleri kullanmak için kendi otoritelerini kullanmış ve sınıf sıra düzeniyle ilgili değişiklikler talep etmişlerdir.

Brubaker (2012), öğretmen yetiştiren lisans programlarında, dersin içeriği, yöntemi ve değerlendirme sürecini belirlemeye ilişkin öğrencilerin aktif katılımını sağlamıştır. Elde edilen sonuçlara göre ortak amaçlar için çalışmak ve öğrencilerin geleneksel öğretimle yüzleşmelerini sağlamak öğretmen eğitiminde güç paylaşımı için potansiyel çerçeveleri oluşturmuştur. Ayrıca, öğrencilerin demokratik sınıf ortamında derse aktif katılımları artış göstermiştir.

Humphreys (2012), bir çalışmada, üniversite öğrencilerinde karakter gelişimini artırmak için onlarla güç paylaşımı yapan öğretim görevlilerinin tecrübelerini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretim görevlileri farkındalık, ilgi, grup dinamikleri, öğrenci meşguliyeti, samimi bir ortam, paylaşımcı bir tutum üzerinde odaklanmışlardır.

Depaepe, De Corte ve Verschaffel (2012), sınıftaki güç paylaşımının algılanan ve gözlemlenen boyutlarını karşılaştırmalı olarak araştırmıştır. Öğretmen öğrenci ilişkisinin üç boyutunu, öğrencilerin kimden yardım istediği, dersle ilgili sorulara kimin cevap verdiği ve öğrencilerin cevaplarını kimin değerlendirdiği sorularıyla incelenmiştir. Bulguların öğretmen ve öğrencilerle görüşmelerle ve video kaydıyla elde edildiği çalışmada, öğrenciler sınıf ortamlarında gücün paylaşıldığını belirtmişlerdir.

Shor (1996), *When students have power* adlı kitabında “ütopya” sınıfında öğrenciler program geliştirilmesinde aktif rol almışlardır. İşbirlikli grup çalışmalarıyla öğrenme ve öğretme sürecine yön vermede sorumluluk almışlardır. Öğrencilerin kendilerini açık olarak ifade etmelerini amaçlayan öğretmen, öğrencilerden dersi değerlendiren, eleştiren ve geliştirilmesi için tavsiyelerde bulunan bir öğrenci grubu oluşturmuştur. Öğrencinin öğretmene, öğretmenin de öğrenciye karşı yerine getirdiği sorumluluklar sayesinde demokratik bir güç paylaşımına ulaşılmıştır.

Waterman (2006), sınıfında uyguladığı demokratik farklılaştırma modeliyle, öğrencilerine kendi öğrenme stillerini, ilgilerini ve yeteneklerini belirleme noktasında sorumluluk vermiş, öğrenmelerinde iyi seçimler yapmaları için fırsatlar sunmuştur. Araştırmanın sonucunda sınıfında, disiplin sorunları ve öğrencilerin olumsuz davranışlarında azalma gözlemlemiştir.

Moreno-Lopez (2005), sözleşmeli not sistemi, sınıf projeleri ve grup çalışmaları gibi yöntemler kullanarak öğrencilerle sorumluluğu paylaşan bir öğretmenin sınıfını



incelemiştir. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin öğrenmelerinde aktif bir şekilde rol almaya başladıklarını göstermiştir.

Black (1993), organik kimya dersini öğrencileri aktif kılacak şekilde düzenlemiştir. Bilgiye, kavramsal anlayışa ve problem çözme yeteneğine odaklanılan derste, öğrencilerin aktif olması ve öğretmenin rehber ve kolaylaştırıcı olarak rol alması söz konusudur. Öğrencilerin organik kimya dersinde geleneksel derslere nazaran daha fazla başarı gösterdiği ve derse karşı motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, tartışma etkinliklerinde görülen akran öğrenmenin bu yaklaşımın beklenmeyen sonuçlarından bir tanesi olduğu ifade edilmektedir.

Manke (1997), güç ilişkilerini incelediği bir araştırmasında, üç farklı sınıfı gözlemiştir. İlk sınıf, esnekliğin olmadığı, öğrencilerin seçim yapmak ve güç ilişkilerini oluşturmak için çok az fırsatın olduğu bir ortamdır. Sınıfın öğretmeni, katı kuralların ve öğretmen kontrolünün verimli bir öğrenme ortamı için önemli olduğunu düşünmektedir. İkinci sınıfın öğretmeni ise öğrencilere seçenekler sunmanın öğrenmelerini teşvik edeceğini düşünmektedir. Bu sınıf oldukça esnek kurallara sahiptir. Üçüncü sınıfın öğretmeni, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için, seçim yapmaları gerektiğine inanmaktadır. Kontrolü öğrencilerle paylaşmak istemektedir, ancak sınıfında geleneksel uygulamalar hala devam etmektedir. Araştırmacının elde ettiği sonuçlara göre öğrencileri öğrenme öğretme sürecine dahil eden öğretmenler sınıftaki öğrenci-öğretmen ilişkisine katkıda bulunan davranışlar göstermişlerdir.

Nunan'ın (1993) Dam ve Gabrielsen'den (1988) aktardığına göre öğrencilerin ders içeriği ve öğrenme süreçleri hakkında karar verebilme yetenekleri incelenmiştir. İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen on bir yaşındaki öğrencilerin öğrenmelerini planlama, organize etme, yönetme ve değerlendirmede ne kadar rol alacağı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin içerik ve öğretim yöntemlerini seçmede olumlu ve aktif katılımları gerçekleşmiş, öğrenme sorumluluklarını kabul etmişlerdir.

### III. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama aracına, verilerin toplanma sürecine ve verilerin analiz tekniklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada yükseköğretim İngilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamlarında güç paylaşımı düzeyini belirlemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir grubun inanç, tutum, davranış ve fikir gibi var olan özelliklerini müdahale etmeden ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Gay ve Geoffrey, 2009; Wiersma ve Jurs, 2009).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir üniversitenin İngilizce hazırlık biriminde 2013-2014 öğretim yılında öğrenim gören 415 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan birim adının gizli kalmasını istemiştir. Evren üzerinden gerçekleştirilen çalışmanın katılımcılarına ait özellikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Çalışma Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

Değişkenler	Kategori	n
İngilizce Seviye Grupları	Başlangıç	177
	Orta	175
	İleri	63
Cinsiyet	Kadın	137
	Erkek	278

Çalışma grubu incelendiğinde, % 42,6'sını başlangıç seviyesindeki öğrenciler, % 42. 2'sini orta seviyedeki öğrenciler, geriye kalan % 15.2'sini ise ileri seviyedeki öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca, çalışma grubunun % 33'ü kadın, % 67'si ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen “*Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeği*” kullanılmıştır. Aşağıda, ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.3.1. Güç paylaşımı düzey belirleme ölçeği

İngilizce hazırlık eğitiminde öğrencilerinin güç paylaşımı düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan ölçek, 5’li likert yapısında 26 sorudan oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerden kişisel bilgi formuyla yaş, cinsiyet ve İngilizce eğitim seviyelerine ilişkin bilgiler alınmıştır. Ölçekte yer alan maddeler; 1= ‘Bana hiç uymuyor’, 2= ‘Bana çok az uyuyor’, 3= ‘Bana oldukça uyuyor’, 4= ‘Bana çok uyuyor’ ve 5= ‘Bana tamamen uyuyor’ şeklindedir. Ölçekten elde edilen puanların en düşüğü ‘1.00’ ve en yükseği ‘5.00’ olmak üzere beş seviye belirlenmiştir. Güç paylaşımı düzeyi ve 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

#### 3.3.2. Güç paylaşımı düzey belirleme ölçeğinin geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan *Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeği*’nin geliştirilme aşamasında konuya ilişkin literatür taraması yapılmış ve uzman görüşüne başvurulmuştur. 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 madde havuzu oluşturulmuştur. Eğitim uzmanlarının görüşleri alınarak taslak ölçek tamamlanmıştır. 37 maddeden oluşan güç paylaşımı taslak ölçeği, çalışma grubundan farklı bir üniversitedeki 185 öğrenciye uygulanmıştır. Daha sonra ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

### **3.3.2.1. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgular**

#### **3.3.2.1.1. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular**

Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapı geçerliği, testten elde edilen puanların testle ölçülmek istenen kavramın gerçekte ne derece ölçülebildiği ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2002). Kaiser Meyer Olkin ve Bartlett küresellik testleri sonucu KMO= .87 ve  $\chi^2=1876.702$ ,  $df=325$ ,  $p<0.001$  bulunarak faktör analizinin uygunluğuna karar verilmiştir. Ölçek geliştirilmesinde KMO değerinin 0.60 ve daha yüksek olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir. Varimax tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. 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. Kalan 26 madde 6 faktör altında toplanmış ve varimax rotasyonu sonucunda bu faktörlerin toplam varyansın % 59'unu açıkladığı saptanmıştır. 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. Bu durum ölçeğin geçerli olması için gerekli bir özelliktir. Yapılan analizler sonucu, 6 faktörü oluşturan 26 maddenin faktör yüklerinin .400 ile .817 arasında değiştiği bulunmuştur. Ayrıca faktörlerin öz-değerleri 1.068 ile 7.703 arasında değişmektedir. Öz-değeri 1 ve 1'in üzerinde olan faktörler önemli kabul edilmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

*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. *Sınıf içi görev kararları*, öğrencilere sınıf içi görev ve ödevlerin belirlenmesinde karar hakkı verilmesini ve onlara farklı görev ve ödev seçenekleri sunulmasını ifade etmektedir. *Sınıf kuralları kararları*, sınıf ortamını düzenleyen kural ve politikaların belirlenmesinde öğrencilere karar hakkı verilmesini ifade etmektedir. *Öğrenme süreci kararları*, öğrencilere öğrenme sürecine yönelik karar verme yetkisi tanınmasını ifade etmektedir. *Ders etkinlikleri kararları*, sınıf içi etkinliklerin belirlenmesinde ve gerçekleştirme sürecinde öğrencilere karar hakkı verilmesini ifade etmektedir. *Değerlendirme süreci kararları* ise öğrencilerin kendi ödevlerini ve arkadaşları değerlendirmelerine izin verilmesini ifade etmektedir. Ölçek faktörleri, Weimer'ın (2002) güç paylaşımına ilişkin belirlediği alanlarından yararlanılarak isimlendirilmiştir. Ölçek faktörlerinin isimleri *içerik*, *görevler*, *kurallar*, *süreç*, *etkinlikler* ve *değerlendirme* olarak kısaltılmıştır.

### 3.3.2.2. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular iç tutarlık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha katsayıları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

*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 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 9, 10, 11, 12 ve 13 ve 14'te ölçeğin faktörlerinin madde toplam korelasyonları verilmiştir.

Tablo 9

*İçerik Faktörü 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

Tablo 9'da görüldüğü gibi içerik faktöründe madde toplam korelasyonları .26 ile .65 arasında değişmektedir. Maddeler silindiğinde ise elde edilen Cronbach Alpha sayısı .68 ile .78 arasında değişmektedir.

Tablo 10

*Görevler Faktörü Madde Toplam Korelasyonları*

<i>Madde No</i>	<i>Madde Toplam Korelasyonları</i>	<i>Madde silindiğinde Cronbach Alpha</i>
Madde 1	.58	.69
Madde 2	.63	.66
Madde 3	.49	.74
Madde 4	.53	.71

Tablo 10'da görüldüğü gibi görevler faktöründe madde toplam korelasyonları .49 ile .63 arasında değişmektedir. Maddeler silindiğinde ise elde edilen Cronbach Alpha sayısı .66 ile .74 arasında değişmektedir.

Tablo 11

*Kurallar Faktörü Madde Toplam Korelasyonları*

<i>Madde No</i>	<i>Madde Toplam Korelasyonları</i>	<i>Madde silindiğinde Cronbach Alpha</i>
Madde 11	.60	.72
Madde 12	.44	.77
Madde 15	.48	.76
Madde 17	.59	.72
Madde 18	.66	.70

Tablo 11’de görüldüğü gibi kurallar faktöründe madde toplam korelasyonları .44 ile .66 arasında değişmektedir. Maddeler silindiğinde ise elde edilen Cronbach Alpha sayısı .70 ile .77 arasında değişmektedir.

Tablo 12

*Süreç Faktörü Madde Toplam Korelasyonları*

<i>Madde No</i>	<i>Madde Toplam Korelasyonları</i>	<i>Madde silindiğinde Cronbach Alpha</i>
Madde 6	.53	.63
Madde 7	.52	.64
Madde 8	.58	.60
Madde 10	.37	.72

Tablo 12’de görüldüğü gibi süreç faktöründe madde toplam korelasyonları .37 ile .58 arasında değişmektedir. Maddeler silindiğinde ise elde edilen Cronbach Alpha sayısı .60 ile .72 arasında değişmektedir.

Tablo 13

*Etkinlikler Faktörü Madde Toplam Korelasyonları*

<i>Madde No</i>	<i>Madde Toplam Korelasyonları</i>	<i>Madde silindiğinde Cronbach Alpha</i>
Madde 5	.44	.62
Madde 9	.45	.60
Madde 14	.49	.57
Madde 20	.43	.61



Tablo 13'te görüldüğü gibi etkinlikler faktöründe madde toplam korelasyonları .57 ile .62 arasında değişmektedir. Maddeler silindiğinde ise elde edilen Cronbach Alpha sayısı .57 ile .62 arasında değişmektedir.

Tablo 14

*Değerlendirme Faktörü Madde Toplam Korelasyonları*

<i>Madde No</i>	<i>Madde Toplam Korelasyonları</i>	<i>Madde silindiğinde Cronbach Alpha</i>
Madde 16	.34	.79
Madde 25	.64	.43
Madde 26	.60	.49

Tablo 14'te görüldüğü gibi değerlendirme faktöründe madde toplam korelasyonları .34 ile .64 arasında değişmektedir. Maddeler silindiğinde ise elde edilen Cronbach Alpha sayısı .43 ile .79 arasında değişmektedir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan *Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeği*, İç Anadolu Bölgesi'nde bir üniversitenin İngilizce hazırlık biriminde uygulamak üzere gerekli izinler alınmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılının güz döneminin 15 Kasım 2013 tarihinde İngilizce hazırlık eğitimi öğrencilerine araştırmacı tarafından yapılan uygulamayla 423 anket elde edilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Toplanan 423 anketten 8'i hatalı doldurulduğundan değerlendirmeye alınmamıştır. Elde edilen veriler belirli bir sıraya konularak bilgisayar ortamına aktarılmış ve analizinde SPSS veri analizi programı kullanılmıştır. Veri analizinde ilk olarak tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Daha sonra, verilerin normallik gösterip göstermediğini bulmak amacıyla normallik testi uygulanmıştır. Normallik gösteren durumlarda, bağımlı değişkenin üç kategorili süreksiz bağımsız değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farkı saptamak üzere, parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Normal dağılım göstermediği durumlarda, non-parametrik test Kruskal Wallis analizi kullanılmıştır. Kruskal Wallis sonucunda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla Mann-Whitney U testi

uygulanmıştır. Ayrıca değişkenler arası ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

## IV. Bulgular

### 4.1. Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşımı Düzeyinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf ortamlarında güç paylaşımı düzeyine ve ölçeğin faktörlerine ilişkin verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

*Güç Paylaşımı Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Güç paylaşımı ve Faktörleri	$\bar{X}$	SS
1. İçerik	2.66	1.05
2. Görevler	2.87	1.04
3. Kurallar	2.99	1.00
4. Süreç	3.27	0.92
5. Etkinlikler	3.38	0.93
6. Değerlendirme	2.69	1.03
Güç paylaşımı toplam puan	2.97	0.84

\* $n=415$

Tabloda verildiği gibi ölçeğin içerik faktörünün ortalaması  $\bar{X}=2.66$ , görevler faktörünün ortalaması  $\bar{X}=2.87$ , kurallar faktörünün ortalaması  $\bar{X}=2.99$ , süreç faktörünün ortalaması  $\bar{X}=3.27$ , etkinlikler faktörünün ortalaması  $\bar{X}=3.38$ , değerlendirme faktörünün ortalamasının ise  $\bar{X}=2.69$  olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde bütün faktörlerde güç paylaşımının orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Etkinlikler faktöründe en yüksek ortalama, değerlendirme faktöründe ise en düşük ortalama elde edilmiştir. Buna göre, güç paylaşımı en fazla etkinlikler faktöründe, en az ise içerik faktöründe görülmektedir. Güç paylaşımı ölçeği toplam puanlarının ortalamasının  $\bar{X}=2.97$  olduğu ve sınıf ortamlarındaki güç paylaşımının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Sınıf ortamları güç paylaşımı ölçeğinin içerik faktöründe yer alan maddelere verilen cevaplara ait frekans, yüzde ve ortalamalar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

*İçerik Faktörü Maddelerine İlişkin Öğrenci Yanıtları*

Madde no	Bana hiç uymuyor		Bana çok az uyuyor		Bana oldukça uyuyor		Bana çok uyuyor		Bana tamamen uyuyor		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M13	49	11.8	76	18.3	87	21	106	25.5	97	23.4	415	100	3.30
M19	214	51.6	54	13	63	15.2	36	8.7	48	11.6	415	100	2.16
M21	109	26.3	101	24.3	89	21.4	65	15.7	51	12.3	415	100	2.63
M22	131	31.6	78	18.8	99	23.9	62	14.9	45	10.8	415	100	2.55
M23	147	35.4	76	18.3	72	17.3	50	12	70	16.9	415	100	2.57
M24	111	26.7	75	18.1	93	22.4	64	15.4	72	17.3	415	100	2.79

Tablo 16’da görüldüğü gibi, “M13: Sınıfta “biz” zamirini kullanarak bize hitap eder” ifadesine öğrencilerin %11.8’i bana hiç uymuyor, %18.3’ü bana çok az uyuyor, %21’i bana oldukça uyuyor, %25.5’i bana çok uyuyor, %23.4’ü bana tamamen uyuyor cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %69.9’u öğretmenlerin sınıfta “biz” zamiri kullanarak öğrencilere hitap ettiğini belirtmektedirler. Bu maddeye ilişkin puanların ortalaması ( $\bar{X}=3.30$ ), bana oldukça uyuyor düzeyindedir. Öğrencilerin “M19: Ders kitabını seçerken fikirlerimizden yararlanır” ifadesine cevapları %51.6 bana hiç uymuyor, %13 bana çok az uyuyor, %15.2 bana oldukça uyuyor, %8.7 bana çok uyuyor, %11.6 bana tamamen uyuyor olmuştur. Öğrencilerin %64.6’sı bu maddeye olumsuz cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin puanların ortalaması ( $\bar{X}=2.16$ ), bana çok az uyuyor düzeyindedir. “M21: Ders içeriğini hazırlarken fikirlerimizi alır” ifadesine verilen cevaplar %26.3 bana hiç uymuyor, %24.3 bana çok az uyuyor, %21.4 bana oldukça uyuyor, %15.7 bana çok uyuyor, %12.3 bana tamamen uyuyor şeklindedir. Cevapların %50.6’sı öğrencilerin bu maddeye ilişkin olumsuz görüş bildirdiklerini göstermektedir. Bu maddeye ilişkin puanların ortalaması ( $\bar{X}=2.63$ ), bana oldukça uyuyor düzeyindedir. Öğrencilerin “M22: Ders planını hazırlarken fikirlerimizden yararlanır” ifadesine verdikleri cevaplar, %31.6 bana hiç uymuyor, %18.8 bana çok az uyuyor, %23.9 bana oldukça uyuyor, %14.9 bana çok uyuyor, %10.8 bana tamamen uyuyor olmuştur. Buna göre, maddeye verilen olumlu ve olumsuz yöndeki cevapların yüzdesi birbirine yakın olarak görünmektedir. Bu maddeye ilişkin puanların ortalaması ( $\bar{X}=2.55$ ), bana çok az uyuyor düzeyindedir. “M23: Sınavda yer alacak konulara ilişkin

fikrimizi alır” ifadesine verilen cevaplar, %35.4 bana hiç uymuyor, %18.3 bana çok az uyuyor, %17.3 bana oldukça uyuyor, %12 bana çok uyuyor, %16.9 bana tamamen uyuyor şeklindedir. Öğrenciler sınavda yer alacak konulara ilişkin fikirlerinin alınmadığına yönelik %53.7 çoğunlukla görüş bildirmişlerdir. Bu maddeye ilişkin puanların ortalaması ( $\bar{X}=2.57$ ), bana çok az uyuyor düzeyindedir. Öğrenciler “M24: Bizim derste oluşturduğumuz soruları sınavda sorar” ifadesine ilişkin % 26.7 bana hiç uymuyor, % 18.1 bana çok az uyuyor, % 22.4 bana oldukça uyuyor, % 15.4 bana çok uyuyor, % 17.3 bana tamamen uyuyor cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin % 55.1’i bu maddeye olumlu yönde cevap verdikleri görülmüştür. Bu maddeye ilişkin puanların ortalaması ( $\bar{X}=2.79$ ), bana oldukça uyuyor düzeyindedir. İçerik faktörünü oluşturan maddelerin ortalamaları incelendiğinde, “M13: Sınıfta “biz” zamirini kullanarak bize hitap eder” maddesinin en yüksek ortalamaya  $\bar{X}=3.30$  sahip olduğu, “M19: Ders kitabını seçerken fikirlerimizden yararlanır” maddesinin ise en düşük ortalamaya  $\bar{X}=2.16$  sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Sınıf ortamları güç paylaşımı ölçeğinin görevler faktöründe yer alan maddelere verilen cevaplara ait frekans, yüzde ve ortalamalar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

*Görevler Faktörü Maddelerine İlişkin Öğrenci Yanıtları*

Madde no	Bana hiç uymuyor		Bana çok az uyuyor		Bana oldukça uyuyor		Bana çok uyuyor		Bana tamamen uyuyor		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M1	82	19.8	114	27.5	112	27	53	12.8	54	13	415	100	2.72
M2	86	20.7	91	21.9	105	25.3	77	18.6	56	13.5	415	100	2.82
M3	51	12.3	86	20.7	121	29.2	85	20.5	72	17.3	415	100	3.10
M4	89	21.4	90	21.7	92	22.2	72	17.3	72	17.3	415	100	2.87

Tablo 17’de görüldüğü gibi, “M1: Bize içlerinden seçim yapabileceğimiz farklı ödev seçenekleri sunar” ifadesine öğrencilerin %19.8’i bana hiç uymuyor, %27.5’i bana çok az uyuyor, %27’si bana oldukça uyuyor, %12.8’i bana çok uyuyor, %13’ü bana tamamen uyuyor cevabını vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin olumlu ve olumsuz yanıtlar birbirine yakın değerdedir. Maddeye verilen cevapların ortalaması ( $\bar{X}=2.72$ ), bana oldukça uyuyor düzeyindedir. Öğrencilerin “M2: Ödev konusunun belirlenmesinde bize

karar hakkı verir” ifadesine cevapları %20.7 bana hiç uymuyor, %21.9 bana çok az uyuyor, %25.3 bana oldukça uyuyor, %18.6 bana çok uyuyor, %13.5 bana tamamen uyuyor olmuştur. Öğrencilerin %57.4’ü bu madde için olumlu görüş bildirmiştir. Bu maddeye verilen cevapların ortalaması ( $\bar{X}=2.82$ ), bana oldukça uyuyor düzeyindedir. “M3: Verilen ödevin nasıl yapılacağı noktasında bize karar hakkı verir” ifadesine verilen cevaplar öğrencilerin cevapları %12.3 bana hiç uymuyor, %20.7 bana çok az uyuyor, %29.2 bana oldukça uyuyor, %20.5 bana çok uyuyor, %17.3 bana tamamen uyuyor şeklindedir. Cevapların %67’si öğrencilerin bu maddeye ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini göstermektedir. Maddeye verilen cevapların ortalaması ( $\bar{X}=3.10$ ), bana oldukça uyuyor düzeyindedir. “M4: Ödevin teslim tarihiyle ilgili bize karar hakkı verir.” maddesine ilişkin cevaplar, öğrencilerin %21.4’ü bana hiç uymuyor, %21.7’si bana çok az uyuyor, %22.2’si bana oldukça uyuyor, %17.3’ü bana çok uyuyor, %17.3’ü bana tamamen uyuyor şeklindedir. Öğrencilerin %56.8’i bu maddeye için olumlu görüş bildirmişlerdir. Maddeye verilen cevapların ortalaması ( $\bar{X}=2.87$ ), bana oldukça uyuyor düzeyindedir. Görevler faktörünü oluşturan maddelerin ortalamaları incelendiğinde, “M3: Verilen ödevin nasıl yapılacağı noktasında bize karar hakkı verir” maddesinin en yüksek ortalamaya  $\bar{X}=3.10$  sahip olduğu, “M1: Bize içlerinden seçim yapabileceğimiz farklı ödev seçenekleri sunar” maddesinin ise en düşük ortalamaya  $\bar{X}=2.72$  sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Sınıf ortamları güç paylaşımı ölçeğinin kurallar faktöründe yer alan maddelere verilen cevaplara ait frekans, yüzde ve ortalamalar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

*Kurallar Faktörü Maddelerine İlişkin Öğrenci Yanıtları*

Madde no	Bana hiç uymuyor		Bana çok az uyuyor		Bana oldukça uyuyor		Bana çok uyuyor		Bana tamamen uyuyor		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M11	64	15.4	70	16.9	102	24.6	88	21.2	91	21.9	415	100	3.17
M12	135	32.5	74	17.8	84	20.2	50	12	72	17.3	415	100	2.64
M15	37	8.9	69	16.6	112	27	97	23.4	100	24.1	415	100	3.37
M17	94	22.7	77	18.6	112	27	81	19.5	51	12.3	415	100	2.80
M18	67	16.1	83	20	107	25.8	96	23.1	62	14.9	415	100	3.01

Tablo 18’de görüldüğü gibi, “M11: Dersin ilk haftasında, geçmiş öğrenme yaşantılarımızdan yararlanarak dersi düzenler” ifadesine öğrencilerin %15.4’ü bana hiç uymuyor, %16.9’u bana çok az uyuyor, %24.6’sı bana oldukça uyuyor, %21.2’si bana çok uyuyor, %21.9’u bana tamamen uyuyor cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %67.7’si öğretmenlerin öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantılarımızdan yararlanarak dersi düzenlediğini düşünmektedirler. Bu maddeye ilişkin cevapların ortalaması incelendiğinde ( $\bar{X}=3.17$ ), bana oldukça uyuyor düzeyinde olduğu görülmektedir. “M12: Ders süresiyle ilgili fikrimizi alır” ifadesine verilen cevaplar, %32.5 bana hiç uymuyor, %17.8 bana çok az uyuyor, %20.2 bana oldukça uyuyor, %12 bana çok uyuyor, %17.3 bana tamamen uyuyor olmuştur. Bu madde için olumlu ve olumsuz cevaplar birbirine yakındır. Bu maddeye ilişkin cevapların ortalaması incelendiğinde ( $\bar{X}=2.64$ ), bana oldukça uyuyor düzeyinde olduğu görülmektedir. “M15: Derse ilişkin beklentilerimizi sorar” ifadesiyle ilgili öğrencilerin %8.9’u bana hiç uymuyor, %16.6’sı bana çok az uyuyor, %27 bana oldukça uyuyor, %23.4 bana çok uyuyor, %24.1 bana tamamen uyuyor şeklindedir. Bu durum öğrencilerin %74.5’inin öğretmenlerin derse ilişkin beklentilerini sorduğunu belirtmektedir. Bu maddeye ilişkin cevapların ortalaması incelendiğinde ( $\bar{X}=3.37$ ), bana oldukça uyuyor düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “M17: Sınıf kurallarını birlikte belirlememizi ister” ifadesine verdikleri cevaplar, %22.7 bana hiç uymuyor, %18.8 bana çok az uyuyor, %27 bana oldukça uyuyor, %19.5 bana çok uyuyor, %12.5 bana tamamen uyuyor olmuştur. Öğrencilerin %59’u bu maddeye olumlu cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin cevapların ortalamasınının ( $\bar{X}=2.80$ ), bana oldukça uyuyor düzeyinde olduğu görülmektedir. “M18: Dersle alakalı hedefleri belirlerken bizi karar sürecine dahil eder” ifadesine verilen cevaplar, %16.1 bana hiç uymuyor, %20 bana çok az uyuyor, %25.8 bana oldukça uyuyor, %23.1 bana çok uyuyor, %14.9 bana tamamen uyuyor şeklindedir. Öğrencilerin %63.8’i öğretmenlerin dersle alakalı hedeflerin belirlenmesinde öğrenci katılımını sağladıkları yönde cevap vermişlerdir. Madde puanlarının ortalamasınının ( $\bar{X}=3.01$ ), bana oldukça uyuyor düzeyinde olduğu görülmektedir. Kurallar faktörünü oluşturan maddelerin ortalamaları incelendiğinde, “M15: Derse ilişkin beklentilerimizi sorar” maddesinin en yüksek ortalamaya  $\bar{X} = 3.37$  sahip olduğu, “M12: Ders süresiyle ilgili fikrimizi alır” maddesinin ise en düşük ortalamaya  $\bar{X} = 2.64$  sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Sınıf ortamları güç paylaşımı ölçeğinin süreç faktöründe yer alan maddelere verilen cevaplara ait frekans, yüzde ve ortalamalar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

*Süreç Faktörü Maddelerine İlişkin Öğrenci Yanıtları*

Madde no	Bana hiç uymuyor		Bana çok az uyuyor		Bana oldukça uyuyor		Bana çok uyuyor		Bana tamamen uyuyor		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	
M6	34	8.2	81	19.5	118	28.4	89	21.4	93	22.4	415	100	3.30
M7	53	12.8	85	20.5	111	26.7	86	20.7	80	19.3	415	100	3.13
M8	35	8.4	68	16.4	128	30.8	98	23.6	86	20.7	415	100	3.32
M10	37	8.9	64	15.4	127	30.6	98	23.6	89	21.4	415	100	3.33

Tablo 19’da görüldüğü gibi, “M6: Derste yapılmasını istediğimiz diğer etkinliklere zaman ayırır” ifadesine öğrencilerin %8.2’si bana hiç uymuyor, %19.5’i bana çok az uyuyor, %28.4’ü bana oldukça uyuyor, %21.4’ü bana çok uyuyor, %22.4’ü bana tamamen uyuyor cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %72.2’si bu maddeye olumlu cevap vermişlerdir. Derste yapılan diğer etkinliklere ilişkin puanların ortalaması  $\bar{X} = 3.30$ , bana oldukça uyuyor düzeyindedir. Öğrencilerin “M7: Yazma etkinliğinde, istediğimiz konuda yazmamıza izin verir” ifadesine ilişkin cevapları %12.8 bana hiç uymuyor, %20.5 bana çok az uyuyor, %26.7 bana oldukça uyuyor, %20.7 bana çok uyuyor, %19.3 bana tamamen uyuyor olmuştur. Öğrencilerin %66.7’si öğretmenlerin yazma etkinliğinde öğrencilerin istedikleri konuda yazmalarına izin verdiğini belirtmektedir. Bu maddeye ilişkin puanların ortalaması  $\bar{X} = 3.13$ , bana oldukça uyuyor düzeyindedir. “M8: Konuşma etkinliğinde istediğimiz konuda konuşmamıza izin verir” ifadesine verilen cevaplar %8.4 bana hiç uymuyor, %16.4 bana çok az uyuyor, %30.8 bana oldukça uyuyor, %23.6 bana çok uyuyor, %20.7 bana tamamen uyuyor şeklindedir. Cevapların %75.1’i öğrencilerin bu maddeye ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini göstermektedir. Maddeye verilen cevapların ortalaması  $\bar{X} = 3.32$ , bana oldukça uyuyor düzeyindedir. Öğrencilerin “M10: Grup etkinlikleriyle ilgili kararları grup üyelerinin almasını ister” ifadesine verdikleri cevaplar, %8.9 bana hiç uymuyor, %15.4 bana çok az uyuyor, %30.6 bana oldukça uyuyor, %23.6 bana çok uyuyor, %21.4 bana tamamen uyuyor olmuştur. Buna göre, öğrencilerin %75.6’sı bu maddeye



olumlu yönde cevap vermiştir. Süreç faktörünün en yüksek ortalamasına sahip olan bu madde ( $\bar{X} = 3.33$ ), bana oldukça uyuyor düzeyindedir.

Sınıf ortamları güç paylaşımı ölçeğinin etkinlikler faktöründe yer alan maddelere verilen cevaplara ait frekans, yüzde ve ortalamalar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

*Etkinlikler Faktörü Maddelerine İlişkin Öğrenci Yanıtları*

Madde no	Bana hiç uymuyor		Bana çok az uyuyor		Bana oldukça uyuyor		Bana çok uyuyor		Bana tamamen uyuyor		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M5	38	9.2	61	14.7	131	31.6	106	25.5	79	19	415	100	3.31
M9	50	12	72	17.3	122	29.4	89	21.4	82	19.8	415	100	3.20
M14	27	6.5	70	16.9	98	23.6	92	22.2	128	30.8	415	100	3.54
M20	40	9.6	45	10.8	111	26.7	105	25.3	114	27.5	415	100	3.50

Tablo 20’de görüldüğü gibi, “M5: Sınıf içi etkinliklerde, içlerinden seçim yapabileceğimiz farklı seçenekler sunar” ifadesine öğrencilerin %9.2’si bana hiç uymuyor, %14.7’si bana çok az uyuyor, %31.6’sı bana oldukça uyuyor, %25.5’i bana çok uyuyor, %19’u bana tamamen uyuyor cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %76.1’i bu maddeye olumlu cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin puanların ortalaması  $\bar{X} = 3.31$ , bana oldukça uyuyor düzeyindedir. Öğrencilerin “M9: Okuma etkinliğinde bize karar hakkı tanır” ifadesine ilişkin cevapları %12 bana hiç uymuyor, %17.3 bana çok az uyuyor, %29.4 bana oldukça uyuyor, %21.4 bana çok uyuyor, %19.8 bana tamamen uyuyor olmuştur. Öğrencilerin %70.6’sı öğretmenlerin okuma etkinliğinde öğrencilerin istedikleri konuda yazmalarına izin verdiğini belirtmektedir. Bu maddeye ilişkin puanların ortalaması  $\bar{X} = 3.20$ , bana oldukça uyuyor düzeyindedir. “M14: Bizden gelen itirazları değerlendirir” ifadesine verilen cevaplar %6.5 bana hiç uymuyor, %16.9 bana çok az uyuyor, %23.6 bana oldukça uyuyor, %22.2 bana çok uyuyor, %30.8 bana tamamen uyuyor şeklindedir. Cevapların %76.6’sı öğrencilerin bu maddeye ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini göstermektedir. Etkinlikler faktörünün en yüksek ortalamasına sahip olan bu madde  $\bar{X} = 3.54$ , bana çok uyuyor düzeyindedir. Öğrencilerin “M20: İşlenmesi istenen konulara zaman ayırır” ifadesine verdikleri cevaplar, %9.6 bana hiç uymuyor, %10.8 bana çok az uyuyor, %26.7 bana oldukça

uyuyor, %25.3 bana çok uyuyor, %27.5 bana tamamen uyuyor olmuştur. Buna göre, öğrencilerin %79.5'i bu maddeye olumlu yönde cevap vermiştir. Bu maddeye ilişkin puanların ortalaması ( $\bar{X} = 3.50$ ), bana çok uyuyor düzeyindedir.

Sınıf ortamları güç paylaşımı ölçeğinin değerlendirme faktöründe yer alan maddelere verilen cevaplara ait frekans, yüzde ve ortalamalar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

*Değerlendirme Faktörü Maddelerine İlişkin Öğrenci Yanıtları*

Madde no	Bana hiç uymuyor		Bana çok az uyuyor		Bana oldukça uyuyor		Bana çok uyuyor		Bana tamamen uyuyor		Toplam		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M16	40	9.6	85	20.5	127	30.6	89	21.4	74	17.8	415	100	3.17
M25	114	27.5	96	23.1	97	23.4	59	14.2	49	11.8	415	100	2.60
M26	160	38.6	85	20.5	88	21.2	40	9.6	42	10.1	415	100	2.32

Tablo 21'de görüldüğü gibi, "M16: Öğrenci olarak rollerimizin ne olabileceğine ilişkin fikrimiz alır" ifadesine öğrencilerin %9.6'sı bana hiç uymuyor, %20.5'i bana çok az uyuyor, %30.6'sı bana oldukça uyuyor, %21.4'ü bana çok uyuyor, %17.8'i bana tamamen uyuyor cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %69.8'i bu maddeye olumlu cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin puanların ortalaması  $\bar{X} = 3.17$ , bana oldukça uyuyor düzeyindedir. Buna göre, bu madde değerlendirme faktörünün en yüksek ortalamasına sahiptir. Öğrencilerin "M25: Kendi ödevlerimizi değerlendirmemizi ister" ifadesine ilişkin cevapları %27.5 bana hiç uymuyor, %23.1 bana çok az uyuyor, %23.4 bana oldukça uyuyor, %14.2 bana çok uyuyor, %11.8 bana tamamen uyuyor olmuştur. Öğrencilerin %50.6'sı öğretmenlerin öğrencilerin ödevlerini kendilerini değerlendirmelerini ister ifadesine olumsuz yönde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin puanların ortalaması  $\bar{X} = 2.60$ , bana çok az uyuyor düzeyindedir. "M26: Arkadaşlarımızın ödevlerini değerlendirmemizi ister" ifadesine verilen cevaplar %38.6 bana hiç uymuyor, %20.5 bana çok az uyuyor, %21.2 bana oldukça uyuyor, %9.6 bana çok uyuyor, %10.1 bana tamamen uyuyor şeklindedir. Cevapların %59.1'i öğrencilerin bu maddeye ilişkin olumsuz görüş bildirdiklerini göstermektedir. Bu maddeye ilişkin puanların ortalaması ( $\bar{X} = 2.32$ ), bana çok az uyuyor düzeyindedir.

## 4.2. Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşımı Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının İngilizce Seviye Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın verileri için uygun analiz türünün belirlenmesinde puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılımı parametrik testlerin kullanılmasında ön koşuldur (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2011). Normallik testi olarak Kolmogorov-Smirnov (Z) testi uygulanmıştır. Tablo 22’de, ölçeğin ve faktörlerinin Kolmogorov-Smirnov (Z) testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 22

### *Güç Paylaşımı Ölçeği ve Faktörleri Puanlarının Normallik Testi Sonuçları*

	Z	n	P
1. İçerik	1.868	415	.002
2. Görevler	1.729	415	.005
3. Kurallar	1.846	415	.002
4. Süreç	1.357	415	.050
5. Etkinlikler	1.972	415	.001
6. Değerlendirme	2.385	415	.000
Güç paylaşımı	1.176	415	.126

Normallik testinin sonuçlarına göre güç paylaşımı ölçeğinin puanlarının normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir [ $Z_{1.176}$ ;  $p>0.05$ ]. Ölçeğin faktörlerine ilişkin normallik testi sonuçları, süreç faktöründe puanların normal dağıldığını göstermektedir [ $Z_{1.357}$ ;  $p=0.05$ ]. İçerik faktörüne ilişkin puanların [ $Z_{1.868}$ ;  $p<0.05$ ], görevler faktörüne ilişkin puanların [ $Z_{1.729}$ ;  $p<0.05$ ], kurallar faktörüne ilişkin puanların [ $Z_{1.846}$ ;  $p<0.05$ ], etkinlikler faktörüne ilişkin puanların [ $Z_{1.972}$ ;  $p<0.05$ ] ve değerlendirme faktörüne ilişkin puanların [ $Z_{2.385}$ ;  $p<0.05$ ] normal dağılım göstermediği saptanmıştır.

### 4.2.1. Sınıf ortamlarında güç paylaşımı düzeyinin öğrencilerin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın bu alt problemi, sınıf ortamlarında güç paylaşımı ölçeğinin İngilizce seviye gruplarına göre farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırmaktadır. Güç paylaşım düzeyi puanları Kolmogorov-Smirnov (Z) testi sonuçlarına göre [ $Z_{1.176}$ ;  $p>0.05$ ] normallik göstermektedir. Bu durumda, bağımlı değişkenin üç kategorili süreksiz bağımsız değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farkı saptamak üzere

tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Güç paylaşımı düzeyinin İngilizce seviye gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmalar Tablo 23'te gösterilmektedir.

Tablo 23

*Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Güç Paylaşımı Düzeyi Ortalamaları*

	Seviyeler	N	$\bar{X}$	$S_x$
<b>Güç paylaşımı toplam</b>	Başlangıç	177	2.97	.83
	Orta	175	2.91	.85
	İleri	63	3.11	.83

Tablo 23'te görüldüğü gibi, güç paylaşımı toplam puanları seviyelere göre farklılaşmaktadır. İleri seviye grubu puanlarının  $\bar{X}=3.11$  diğer gruplara göre yüksek olduğu saptanmıştır. Gruplar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Tablo 24'te ANOVA testiyle gösterilmektedir.

Tablo 24

*Güç Paylaşımı Düzeyinin Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	Varyans	Kareler	Kareler			
	Kaynağı	Toplamı	Sd	Ortalaması	F	p
<b>Güç paylaşımı toplam</b>	Gruplar Arası	2.008	2	1.004	1.409	,245
	Gruplar İçi	293.527	412	.712		
	Toplam	295.535	414			

\* $p < .05$

Tablo 24'te görüldüğü gibi seviye grupları puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. [ $F_{(2-412)}=1.409$ ,  $p > .05$ ] Buna göre, güç paylaşımı ölçeğinin İngilizce seviye gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

## 4.2.2. Sınıf ortamlarında güç paylaşımı ölçeği faktörlerinin öğrencilerin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

### 4.2.2.1. Süreç faktörünün öğrencilerin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın bu alt problemi, ölçeğin süreç faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırmaktadır. Süreç faktörü puanları Kolmogorov-Smirnov (Z) testi sonuçlarına göre [ $Z_{1.357}$ ;  $p=0.05$ ] normallik göstermektedir. Bu durumda, bağımlı değişkenin üç kategorili süreksiz bağımsız değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farkı saptamak üzere parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Güç paylaşımı düzeyinin İngilizce seviye gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmalar tablo 25'te gösterilmektedir.

Tablo 25

#### Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Süreç Faktörü Puan Ortalamaları

Faktör	Seviyeler	N	$\bar{X}$	$S_x$
Süreç	Başlangıç	177	3.26	.90
	Orta	175	3.24	.95
	İleri	63	3.38	.87

Tablo 25'te görüldüğü gibi, süreç faktörü puanları seviyelere göre farklılaşmaktadır. İleri seviye grubu puanlarının  $\bar{X}=3.38$  diğer gruplara göre yüksek olduğu saptanmıştır. Gruplar arası farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Tablo 26'da ANOVA testiyle gösterilmektedir.

Tablo 26

#### Süreç Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması		
Süreç Faktörü	Gruplar Arası	.987	2	.494	.581	.560
	Gruplar İçi	350.068	412	.850		
	Toplam	351.055	414			

\*  $p < .05$

Tablo 26’da süreç faktöründe seviye gruplarının puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı gösterilmektedir. [ $F_{(2-412)}=1.581, p>.05$ ] Elde edilen sonuçlara göre süreç faktörü puanlarının İngilizce seviye gruplarına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

#### ***4.2.2.2. İçerik faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular***

Tablo 27

*İçerik Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>İngilizce Seviye Grupları</b>	<b>n</b>	<b><math>X_{sıra}</math></b>	<b>sd</b>	<b><math>x^2</math></b>	<b>p</b>
<b>İçerik</b>	1. Başlangıç	177	209.33	2	5.734	.057
	2. Orta	175	195.89			
	3. İleri	63	237.90			
	Toplam	415				

Tablo 27’de İngilizce seviye gruplarına göre içerik faktöründen alınan puanlara ilişkin sıra ortalamaları Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlarda ileri seviye grubunun sıra ortalamasının diğerlerine göre yüksek olduğu, en az sıra ortalamasının ise orta seviyeye ait olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, seviye gruplarına göre içerik faktörü puanlarının sıra ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlılık saptanmamıştır [ $x^2=5.734; sd=2; p>.05$ ] Bu durum içerik faktöründe güç paylaşımının öğrencilerin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

**4.2.2.3. Görevler faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Tablo 28

*Görevler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Faktör	İngilizce Seviye Grupları	n	$X_{sıra}$	sd	$x^2$	p
<b>Görevler</b>	1. Başlangıç	177	208.50	2	.031	.985
	2. Orta	175	208.37			
	3. İleri	63	205.57			
	Toplam	415				

Tablo 28’de İngilizce seviye gruplarına göre görevler faktöründen alınan puanlara ilişkin sıra ortalamaları Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, sıra ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte, en yüksek puan başlangıç seviyesine aittir. Ancak, seviye gruplarına göre görevler faktörü puanlarının sıra ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [ $x^2=.031$ ;  $sd=2$ ;  $p>.05$ ] Bu durum görevler faktöründe güç paylaşımının öğrencilerin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

**4.2.2.4. Kurallar faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Tablo 29

*Kurallar Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

Faktör	İngilizce Seviye Grupları	n	$X_{sıra}$	sd	$x^2$	p
<b>Kurallar</b>	1. Başlangıç	177	207.90	2	6.275	.043
	2. Orta	175	196.41			
	3. İleri	63	240.48			
	Toplam	415				

Tablo 29’da İngilizce seviye gruplarına göre kurallar faktöründen alınan puanlara ilişkin sıra ortalamaları Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Buna göre, ileri seviye,

grup sıra ortalamasında en yüksek ortalamaya sahiptir. Seviye gruplarına göre kurallar faktörü puanlarının sıra ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmaktadır [ $\chi^2=6.275$ ;  $sd=2$ ;  $p<.05$ ]. Bu durum, kurallar faktöründe güç paylaşımının öğrencilerin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaştığını göstermektedir. Kurallar faktöründeki bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu test sonucunda gruplardan ileri seviye ile orta seviye arasındaki farkın ileri seviyenin lehine olarak anlamlı bulunmuştur. Grup sıra ortalamalarında en yüksek ortalamaya sahip olan ileri seviye öğrencilerinde kurallar faktöründe güç paylaşımının yüksek olduğu söylenebilir.

#### ***4.2.2.5. Etkinlikler faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular***

Tablo 30

*Etkinlikler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>İngilizce Seviye Grupları</b>	<b>n</b>	<b><math>X_{sıra}</math></b>	<b>sd</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>p</b>
<b>Etkinlikler</b>	1. Başlangıç	177	210.44	2	1.866	.393
	2. Orta	175	200.06			
	3. İleri	63	223.21			
	Toplam	415				

Tablo 30’da İngilizce seviye gruplarına göre etkinlikler faktöründen alınan puanlara ilişkin sıra ortalamaları Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. İleri seviye grubunun en yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Seviye gruplarına göre etkinlikler faktörü puanlarının sıra ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [ $\chi^2=1.866$ ;  $sd=2$ ;  $p>.05$ ] Bu durum etkinlikler faktöründe güç paylaşımının öğrencilerin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.



**4.2.2.6. Değerlendirme faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Tablo 31

*Değerlendirme Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>İngilizce Seviye Grupları</b>	<b>n</b>	<b><math>X_{sıra}</math></b>	<b>sd</b>	<b><math>x^2</math></b>	<b>p</b>
<b>Değerlendirme</b>	1. Başlangıç	177	210.58	2	.725	.696
	2. Orta	175	202.54			
	3. İleri	63	215.90			
	Toplam	415				

Tablo 31’de İngilizce seviye gruplarına göre değerlendirme faktöründen alınan puanlara ilişkin sıra ortalamaları Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Grup sıra ortalamasında en yüksek ortalamaya sahip grup, ileri seviyedir. Ancak, seviye gruplarına göre değerlendirme faktörü puanlarının sıra ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [ $x^2=.725$ ;  $sd=2$ ;  $p>.05$ ]. Bu durum değerlendirme faktöründe güç paylaşımının öğrencilerin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

**4.3. Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşımı Faktörleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine İlişkin Bulgular**

Güç paylaşımı ölçeğinin tüm faktörlerinin birbirleri ile olan ilişkilerini bulmak için korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçeğin faktörleri normal dağılım göstermediğinden Spearman Brown sıra farkları korelasyon analizi uygulanmıştır. (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2011). Tablo 32’de, güç paylaşımı ölçeği faktörleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir.

Tablo 32

*Güç Paylaşımı Ölçeği Faktörleri Arasındaki Spearman Brown Sıra Farkları  
Korelasyon Analizi Sonuçları*

Faktörler	Değer	İçerik	Görevler	Kurallar	Süreç	Etkinlikler	Değerlendirme
Görevler	$r_s$	.645**					
	$p$	.000					
Kurallar	$r_s$	.744**	.652**				
	$p$	.000	.000				
Süreç	$r_s$	.561**	.628**	.661**			
	$p$	.000	.000	.000			
Etkinlikler	$r_s$	.658**	.641**	.747**	.725**		
	$p$	.000	.000	.000	.000		
Değerlendirme	$r_s$	.688**	.525**	.589**	.451**	.513**	
	$p$	.000	.000	.000	.000	.000	

\*\*  $p < .01$ ,  $\eta = .415$

Güç paylaşımı ölçeğinin içerik, görevler, kurallar, etkinlikler, süreç ve değerlendirme faktörleri arasındaki ilişkiler Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı ( $r_s$ ) hesaplanmıştır. İçerik faktörünün görevler faktörüyle  $r_s = .645$ ;  $p < .01$ , kurallar faktörüyle  $r_s = .744$ ;  $p < .01$ , süreç faktörüyle  $r_s = .561$ ;  $p < .01$ , etkinlikler faktörüyle  $r_s = .658$ ;  $p < .01$  ve değerlendirme faktörüyle  $r_s = .688$ ;  $p < .01$  düzeylerde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi saptanmıştır. Görevler faktörünün, kurallar faktörüyle  $r_s = .652$ ;  $p < .01$ , süreç faktörüyle  $r_s = .628$ ;  $p < .01$ , etkinlikler faktörüyle  $r_s = .641$ ;  $p < .01$  ve değerlendirme faktörüyle  $r_s = .525$ ;  $p < .01$  düzeylerde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi saptanmıştır. Kurallar faktörünün, süreç faktörüyle  $r_s = .628$ ;  $p < .01$ , etkinlikler faktörüyle  $r_s = .641$ ;  $p < .01$  ve değerlendirme faktörüyle  $r_s = .525$ ;  $p < .01$  düzeylerde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi saptanmıştır. Süreç faktörünün etkinlikler faktörüyle  $r_s = .725$ ;  $p < .01$  ve değerlendirme faktörüyle  $r_s = .451$ ;  $p < .01$  düzeylerde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi saptanmıştır. Ayrıca, etkinlikler faktörünün değerlendirme faktörüyle  $r_s = .513$ ;  $p < .01$  düzeylerde pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, içerik ve görevler faktörünün kurallar faktörüyle en yüksek düzeyde ilişki olduğu, süreç faktörünün etkinlikler faktörüyle en yüksek düzeyde ilişkili olduğu, değerlendirme faktörünün ise içerik faktörüyle en yüksek düzeyde ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, ölçeğin her bir faktöründeki güç paylaşımının arttıkça, diğer faktörlerde güç paylaşımı artmakta, güç paylaşımı azaldıkça, diğer faktörlerde de güç paylaşımı azalmaktadır.

## V. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar, bu sonuçlara yönelik yorumlar ve öneriler yer almaktadır.

### 5.1. Sonuç

1. Araştırma kapsamında, İngilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamlarında güç paylaşımı düzeyi incelenmiştir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılı yükseköğretim İngilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamlarında gücün orta düzeyde paylaşıldığı belirlenmiştir. En fazla güç paylaşımının ders etkinlikleri kararlarında, en az güç paylaşımının ise ders içeriği kararlarında olduğu görülmektedir.
2. Ders içeriği kararlarına ilişkin, öğretmenlerin ders kitabını seçerken, ders planını ve sınavda yer alacak konuları belirlerken öğrencilere düşük düzeyde karar hakkı verdiği görülmektedir. En az güç paylaşımı ders kitabının belirlenirken öğrencilerin sürece dahil edilmesinde görülmektedir. Öte yandan, ders içeriğinin belirlenmesinde öğrencilerin katılımının sağlanması ve öğrencilerin sınav sorularının oluşturmalarına izin verilmesi orta düzeydedir. Aynı şekilde, öğretmenlerin öğrencileri kararlara dahil ettiğini hissettiren bir dil kullanmalarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.
3. Sınıf içi görev kararlarına ilişkin olarak, öğrencilerin sınıf içi görev ve ödevlerin oluşturulmasında ya da seçiminde orta düzeyde karar hakkına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin ödevin türünün, konusunun, nasıl yapılacağı ve teslim tarihinin belirlenmesinde öğrencilere orta düzeyde karar hakkı verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere en çok ödevin nasıl yapılacağı konusunda karar hakkı verdikleri görülmektedir. Öğretmenler farklı ödev seçeneklerinin sunulmasında yetersiz kalmaktadırlar.
4. Sınıf kuralları kararlarına ilişkin sonuçlar, öğrencilerin sınıf içi ilke ve kuralların belirlenmesinde ortalama düzeyde karar hakkına sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin geçmiş yaşantılarından yola çıkarak dersin düzenlemesi ve öğrencilerin dersle ilgili beklentilerinin belirlemesinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde, sınıf içi ilke kuralların, ders süresinin ve dersle ilgili hedeflerin belirlenmesinde öğrencilere orta düzeyde katılım hakkı verilmektedir.

5. Araştırmanın sonuçları öğrenme süreci kararlarında orta düzeyde güç paylaşımı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin istedikleri etkinliklere orta düzeyde yer verdikleri saptanmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin etkinlikler için konu belirleyebilme ve grup etkinliklerinde karar alma haklarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme süreci kararlarına ilişkin en yüksek güç paylaşımı, grup etkinliklerinde öğrencilere karar hakkı verilmesinde görülmektedir.
6. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerin oluşturulmasında ve seçiminde ortalama düzeyde karar hakkına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ders etkinlikleri kararlarına ilişkin olarak, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerin seçiminde ve okuma etkinliklerinde öğrencilere orta düzeyde karar hakkı verdikleri görülmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin öğrencilerden gelen itirazları iyi bir düzeyde değerlendirdikleri ve işlenmesi istenen konulara iyi düzeyde zaman ayırdıkları saptanmıştır.
7. Araştırmanın sonuçları, değerlendirme süreci kararlarında güç paylaşımının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sınıf içi rollerine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde alındığı görülmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin öğrencilerin öz-değerlendirme ve akran değerlendirme yapmalarına düşük düzeyde izin verdiği tespit edilmiştir.
8. Araştırmada, ileri seviye grubunda daha fazla güç paylaşımı yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Güç paylaşımında ileri seviyeyi başlangıç seviyesi takip etmektedir. Öte yandan, güç paylaşımının öğrencilerin İngilizce seviye gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır.
9. Ders içeriği kararları, öğrenme süreci kararları, ders etkinlikleri kararları ve değerlendirme süreci kararlarında en yüksek güç paylaşımının ileri seviye grubunda; sınıf içi görev kararlarında ise başlangıç seviyesinde olduğu saptanmıştır. Ders içeriği kararları, öğrenme süreci kararları, sınıf içi görev kararları, ders etkinlikleri kararları ve değerlendirme süreci kararlarında güç paylaşımı İngilizce seviye gruplarına göre anlamlı farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.
10. Sınıf kuralları kararlarının İngilizce seviye gruplarına göre anlamlı olarak farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bu anlamlı farkın sadece ileri seviye ile orta seviye

arasında olduğu ve ileri seviyede daha fazla güç paylaşımı yapıldığı tespit edilmiştir.

11. Ders içeriği kararları, sınıf içi görev kararları, sınıf kuralları kararları, ders etkinlikleri kararları, öğrenme süreci kararları ve değerlendirme süreci kararlarındaki güç paylaşımları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. En çok ilişkinin sınıf kuralları kararlarıyla ders etkinlikleri arasında olduğu görülmektedir. En düşük ilişki ise değerlendirme süreci kararları ve öğrenme süreci kararları arasındadır. İçerik kararlarının, en fazla sınıf kuralları kararlarıyla, en az öğrenme süreci kararlarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Sınıf içi görev kararları en fazla sınıf kuralları kararlarıyla, en az ise değerlendirme süreci kararları kararlarıyla ilişkilidir. Öğrenme süreci kararları en fazla ders etkinlikleri kararlarıyla, en az değerlendirme süreci kararlarıyla ilişkilidir. Ders etkinlikleri kararları en az ilişkiyi değerlendirme süreci kararlarıyla göstermektedir. Değerlendirme süreci kararları ise en az öğrenme süreciyle ilişkilidir.

## 5.2. Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitimin temel bileşenlerinden olan güç dengesine gereken önemi vermedikleri ifade edilebilir. Oral'ın (2013) belirttiği gibi, öğrenci merkezli yaklaşımlarda bile öğretmenler kontrolü öğrencilerle paylaşmamaktadırlar. Aynı şekilde Arabacı (2006), öğretme-öğrenme sürecine öğrencilerin katılımıyla ilgili araştırmasında uygulayıcıların, denetleyicilerin ve yöneticilerin konuya gereken önemi vermediklerini tespit etmiştir. Öğretmenlerin güç paylaşımı yapmamalarının nedenlerden biri öğretmenlerin, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili verdikleri kararlarda onlara güvenmemeleridir. İkinci olarak ise öğretmenler, öğretmenin tek otorite olduğu geleneksel sınıf kültürünün etkisinden kurtulamamaktadır. Sınıf ortamında her şeyden sorumlu olmak onları öğrencileri kontrol etmeye eğimli hale getirmektedir. Böylece öğretmenler öğrencilerle güç paylaşmayı otorite sarsılması olarak görebilmektedirler. Sonucusu ve en önemlisi ise öğrenci merkezli eğitimin temel bileşenlerinden olan güç dengesine ilişkin bilgilerinin ya da uygulama yeterliliklerinin az olmasıdır. Öğrenci merkezli eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimi iyi tanması gerekmektedir.

Öğretmenler her ne kadar ders içeriğinin belirlenmesinde ve sınav sorularının oluşturulmasında öğrencilere karar hakkı veriyorlar ve sınıfta kullandıkları dille paylaşımcı bir hava yaratıyorlarsa da, ders içeriğine ilişkin kararlarda öğrenci katılımını iyi düzeyde sağlayamadıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin kendi hedef ve beklentilerine yönelik ders içeriğinin oluşturulmasını engellemektedir. Öğrenci merkezli eğitimde öğrenciler kendi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun içerik hakkında karar alma imkanına sahiptirler (Brown, 2008; Nunan, 1993). İçeriğe ilişkin güç paylaşımının incelendiği araştırmalar, içeriğin belirlenmesinde öğrencilerin katılımını sağlamanın olumlu yanlarından bahsetmektedir. Temizkan (2010), öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlemiş olduğu Türk Dili-II dersinde, ders konularını öğrencilerle birlikte oluşturmuştur. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığını tespit etmiştir. Myers'a (1990) göre ise öğrenciler, dersin içeriğine ilişkin karar sürecine katıldıklarında; amaçlı, güdüleyici ve öğrenmeye uygun bir sınıf ortamı oluşturulmaktadır.

Sınıf içi görevlerde, öğretmenlerin öğrencilere ödevin nasıl yapılacağı konusunda seçim hakkı verdikleri, ancak farklı ödev seçeneklerinin sunulmasında yetersiz kaldıkları sonucuna varılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin görev ve ödevlerin oluşturulmasında daha çok kendilerinin rol aldıklarını, sınıf içi görevlerde iyi düzeyde güç paylaşımı yapmadıklarını göstermektedir. Bell (2008), verdiği ödevlerde, öğrencilerin kendi fikirlerini ortaya koymalarını amaçladığını, görevlerin genel bir tanımını yaparak öğrencilerin kendi çalışmalarını oluşturmaları için gerekli esnekliği sağlamaya çalıştığını belirtmektedir. Yüksel (2010) ise öğretimde güç paylaşımını incelediği bir çalışmada öğrencilerin deneyimlerine, ilgilerine ve kariyer beklentilerine göre ödev türünde seçim yapmalarını istemiştir. Bu durumun öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir.

Sınıf içi kurallara ilişkin kararlarda, öğretmenlerin öğrencilerin beklentilerine değer verdiğini ancak, sınıf içi kural ve ilkeleri oluşturmaya yönelik iyi düzeyde bir güç paylaşımı yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin kuralları daha iyi içselleştirmelerini engellemektedir. Sınıf içi kuralların birlikte belirlenmesi etkili bir sınıf yönetimi için gerekli bir yöntemdir (Turan, 2012; Aydın, 2013). Oylar (1996), öğrencilerle zaman, mekân ve materyallerin kullanılmasında güç paylaşımı yaptığını ve bu durumun öğrencilerin kararlarının şekillenmesinde büyük etkisi olduğunu belirtmektedir. Öte yandan, Türnüklü (2000), İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenleri

karşılaştırdığı çalışmada, İngiltere’de tüm öğretmenlerin dönem başında sınıf kural ve ilkelerine yönelik öğrencilerle görüşmeler yaptığını, Türkiye’deki okullarda bu tür bir uygulamaya rastlanmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci kararlarına ilişkin olarak öğrencilere grup etkinliklerinde karar hakkı verildiği tespit edilmiştir. Grup etkinlikleri doğası gereği öğrencilerle güç paylaşımını gerektirmektedir. Yine de, öğrenme öğretme süreci kararlarında öğrencilerin iyi düzeyde sürece dahil edemedikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu kararlara dahil edilmemesi onların kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluklarını almamalarına ve otoriteye bağımlı bireyler haline gelmelerine neden olmaktadır. Nunan’ın (1993) Dam ve Gabrielsen’dan (1988) aktardığına göre, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme süreci kararlarında güç paylaşımı yapılmıştır. Öğrenciler öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmış ve öğrenme sorumluluklarını kabul etmişlerdir. Shor (1996) ise öğrenme öğretme sürecine yön vermede öğrencilere sorumluluk verdiğini ve bu sayede demokratik, paylaşımcı bir sınıf ortamı oluşturduğunu ifade etmiştir.

Ders etkinlikleri kararlarında, öğretmenlerin öğrencilerden gelen itirazları değerlendirdikleri ve işlenmesi istenen konulara zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. Böylece, öğretmenlerin öğrencilerden gelen eleştirileri iyi bir düzeyde değerlendirdiklerini ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun davranmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bell (2008), güç paylaşımını sınıfta başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenin kendi amaç ve beklentilerinin yanında, öğrencilerin ders hakkındaki ilgi ve beklentileri göz önünde bulundurması gerektiğini belirtmektedir. Bundan dolayı, öğretmenler orta düzeyde güç paylaşımında bulunsalar da güç paylaşımının önemli bir bileşeni olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına özen göstermektedirler. En yüksek ortalama sahip olan faktörün ders etkinlikleri kararları faktörü olduğu görülmektedir. Bu durum çalışma grubu için, yabancı dil öğretiminde en fazla paylaşımın sınıf içi etkinliklerde yapıldığını göstermektedir. Nunan’a (1993) göre, yabancı dil derslerinde öğrenciler tarafından oluşturulan etkinlikler öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.

Değerlendirme sürecinde öğretmenlerin öğrencilere aktif rol vermedikleri saptanmıştır. Buna göre, öğretmenler öğrencilerin sınıf içi rolleriyle ilgili görüşlerini alsalar da, onların öz-değerlendirme ve akran değerlendirme yapma imkânı tanımamaktadır. Öz-değerlendirme ve akran değerlendirme öğrencilerin değerlendirme



sürecinde aktif rol almalarını gerektirmektedir (Nunan, 1993). Inoue (2004), öğretmenlerin kendi belirlediği ölçütlerle dersi değerlendirmenin öğrencilere bir yarar sağlamadığını belirtmektedir. Bundan dolayı, öğrencilerin kişisel amaçlarının ne olduğunu, neyi başarmayı beklediklerini belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Brubaker (2012), bir çalışmada değerlendirme sürecini belirlemeye ilişkin öğrencilerin aktif katılımını sağlamıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin derse aktif katılımları artış göstermiştir. Moreno-Lopez (2005) ise değerlendirme sürecinde sözleşmeli not sistemi kullanılan bir sınıfta, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir şekilde rol almaya başladıklarını gözlemlemiştir.

Güç paylaşımının seviye gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşması sadece sınıf içi kurallar kararlarında söz konusudur. Beklenenin aksine diğer karar alanlarında ve genel olarak güç paylaşımında öğrencilerin seviyeler arasında anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Bunun nedenlerinden biri öğrenci gruplarının seviyelerinin birbirine yakın olması, diğeri ise öğretmenlerin seviye grubu gözetmeksizin öğrencileri aynı şekilde kararlara dahil etmeleri olarak düşünülebilir. Weimer (2002), ileri seviye derslerde öğrencilerle daha fazla güç paylaşımı yapılabileceğini belirtmektedir. Çünkü öğrenciler bir derste seviye olarak ilerledikçe daha fazla sorumluluk alabilmekte ve öğretmenle daha fazla güç paylaşabilmektedirler. Öte yandan, başlangıç seviyesindeki öğrenciler, dersin içeriğine aşina olmadıklarından daha az bir sorumluluğu kaldırabilirler. O'Neill & McMahon'a (2005) göre, başlangıç olarak öğrencilere ödev, makale ya da proje konularının seçiminde ya da sınav sorularının belirlenmesinde özgürlük sağlanabilir. Sonuç olarak, öğrencilerin bir dersteki seviyelerine göre karar hakkına sahip olabilirler.

Güç paylaşımı için belirlenen karar alanları arasında doğru orantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, bir karar alanındaki güç paylaşımı arttıkça, diğer alanlardaki güç paylaşımı artmakta; güç paylaşımı azaldıkça, diğer faktörlerde de güç paylaşımı azalmaktadır. Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinde karar hakkı verilmesi, eğitim programının bütün bileşenlerini kapsamaktadır. Şöyle ki, değerlendirme süreci kararlarına dahil olan öğrencilerin aynı zamanda ders içeriği, öğrenme öğretme süreci, ders etkinlikleri, sınıf içi görevler ve kurallar kararlarına dahil olduğu gözlemlenebilir. Öğretmen öğrenci arasında gücün paylaşıldığı bir sınıf kültüründe, öğrenciler öğrenme öğretme sürecindeki bütün bileşenlerde söz sahibi olmak isteyeceklerdir.

Öğrenme öğretme sürecinin yönetilmesinde ve sınıf yönetiminde öğrencilere yetki vermek onların eğitim süreçlerini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Öncelikle, kendi öğrenme süreçlerini yönlendiren öğrencilerin öğrenme becerileri ve öğrenme kapasiteleri, kendi kendilerine öğrenebilecekleri şekilde gelişmektedir. Birlikte oluşturulan öğretim programı sayesinde, öğrenciler seçim yapma, kendi anlamlarını oluşturma imkânına sahiptirler. Böylece, öğrenciler öğrenme etkinliklerinin planlamayı ve gözlemlemeyi öğrenmektedirler. Öğrenciler, nasıl öğreneceklerine dair yeni beceriler geliştirdikçe, kendi zayıf ve güçlü yönlerini keşfettikçe sınıf ortamı dışındaki öğrenme fırsat ve kaynaklarını bulmaya başlayacaklardır. Bu süreç, öğrencileri kendilerini gerçekleştirmeleri ve kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olmaları için teşvik etmektedir. Ayrıca, kendi eğitimleri hakkında karar vermeleri karakter gelişimlerine de katkıda bulunacaktır.

Öğrenme öğretim sürecinde güç paylaşımı, işbirlikli ve demokratik bir sınıf ortamına kapı açmaktadır. Eleştirel düşünen ve karar alma yeteneği gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bu yöntem, öğrencileri karar verme ve risk alma gibi konularda gerçek dünyaya hazırlamaktadır. Bu sınıf ortamında öğrenciler uzlaşmaya varmayı ve grubun yararına karar vermeyi öğrenmektedirler. Birlikte karar vermeyi ve kişisel sorumluluklarının farkında olmayı öğrenen öğrenciler demokratik bir toplumun oluşturulmasına katkıda bulunacaklardır.

### 5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçları çerçevesinde araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

#### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Ders içeriğinin, ders materyallerinin ve ders planının belirlenmesinde öğrencilere söz hakkı verilmelidir.
- Derse ilişkin hedefler öğrencilerle birlikte belirlenmelidir.
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını ve arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmelerine izin verilmelidir.
- Öğrencilere ders etkinliklerinde farklı seçenekler sunulmalıdır.
- Öğrencilere farklı ödev seçenekleri (sunum, proje, araştırma vb.) sunulmalıdır.

- Ödevlerin teslim tarihi veya genel yapısına ilişkin parametreler öğrencilerle birlikte belirlenmelidir.
- Öğrencilerin ödev konularını kendilerinin belirlemelerine izin verilmelidir.
- Sınıf içi ilke ve kurallar öğrencilerle birlikte belirlenmelidir.

### **5.2.2. Araştırmalara Yönelik Öneriler**

- İngilizce dersinde güç paylaşımı ortaöğretimde ve ilköğretimde farklı kademelerde araştırılabilir.
- İngilizce dersinde güç paylaşımı özel okullarda incelenebilir.
- Diğer derslerde güç paylaşımıyla ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Okulun konumu ve öğretmenlerin branşlarına göre güç paylaşımının farklılaşması incelenebilir.
- Güç paylaşımının öğrenme, motivasyon, öğrenen özerkliği, öz-düzenleme veya öz-yönelimli öğrenme gibi kavramlarla ilişkisinin ortaya koyulacağı nitel ve nicel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Acat M., B. (2005) Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme ortamı boyutlarının düzenlenmesi, V. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Acat, B., & Dönmez, İ. (2009). To compare student centred education and teacher centred education in primary science and technology lesson in terms of learning environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1805-1809. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.320
- Akpınar, B, & Gezer, B. (2010). Learner-centered new educational paradigms and their reflections on the period of learning and teaching. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12
- 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
- Bishop, W. (2005). Contracts, Radical Revision, Portfolios, and the Risks of Writing. *Power and Identity in the Creative Writing Classroom: the Authority Project*. Ed. Anne Leahy. Clevedon: Multilingual Matters.
- Black, J. (2009). Necessity is the mother of invention: changing power dynamics between teachers and students in wired art classrooms. *Canadian Review of Art Education*, 36(1), 99–117.

- Black, K. (1993). What to do when you stop lecturing - become a guide and a resource. *Journal of Chemical Education*, 70(2), 140-144.
- 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.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 83(4), 265-285.
- Brown, J. K. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music Educators Journal*, 94(5), 30-35.
- Brubaker, N. D. (2012). Negotiating authority through jointly constructing the course curriculum. *Teachers and Teaching*, 18(2), 159-180.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: Pegem A.
- Cornelius, L. L., & Herrenkohl, L. R. (2004). Power in the classroom: How the classroom environment shapes students' relationships with each other and with concepts. *Cognition and Instruction*, 22(4), 467-498.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Çam, S., & Ünal Oruç, E. (2014). Learning Responsibility and Balance of Power. *International Journal of Instruction* 7(1), 5-18.

- Demirel, Ö.(2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Depaepe, F., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2012). Who is granted authority in the mathematics classroom? an analysis of the observed and perceived distribution of authority. *Educational Studies*, 38(2), 223-234.
- Doyle, T. (2011). *Learner centered teaching: Putting the research on learning into practice*. VA: Stylus Publishing.
- Duman, T., Y. Gelişli & Ş. Çetin (2004). Orta öğretim öğrencilerinin, öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlama yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 281-292.
- Eisner, E. W. (1983). The art and craft of teaching. *Educational Leadership*, 40(4), 4-13.
- Erwin, J. C. (2004). *Classroom of choice: Giving students what they need and getting what you want* Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Freiberg, H. J. & Lamb, S. M. (2009) Dimensions of Person-Centered Classroom Management, *Theory into Practice*, 48:2, 99-105, DOI: 10.1080/00405840902776228
- Freire, P.D (1970). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*,40, (2), 248-265.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Fry, S. A. (1990). Implementation and evaluation of peer marking in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 15, 187-189.

- 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.
- Gay, L. R.; Mills, G. E. & Airasian, P. (2009). *Educational reseaech: competencies for analysis and applications*. N.J. : Pearson Merrill Prentice Hall
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. M: Bergin & Garvey.
- Gross-Davis, B. (2009). *Tools for Teaching – 2<sup>nd</sup> Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hogan, K. (2002) Pitfalls of community-based learning: how power dynamics limit adolescents' trajectories of growth and participation. *Teachers College Record*, 104 (3), 586–624.
- 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.
- Lea, S., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321-334.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management*. NY: Longman.
- 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.

- Manke, M. P. (1997). *Classroom Power Relations: Understanding Student-Teacher Interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. (1983). Power in the classroom I: Teacher and student perceptions. *Communication Education*, 32, 175-184.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P., (1984). Power in the classroom II: Power and learning. *Communication Education*, 33, 125-136.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Plax, T. G., & Kearney, P. (1985). Power in the classroom V: Behavior alteration techniques, communication training and learning. *Communication Education*, 34, 214-226.
- 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).
- Mutschelknaus, M. (2000). *Student management teams: redesigning course contexts to empower writers*. Available from: ERIC, Ipswich, MA. Accessed January 14, 2014.
- Myers, C. (1990). Sharing the power: Facilitating learner independence in the adult ESL classroom. *TESL Canada Journal*, 8(1), 77-86.
- Neuman, W. L., (2007). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*. İstanbul:Yayın Odası.
- Nichols, P. ( 1992). The curriculum of control: Twelve reasons for it, some arguments against it. *Beyond Behavior*, 3(2), 5-11.
- Nunan, D. (1993). The Learner-Centred Curriculum Revisited. *Perspectives, a Journal of TESOL*. 19(1).



- Oral, Y. (2013). "The right things are what I expect them to do": Negotiation of power relations in an english classroom. *Journal of Language Identity and Education*, 12(2), 96-115.
- 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.
- O'Sullivan, M. (2004). The reconceptualisation of learner-centred approaches: A namibian case study. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 585-602.
- Oyler, C. (1996). *Making room for students: Sharing teacher authority in room 104*. NY: Teachers College Press.
- Plax, T. G., Kearney, P., McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Education* , 35, 43-55.
- Prawat, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychologist*, 29(1), 37.
- Rogers, C., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. OH: Merrill.
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Singham, M. (2007). Death to the syllabus. *Liberal Education*, 93(4), 52.
- Smith, J. K. (1977). The decline of teacher power in the classroom. *Peabody Journal of Education*, 54(3), 201-206.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiyede sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (7) 26 1-26.

- Temizkan, M. (2010). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen Türk Dili II dersinin konuşma becerisine yönelik tutumlarına etkisi. *Millî Eğitim*, (187), 86-103.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*, 155-156, 162-169.
- Turan, S. (2012). Sınıf Yönetiminin Temelleri. içinde Şişman, M. & Turan, S. (Eds), *Sınıf Yönetimi* (pp. 1–11). Ankara: PegemA Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Türk ve ingiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 6 (23), 449-466.
- Waterman, S. (2006). *The democratic differentiated classroom*. NY: Eye on Education.
- Weber, M., & Kalberg, S. (2001). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. London: Fitzroy Dearborn.
- Weimer, M. (2002). *Learner Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiersma, W. & Jurs, S. G. (2009). *Research methods in education: an introduction*. NY: Allyn and Bacon.
- Yuksel, U. (2010). Integrating curriculum: Developing student autonomy in learning in higher education. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(8), 1-8.

## Ekler

### Ek A: Anket Formu


#### GÜÇ PAYLAŞIMI DÜZEY BELİRLEME ÖLÇEĞİ

<i>Açıklama: Aşağıda sınıf ortamlarında güç paylaşımı yapan öğretmenlerin davranışları sıralanmıştır. Bu davranışları öğretmenin ne ölçüde gösterdiğini beş seçenekten birini 'X' ile işaretleyerek belirtiniz.</i>	Bana hiç uymuyor Bana çok az uyuyor Bana oldukça uyuyor Bana çok uyuyor Bana tamamen uyuyor
1. Bize içlerinden seçim yapabileceğimiz farklı ödev seçenekleri sunar. (sunum, proje, araştırma ödevi vb.)	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
2. Ödev konusunun belirlenmesinde bize karar hakkı verir.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
3. Verilen ödevin nasıl yapılacağı noktasında bize karar hakkı verir.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
4. Ödevin teslim tarihiyle ilgili bize karar hakkı verir.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
5. Sınıf içi etkinliklerde, içlerinden seçim yapabileceğimiz farklı seçenekler sunar.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
6. Derste yapılmasını istediğimiz diğer etkinliklere zaman ayırır.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
7. Yazma etkinliğinde, istediğimiz konuda yazmamıza izin verir.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
8. Konuşma etkinliğinde istediğimiz konuda konuşmamıza izin verir.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
9. Okuma etkinliğinde bize karar hakkı tanır.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
10. Grup etkinlikleriyle ilgili kararları grup üyelerinin almasını ister.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
11. Dersin ilk haftasında, geçmiş öğrenme yaşantılarımızdan yararlanarak dersi düzenler.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
12. Ders süresiyle ilgili fikrimizi alır.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
13. Sınıfta "biz" zamirini kullanarak bize hitap eder.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
14. Bizden gelen itirazları değerlendirir.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
15. Derse ilişkin beklentilerimizi sorar.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
16. Öğrenci olarak rollerimizin ne olabileceğine ilişkin fikrimiz alır.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
17. Sınıf kurallarını birlikte belirlememizi ister.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
18. Dersle alakalı hedefleri belirlerken bizi karar sürecine dahil eder.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
19. Ders kitabını seçerken fikirlerimizden yararlanır.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
20. İşlenmesi istenen konulara zaman ayırır.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
21. Ders içeriğini hazırlarken fikirlerimizi alır.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
22. Ders planını hazırlarken fikirlerimizden yararlanır.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
23. Sınavda yer alacak konulara ilişkin fikirlerimizi alır.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
24. Bizim derste oluşturduğumuz soruları sınavda sorar.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
25. Kendi ödevlerimizi değerlendirmemizi ister.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )
26. Arkadaşlarımızın ödevlerini değerlendirmemizi ister.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )

**Ek B: Anket Uygulama İzni**

## YABANCI DİLLER BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Programı öğrencisi Eylem ÜNAL'ın yürütmekte olduğu "Yükseköğretim İngilizce Hazırlık Eğitimi Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşımının İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili anket ve uygulamasına ilişkin yazı ekte gönderilmektedir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Prof. Dr. Adnan KONUK  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı


Bt. Bşk. Yrd. Doç. Mehmet Güneş  
Gereği için  
27.06.2013

EKI: 13 Sayfa



## Ek C: Ölçek Geliştirme İzni

Konu **Re: about a thesis of educational science**

Gönderen Maryellen Weimer 

Alıcı eylem.unal@bilecik.edu.tr 

Tarih 2013-12-26 17:10

Thank your for your interest in my work. Yes, be welcome to use those four areas. Good luck with your research. And thanks for asking for permission.

At 01:47 PM 12/25/2013, you wrote:

Dear Maryellen Weimer,

I am an English instructor at Bilecik University, in Turkey. I am really happy to have heard your ideas about teaching. I got inspired by your way of teaching. I have four-year teaching experience and I am writing a master thesis. I read your book "learner centered teaching: five key changes to practice". I want to develop a questionnaire to determine whether teachers share power with their students. I wonder in which area they give control to students. If you agree, may I use your four areas you offered in sharing power? By referring your name, I want to write items for each areas (classroom politics, assignments and activities, etc.) like: my teacher lets us choose assignment topics.

I am looking forward to your reply

Yours Respectfully

Eylem Unal Oruç