

## The Validity and Reliability of Classroom Working Alliance Scale: Student Form

<sup>1</sup>Alper Kaskaya<sup>\*\*</sup>, <sup>2</sup>Mehmet Kandemir

<sup>1</sup>Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Erzincan, Turkey.

Orcid: [0000-0002-6695-6422](https://orcid.org/0000-0002-6695-6422)

<sup>2</sup>Kırıkkale University, Faculty of Education, Kırıkkale, Turkey

Orcid: [0000-0002-5576-3537](https://orcid.org/0000-0002-5576-3537)

---

### Keywords

Work Alliance,  
Validity, Reliability,  
Exploratory Factor  
Analysis,  
Confirmatory Factor  
Analysis



### Article History

Received  
May 19, 2020  
Revised  
Dec 11, 2020  
Accepted  
Dec 21, 2020  
Published  
Dec 31, 2020

### Abstract

The aim of this research is to develop a scale to determine the alliance of university students working in class with their academic staff. Although the working alliance literature has focused on the operation of a therapeutic process, its findings can easily be associated with the learning-teaching process and the learning processes of students (Rogers, 2009). In order to analyzing the working alliance in the context of education, it is considered important to establish a reliable and valid structure. For the validity and reliability study of the in-class study alliance scale, 40 articles were prepared primarily by examining the literature on the subject of in-class study alliance and 3 experts working in the field received opinions from experts about the suitability of the items. After the necessary item correction procedures were taken into consideration, the data was collected from 319 university students and exploratory factor analysis and reliability study was started. After exploratory factor analysis, the three-factor structure of the scale was determined. These structures are named as "purpose", "duty" and "emotional bond" considering the literature. After the reliability analysis of all factors and the scale, it was found that the scale structures had high reliability scores. After the validity and reliability analysis, confirmatory factor analysis was performed by collecting data from 369 students in order to validate the structure in a different data set, and it was found that the scale's fit values were good. In this context, it is stated that the Classroom Work Alliance Scale, which has been developed in the research process and has a valid and reliable structure, can be used in studies to determine the quality of student-teacher relationship.

---

<sup>\*\*</sup> Correspondence to Alper KASKAYA,  Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan, Turkey,  Email: [alperkaskaya@gmail.com](mailto:alperkaskaya@gmail.com)

## Sınıf İçi Çalışma İttifakı Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması: Öğrenci Formu

<sup>1</sup>Alper Kaşkaya, <sup>2</sup>Mehmet Kandemir\*\*

<sup>1</sup>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Erzincan, Türkiye  
Orcid: [0000-0002-6695-6422](https://orcid.org/0000-0002-6695-6422)

<sup>2</sup>Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale, Türkiye  
Orcid: [0000-0002-5576-3537](https://orcid.org/0000-0002-5576-3537)

### Anahtar Kelimeler



Çalışma İttifakı,  
Geçerlik, Güvenirlik,  
Açımlayıcı Faktör  
Analizi, Doğrulayıcı  
Faktör Analizi

### Makale Tarihçesi

Alındı  
19 Mayıs 2020  
Düzeltildi  
11 Aralık 2020  
Kabul Edildi  
21 Aralık 2020  
Basıldı  
31 Aralık 2020

### Özet

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla kurdukları sınıf içi çalışma ittifakını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Sınıf içi çalışma ittifakı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için, sınıf içi çalışma ittifakı konusuyla ilgili öncelikli olarak alanyazın incelenerek 40 madde hazırlanmış ve alanda çalışan üç uzmana maddelerin uygunluğu ile ilgili uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen geribildirimler dikkate alınarak gerekli madde düzeltme işlemleri yapıldıktan sonra 319 üniversite öğrencisinden veri toplanarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve güvenilirlik çalışmasına geçilmiştir. Açımlayıcı faktör analiz sonrasında ölçeğin üç faktörlü yapısı belirlenmiştir. Bu yapılar alan yazın dikkate alınarak, “amaç”, “görev” ve “duygusal bağ” olarak isimlendirilmiştir. Faktörlerin ve ölçeğin tamamının güvenilirlik analizi sonrasında, ölçek yapılarının yüksek güvenilirlik puanlarını sahip olduğu bulunmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik analizi sonrasında çıkan yapının farklı bir veri setinde doğrulanması için 369 öğrenciden veriler toplanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve analiz sonucunda ölçeğin uyum değerlerinin iyi olduğu bulunmuştur.

\*\* İletişim Alper KASKAYA,  Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye,  Email: [alperkaskaya@gmail.com](mailto:alperkaskaya@gmail.com)

## Giriş

Çocukların okul yaşamlarının başlamasıyla birlikte öğretmen onlar için temel duygusal destek kaynağı olmaktadır. Öğrencilerin okul ortamında geçirdikleri zaman dikkate alındığında öğretmenle olumlu bir ilişki kalitesine sahip olmanın okula uyum açısından oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir (Juvonen ve Wentzel, 1996). Öğretmen oluşturduğu iletişim ortamıyla ve bir model olarak, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde ve kendilerini değerli görmelerinde önemli bir role sahiptir (Karip 2002). Okul günleri süresince çocuklar, gençler kişiler arası ilişkiler kurmak, aidiyet duygusu geliştirmek için çaba gösterirler. Öğretmen-öğrenen ilişkisinin kalitesi bu günlük etkileşimlerin bir yansımasıdır. Öğretmeniyle yakın destekleyici ilişkileri olan öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini sevdiğini ve öğrenebileceklerine inandığını düşünürler (Stockard ve Mayberry, 1992; Toste, Heath ve Dallaire, 2010; Wang, Haertel ve Walberg, 1994) ve daha yoğun duygusal ve de davranışsal bağlılık gösterirler. Öğretmeniyle yakın destekleyici ilişkiler kuramayan öğrenciler ise daha düşük duygusal ve davranışsal bağlılık gösterirlerken aynı zamanda daha düşük yılmazlık sergilerler (Connell ve Wellborn, 1994). Çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar çocukların öğretmenleri ile olan ilişkileri üzerinde oldukça güçlü inançlara sahip olduklarını ve öğretmenlerinin kendi yaşamlarında bir fark yaratma güçlerinin olduğuna inandıklarını ifade etmektedir (Johnson, 2008). Çocukların öğretmenlerinden yardım ve yakınlık bekleme eğilimi ve yanında olduğunda kendini güvende hissetmesi öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu bağı ifade eden bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğretmen öğrenci ilişkileri üzerine yapılan araştırmaların birçoğunun da bağlanma teorisi üzerine odaklandığı ifade edilmelidir (Pianta, Nimetz ve Bennett, 1997; Pianta ve Steinberg, 1992; Toste, Heath ve Dallaire, 2010). Çocukların yakınları dışındaki ilk bağlanma ilişkilerinin öğretmenleri ile olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerle çocuklar arasındaki ilişkinin, hem çocuklar hem de öğretmenler için önemli ve anlamlı bir süreci temsil ettiği ifade edilebilir (Burchinal, & ve diğ., 2002, akt, Kıldan, 2011). Çünkü bağlanma kuramına öğretmen öğrenci arasındaki bağlanmaya dayalı bu ilk ilişkiler içsel süreçlerle birlikte bireyin sonraki yıllardaki yaşantılarını etkilemektedir (Bowlby, 1973).

Konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğinin öğrenci ile ilgili bulguların önemli bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir (Toste, Heath ve Dallaire, 2010). Gerçekten de Bronfenbrenner (1979) öğretmen-öğrenci ilişkisinin çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerinde önemli bir rolü olduğunu iddia etmiştir. Yapılan araştırmalar öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin davranışsal ve sosyal yeterlikleri ve akademik başarıları ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Furrer ve Skinner, 2003; Wentzel, 2002; Baker, 1999; Birch ve Ladd, 1997; Murray ve Greenberg, 2001). Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, akademik öz yeterlik, olumlu benlik algısı ve okula uyum gibi değişkenler açısından önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir (Baker, 1999; Birch ve Ladd, 1997; Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson ve Rebus, 2005; Murray ve Greenberg, 2001; Rey ve diğerleri, 2007; Wentzel, 2002). Hamre ve Pianta (2001) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada anaokul yıllarındaki öğrenci – öğretmen ilişkilerine yönelik algıların, öğretmenlerin sonraki yıllardaki algılarıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin algıları ilkökul ve ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin disiplin kayıtlarının yordayıcısı olmuştur. Ayrıca bir başka çalışmasında Pianta (1994) anaokulundaki niteliksiz öğretmen – öğrenci iletişiminin ilkökulun ilk yıllarında ortaya çıkan sorunlu ve istenmeyen davranışları öngördüğünü ifade etmiştir. Yine, DiLalla ve arkadaşları (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönemdeki çatışmalı öğretmen öğrenci ilişkilerinin 6 ila 8 yıl sonrasında çocukların okul notlarının öngördüğünü ifade etmişlerdir. Hamre ve Pianta, 179 anaokulu öğrencisinin (91 erkek, 88 kız) okul çıktılarının yörüngesini inceleyen uzunlamasına bir çalışma yürütmüştür. Öğretmenlerin, çocukların anaokulu yıllarındaki

Öğrenci-Öğretmen İlişkileri Ölçeği (Pianta, 2001) puanlarıyla ölçülen ilişki algılarının, öğretmenlerin davranış problemi puanlarıyla (ör. Davranış, utangaç / endişeli) yüksek düzeyde ilişkili görülmüştür. Ayrıca, öğretmen puanlı ilişki, ilköğretim ve ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin disiplin kayıtları ile ölçülen, davranışsal sonuçlarının yordayıcısı olmuştur. Bu sonuçlar, Pianta'nın (1994) 436 çocuktan (205 erkek, 231 kız) yaptığı çalışma ile tutarlıdır; bunun içinde anaokulunda işlevsiz öğretmen-öğrenci ilişkilerinin 1. sınıfta sorunları ve kötü sosyal becerileri öngördüğünü bildirmiştir. Yüksek kaliteli öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, sosyo-duygusal gelişim ile ilişkili olduğu ve öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda olumsuz davranışları azalttığı ifade edilmektedir (Murray ve Greenberg, 2001; Pianta ve diğ., 1995). Yine bazı araştırmalar da yüksek kaliteli ilişkilerin akademik başarının olumlu desteklenmesi anlamında etkili olduğu belirtilmiştir (Hughes ve Kwok, 2007).

Bu çalışmalar, öğretmen-öğrenci ilişkisinin çocuğun sosyal ve davranışsal gelişimindeki kritik rolünü destekleyen kanıtlar sunmaktadır. Ancak, tarif edilen çalışmaların her ikisi de öğretmen-öğrenci ilişkisini sadece öğretmen perspektifinden değerlendirmektedir. Öğrencilerin olumlu ilişkileri öğretmenlerinden farklı bir şekilde anlamaları ve karakterize etmeleri mümkündür. Öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik algıları, öğretmenlerin davranışlarını etkileyebilir. Bu nedenle, öğrencilerin algıları belirlenmesi kritik bir faktör olabilir (Toste, Heath ve Dallaire, 2010). Gerçekten de öğretmeni ile olumlu ve destekleyici ilişkiye sahip olmanın öğrencinin motivasyonunu, öğrenme faaliyetlerine katılma istekliliğini ve akademik başarısını arttırdığını gösteren araştırmalar söz konusudur (DiLalla, Marcus ve Wright-Phillips, 2004; Furrer ve Skinner, 2003; Hamre ve Pianta, 2001, 2005; Klem ve Connell, 2004; Parker ve Asher, 1987; Pianta ve Steinberg, 1992; Wentzel, 2002). Örneğin Furrer ve Skinner gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen – öğrenci ilişki puanlarının öğrencilerin sınıf katılımı ve öğrenme motivasyonları ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak burada kullanılan ölçeklerin mutluluk, okul başarısı gibi diğer bağlamsal faktörlerden bağımsız olarak öğretmen-öğrenci ilişkisini ölçmede yetersiz kaldıkları söylenebilir. Öğrencilerin öğretmen-öğrenci ilişkisine ilişkin algılarının gerçekten okul düzenlemeleriyle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu ve öğretmenlerin algılarının üstünde ve ötesinde çok sayıda okul çıktısı değişkenini öngördüğü bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenleri ile ilgili özenli, duygusal olarak destekleyici ve anlamlı bir ilişki algılayan öğrencilerin de sınıfta daha iyi davranmak, okula daha fazla bağlı hissetmek ve okula ilişkin etkinliklerde daha fazla yer almak (örneğin, kulüpler, spor) noktasında algılarının daha olumlu olarak gerçekleştiği görülmüştür (Toste, Heath ve Dallaire, 2010).

Kumral (2009) tarafından gerçekleştirilen öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik öğretmen adayları algılarını belirlemek üzere yapılan çalışmada, “mecaz yoluyla” toplanan verilerden elde edilen sonuçlara göre ise öğretmen adaylarının, öğretim elemanları ile iletişim kopukluğu, katı tutumlar ve saygısız davranışlarla karşılaşmaları açısından olumsuz algılara sahip oldukları ifade edilmiştir. Yine yapılan araştırmaların sonuçlarına göre ise öğretim elemanlarının her türlü düşünce ve eleştiriye açık olma konusunda yetersiz oldukları öğrencileri tarafından belirtilmiştir (Duman ve Koç, 2004; Özaydınlık ve diğ., 2014). Kaya, Sungurtekin ve Deniz (2017) tarafından gerçekleştirilen “Üniversitelerde Öğretim Elemanı Kaynaklı İletişim Sorunları” başlıklı araştırmanın sonuçlarına göre ise öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar; eleştiriye kapalı olma, sınıf içi ve sınıf dışı tutarsız davranışlar, etkili dinleme becerisindeki yetersizlik, egosantrik davranışlar ve dersi sunum becerilerindeki yetersizlik olarak tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişim kurmada yaşadıkları çekinceler; öğretim elemanlarının siyasî ve[ya] dinî görüşlerini belli etmesi, statü farkı ve akademik başarı notuyla ilgili yaşadıkları kaygılar olarak ortaya çıkmıştır. Veriler 12 gönüllü öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğinin öğrenci ile ilgili bulguların önemli bir yordayıcısı olması durumunun öğrenme-öğretme sürecinin işbirlikli bir çaba olmasından kaynaklandığı

ifade edilebilir. Öğrenciler bir takım ihtiyaçlar ve beklentilerle öğretim sürecine dahil olurlar. Öğretmenler ise bazı alanlardaki gelişimi sağlamak üzere sorumluluklar alırlar. Öğretmen ve öğrencilerin bu bağlamda belirlenmiş amaçlar etrafında birliktelik oluşturdukları ifade edilebilir. Öğretim sürecinin başlamasıyla öğrencilerin amaçlarına ulaşabilmesi için planlı etkinlikler yoluyla süreç gerçekleştirilir. Bir amaç doğrultusunda bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi etkileşimin özünü oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu süreç öğretmen ve öğrenci arasında bir ittifak oluşturmaktadır.

İttifak özellikle terapötik çalışmalarda ve psikodinamik geleneğe bağlı alanlarda önemli bir kavram olmuştur. Terapötik bir ilişkinin parçası olarak bilinen terapötik ittifak kavramı (Horvath ve Luborsky, 1986), psikolojik danışman ve danışan arasında oluşturulan amaçlar ve bu amaçlara ulaşılması için yerine getirilmesi gereken görevler bağlamında karşılıklı bir anlayışın oluşması olarak ifade edilmiştir (Bordin, 1979). “Terapötik ittifak” kavramı genellikle terapi sürecinde danışan ve danışman arasındaki ilişkinin işbirlikli yönüne odaklanmaktadır. Psikolojik danışma sürecinde danışmanın teorik yönelimine bakılmaksızın ittifakın kalitesinin çok önemli olduğu ifade edilmektedir. Temelde ittifak işbirliğine dayalı ilişkinin niteliğini ve gücünü ifade eder (Horvath ve Bedi, 2002). Psikolojik danışman ve danışan arasındaki ilişkiyi kuramsal bir bakış açısıyla ele alan ilk araştırmacılardan birinin Freud olduğu ifade edilebilir ve bu ilişkiyi “transferans” yani aktarım başlığı altında ele almıştır (Wexler, 2006). Freud (1915), aktarımın dinamiğinin oluşması için psikolojik danışmanın, danışanın kendisiyle olumlu bir bağ kurmasına izin vermesi gerektiğini ifade etmektedir. Psikolojik danışmanın danışana duyarlı, kabul edici, destekleyici olmasıyla birlikte danışan psikolojik danışmanla olumlu bir bağ geliştirmektedir. Freud’a (1915) göre danışanın psikolojik danışmana yoğunlaştırdığı ilgi ve onunla kurduğu özdeşim danışman kaynaklı değildir; bu yaklaşım danışanın çocukluk yıllarındaki bakıcıları ile olan olumlu iletişiminden kaynaklanmaktadır. Elvin ve Green (2008) Freud’un danışan ve danışman arasındaki işbirliği sürecine yönelik düşüncelerinden hareketle danışmanın güvenilirliğinin tedavi sürecinde pozitif sonuçlar elde edilmesiyle doğru orantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte danışan ve danışman arasındaki ilişkinin veya ittifakın danışmanın başarısının en önemli yordayıcıları olabileceği ifade edilmektedir (Barber, Connolly, Crits-Cristoph, Gladis ve Siqueland, 2000; Horvath, 2000). Freud’un geliştirdiği aktarım yönteminden etkilenen Sterba (1934) ise, “ego ittifakı (ego alliance)” kavramını ortaya atmıştır. Ona göre ego uyumu, danışan ve psikolojik danışmanın aktarımın analizi esnasında hem gözlem yapabilme hem de o anı yaşayabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Greenson (1965), Sterba’nın ilk olarak kullandığı ego uyumu kavramının ilerleyen yıllarda “çalışma ittifakı (working alliance)” terimi ile yer değiştirdiği ifade edilmektedir.

Psikodinamik temelli araştırmaları olan Greenson (1965), çalışma ittifakı kavramını geliştirerek terapötik ittifak kavramı ile arasındaki ayrımı açıklamıştır. Greenson (1965)’a göre çalışma ittifakı, danışan ile danışman arasında ortak amaçlar bağlamında birbirlerine verilen sözleri tutma ve bu amaçların gerçekleştirilmesi için gösterilen özen ile ilişkilidir. Terapötik ittifak kavramı ise daha çok psikolojik danışman ile danışan arasındaki ilişkiye odaklanır ve çalışma ittifakını kapsamaktadır. Gaston’a (1990) göre Greenson (1965) çalışma ittifakı kavramını öne sürse de, terapötik ittifak kavramını çalışma ittifakı kavramının yerine de kullanılmaktadır. Bununla birlikte Psikologlar özellikle öğretmen öğrenci ilişkisinin doğası ve nedeniyle ve öğretmen öğrenci ilişkisini güçlendirmek amacıyla çalışma ittifakı kavramını eğitime de aktarmışlardır. Çalışma ittifakı kavramı, eğitim alanı da dahil olmak üzere etkileşim ve işbirliği içeren herhangi bir alana veya sürece uygulanabilmektedir. Özellikle son yıllarda çalışma ittifakı kavramının eğitim alanında uygulamalarına rastlamak mümkündür (örn; Koch, 2004; Robertson, 1996).

Öğretmen – öğrenci ilişkilerinin belirlenmesinde çalışma ittifakı kavramının yeni boyutlar açtığı ifade edilebilir (Toste, 2007). Çalışma ittifakı danışan – danışman ya da

öğretmen – öğrenci arasındaki iletişimi yalnızca bağlılık açısından değil amaçlı faaliyetlerin gerçekleştiği bir ilişki olarak da ele almaktadır. Bordin (1979), çalışma ittifakını birbirine bağımlı üç bileşenden oluşan bir kavram olarak kavramlaştırmıştır, Bunlar; bağ, görev ve amaç olarak ifade edilmektedir. Bağ yönü, ilişkinin duygusal bileşenini, karşılıklı güven, beğenme, saygı ve önemsemeye dayanan karmaşık bir pozitif bağlanma ağıdır. Bu, öğretmen-öğrenci ilişkisinin keşfedilmesiyle kapsanan şeylerin çoğunu temsil eder. Bununla birlikte, ittifak iki taraf arasında işbirliği içinde oluşturulan hedefler ve bu hedeflere ulaşılabilecek görevler veya araçlar dahil olmak üzere ilişkinin daha bilişsel yönlerini de kapsar. Çalışma ittifakı konusunda öğrenme ve öğretme süreçleri bağlamında yapılan araştırmalar bağ, görev ve amaç bileşenlerini daha çok birbiriyle ilişki olarak ele almışlardır. Örneğin; öğrencilerin öğretim teknikleri konusuna yönelik algılarının sınıftaki çalışma ittifakını niteliği ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Çalışma ittifakı teorisi, güçlü bir ittifakın olmadığı öğrenme ortamlarında istenen sonuçları elde etmenin zorlaşacağını belirtmektedir.

Bordin'in modelinden hareketle tüm öğrenme ve öğrenme etkinliklerinin gömülü çalışma ittifakı (embedded working alliance) olduğu varsayılabilir. Bu özellikle öğrencinin değişimi (öğrenme ve beceri kazanma) hedeflemesi ve öğretmenin de değişim ajanı olarak (öğrenme çıktılarını hazırlama, öğrenmeyi teşvik etmek için görevler tasarlama) davranması sonucu ortaya çıkmaktadır. Elbette öğrencilerin beklentileri değişebilir ancak işbirliğinin niteliği aynı kalmaktadır. Bu beklentilerin gerçekleşebilmesi gerçekleştirilecek etkinlikler konusunda açık bir müzakere ve karşılıklı anlaşmanın sağlanmış olması gerekmektedir. Ek olarak bu süreçte duygusal bir bağ da ortaya çıkacaktır. Ortaya çıkan duygusal bağ, öğretmen / öğrencinin özellikleri ve öğrenmenin bağlamı ile yakından ilgilidir. Bu şekilde gerçekleşen çalışma ittifakı durağan olmayan bir yapıya sahiptir ve öğretmen/öğrenci işbirliği bağ, görev ve amaç bileşenlerinin etkisiyle de sürekli değişmektedir. Sonuç olarak, güçlü bir çalışma ittifakının gelişimi çok önemlidir, ancak sürekliliği de çok önemlidir

Bordin'in modeli sadece psikoterapi literatüründeki teorik ve teknik bölümlerin değil, aynı zamanda tedavi bağlamlarının da çok ötesine geçer. Çalışma ittifakı kavramının önemi yalnızca işbirliğine dayalı bir etkileşime neden olmasından kaynaklanmamaktadır. Aynı zamanda çalışma ittifakı öğretmen-öğrenme arasındaki uyumun sağlanması iki alanının birbirlerini bilgilendirmesini sağlaması açılarından da önem kazanmaktadır (Rogers, 2009). Wahl (2002) etkili bir öğretim sürecinde belirli tekniklerin uygulanmasının yanında bir dış etken olarak çalışma ittifakının kalitesinin de dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Koch (2004), Bordin'in teorisinden hareketle öğrencileri ile güçlü bir ittifak kurmayı hedefleyen öğretmenlerin, olumlu bağları teşvik edecek şekilde davranmasını, anlamlar hedefler oluşturmasını, düşünülmüş açıkça belirtilmiş görevler oluşturmasını ve öğrenci katılımını teşvik etmesini önermektedir. Ursano, Kartheiser ve Ursano (2007), psikoterapinin bir çeşit eğitim çabası olduğu ve çalışma ittifakı kavramının bu bağlamda yararlı olduğunu kanıtladığından, kavramın öğrenci-öğretmen etkileşimlerini geliştirmeye ilgili olabileceğini öne sürmektedir. Sınıfların sosyal ilişkiler etrafında inşa edildiği ve sınıftaki bu sosyal dokunun öğrenme süreci bağlamında olumlu ya da olumsuz sonuçları olabileceği ileri sürülmüştür (Myers, 2000).

Eğitim-öğretim ortamındaki kişilerarası ilişkilerin öznelereinden biri öğretmendir. Sınıftaki bu sosyal dokunun inşası özellikle öğretmenin sorumluluğunda gerçekleşen bir süreçtir. Öğretmenin öğrenci algısı, öğrenciyle olan etkileşimlerinin bir sonucu olarak gelişir. Öğrencileriyle sağlıklı kişilerarası ilişkiler yaşayan öğretmenlerin daha fazla mesleki olarak daha fazla tatmin olduğu belirtilmektedir. Sağlıklı kişilerarası ilişki yaşamayı yolunun da eldeki olanakları ve öğrenciyi doğru algılayarak kabul etmekten geçtiği söylenebilir (Chaim, Zoller, 2001). Çünkü öğretmenin öğrenci üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak bir etkisi olduğu gerçektir. Öğretmenin samimi, anlayışlı sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek, aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır. Öğrencinin dersi

sevmesi, çalışma alışkanlığı kazanmasının yanı sıra, benimseyeceği değer yargıları, tutumları açısından da öğretmenin değeri büyüktür. Sınıf, öğretmenin rehberliğinde, öğrencinin çevresiyle öğrenme hedefine dönük etkileşimler kurduğu en önemli ortamdır. Sınıf ortamında öğretmenin doğru etkileşimi başlatması, öğrenci ile devam eden iletişimi açısından önemlidir. Çünkü öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişki sınıf ikliminin önemli bir boyutudur (Demir, 2013).

Öğrenci-öğretim üyesi arasında gelişin çalışma ittifakı ve uyumu öğrencinin akademik başarısını, sınıf içi etkinliklerine katılımı, başar motivasyonu, öğrenmeye yönelik tutumunu, sınıf içi iklimi pozitif anlamda etkileyen önemli bir değişken olduğu yukarıdaki açıklama göre değerlendirilmektedir. Buna göre, öğrencilerin ders sorumlusu öğretmen ya da öğretim üyeleri ile çalışma ittifakını incelenmesi, bu bilişsel ve duygusal eğilimin doğasının ve hangi değişkenlerle ilişki içinde olduğunun bilinmesi önemlidir. Öğrencinin dersin sorumlusu olduğu kişiyle çalışma ittifakının düzeylerinin, ilgili değişkenlerle ilişkilerinin belirlendiği çözümler için bu bağlamda ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu alanyazın taramasında görülmektedir. Buna göre düşünüldüğünde, yapılan bu araştırma ile öğrencilerin öğretime üyeleri ile geliştirdikleri çalışma ittifakı düzeylerini belirlemeye yönelik ölçme yeterliliği olan bir “Sınıf İçi Çalışma İttifakı” ölçeğinin öğrenci formu geliştirilmeye çalışılmıştır.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Sınıf İçi Çalışma İttifakı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yürütülmesi sürecinde iki farklı araştırma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile yapı geçerliliği, madde analizleri ve güvenilirlik hesaplamaları için Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden 237 (%74.3) kadın ve 81 (%24.7) erkek olmak üzere 319 üniversite öğrencisinden veri toplanarak birinci araştırma grubu oluşturulmuştur. Aynı zamanda, araştırma grubu 20 ile 26 yaş aralığına ve 21.9 yaş ortalamasına sahip olduğu söylenebilir. Araştırmanın birinci aşamasında ortaya çıkan yapının doğrulayıcı faktör analiziyle uyum katsayılarının incelenmesi için Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 277 (%74.9) bayan ve 93 (%24.1) erkek olmak üzere 370 öğrenciye ulaşılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için oluşturulan araştırma grubu 20 ile 27 yaş aralığına ve 22.3 yaş ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirme sürecinde, madde havuzunun Kline'e (1994) göre, örneklem büyüklüğü madde sayısının 10 katı olması, Bryman ve Cramer'e (2001) göre ise, madde sayısının 5 ile çarpımı kadar olması yeterlidir. Bu açıklamalara göre, Sınıf İçi Çalışma İttifakı Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde toplanan verinin yeterli olabileceği düşünülmektedir.

### İşlem Yolu ve Verilen Analize Hazırlanması

Sınıf İçi Çalışma İttifakı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için, ittifak (alliance), çalışma ittifakı (working alliance), sınıf içi çalışma ittifakı (working alliance in classroom) konuları ilgili öncelikli olarak alan yazın incelenerek 40 madde hazırlanmış ve alanda çalışan üç uzmana maddelerin uygunluğu ile ilgili görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen geribildirimler dikkate alınarak gerekli madde düzeltme işlemleri yapılarak taslak ölçek formunun uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Taslak ölçek formu oluşturulduktan sonra ölçeğin faktör yapısı, yapı geçerliliği, güvenilirlik ve diğer psikometrik özelliklerin hesaplamalarını değerlendirmek için, Kırıkkale Üniversitesi ve Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde 319 öğrenci üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Araştırma grubundan toplanan veriler, yapılan analizlerle ölçeğin

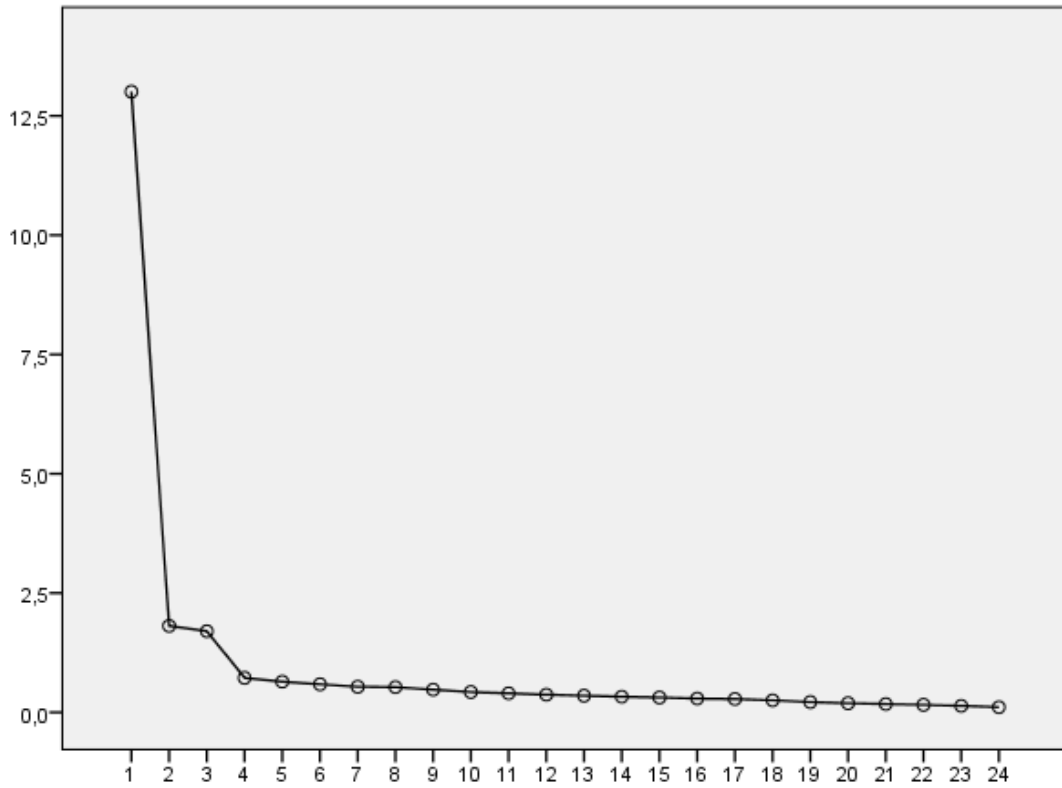
geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak amacıyla SPSS 23 istatistik programlarına girilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına geçmeden önce, toplanan verilerin analize hazırlanması işlemleri yapılmıştır. Bunlar bağlamında, yapılan uç değer analizi kapsamında 2 verinin Z puanlarının +3 ile -3 değerleri dışında olduğu bulunmuş ve bunun kaynağının veri girişi sırasında yapılan yüksek değer grime ile ilgili olduğu bulunmuş ve gerekli düzenleme yapılmıştır. Tabachnick ve Fidel'e (2001) göre AFA'nın ön koşullarından biri de çoklu ve ikili / teklik sorunun olup olmamasıdır ve böyle bir sorun olduğunda bu verilerin analizden çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan korelasyon testi yapılmış ve testin sonucunda maddeler arası korelasyon katsayılarının .10 ile .61 arasında değiştiği bulunmuştur. Buna göre, veri grubu için çoklu doğrusallık ve teklik sorununun olmadığını söylemek mümkündür. Bu aşamadan sonra, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla AFA'ya geçilmiştir. AFA gözlenen ölçümlerdeki, varyansın ve kovaryansın gizli kaynaklarını açığa çıkarmak için kullanılan analizlerden biridir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham'a (2005) göre, analizdeki değişkenlerin altındaki alt yapıları tanımlamak için kullanılmaktadır. Pedhazur ve Pedhazur (1991) göre de, AFA yapı geçerliliğini belirlemek için kullanılan bir analiz yöntemidir. AFA sonucunda belirlenen yapıya ait faktörlerden elde edilen puanlar ile maddelerden elde edilen puanlar arasında ilişkilerin belirlenerek madde ayırt edicilik düzeylerinin ortaya çıkarıldığı madde toplam korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Sınıf İçi Çalışma İttifakı ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak üzere veriler üzerinde Cronbach alfa (iç tutarlılık) analizleri yapılmıştır. Cronbach (1951) tarafından bu güvenilirlik analiz yöntemi, maddeler doğru-yanlış ya da 0-1 değerleri olacak şekilde puanlanmadığında durumlarda kullanılan bir iç tutarlılık yöntemidir. Güler'e (2017) göre, bu analiz yöntemi maddeler arasındaki tutarlılığın bir ölçüsü olarak bilinen iç tutarlılığı vermektedir. Analizler sonrasında Sınıf İçi Çalışma İttifakı Ölçeği'nde çıkan yapının farklı bir araştırma grubunda doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla 370 öğrenciden oluşan yeni bir veri seti hazırlanmıştır. Araştırma grubundan toplanan yeni veriler, psikometrik analizlerle ölçeğin DFA çalışmalarını yapmak amacıyla SPSS 23 ve AMOS 18 istatistik programlarına girilmiş, verilerin aykırı değer ve çoklu ve ikili / teklik sorunun olup olmadığı değerlendirilerek DFA'ya geçilmiştir. DFA, önceden belirlene bir modelin aracılığı ile gözlenen değişkenler kullanılarak gizil değişkenler yani faktörler oluşturma amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Myers, 2000). Maruyama (1998) göre, DFA kuramsal yapıların doğrulanması amacıyla, Kline'e (1994) göre ise, yapı geçerliliği sonrasında belirlenen yapının değerlendirilmesinde DFA yöntemi kullanılmaktadır.

## **Bulgular**

Sınıf İçi Çalışma İttifakı Ölçeği'nin geçerlik çalışmasında ilk aşama olarak ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin araştırma grubunun yeterliliğini belirlemek amacıyla Kaise-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Testleri uygulanmıştır. Analiz sonrasında, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .90 olarak bulunurken; Barlett Testi sonucu  $\chi^2=5360.461$  ( $p < .00$ ) bulunmuştur. KMO değerinin yüksek olması, değişkenlerin ölçekteki diğer değişkenler tahmin edilebilirlik derecesini artırdığını göstermekte ve elde edilen sonucun .90 dan büyük olması örneklem büyüklüğünün mükemmel olması anlamına gelmektedir (Sharma, 1996). Bartlett testinin anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için iyi ve korelasyon matrisinin uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Her iki testin sonucuna göre veri matrisinin AFA için uygun olduğu görülmüştür. AFA analizinin birinci aşamasında, ölçeğin kaç faktörlü olabileceğine ilişkin öz değerler incelemesi önemlidir. Çokluk, Şekerçioğlu ve Büyüköztürk'e (2012) göre öz değerler, faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada, faktör sayısına karar vermede kullanılır ve öz değerlerin 1 ve üzerinde olması faktörün kararlılığını göstermektedir. Öz değerlerin incelemesine göre, 1'in üstünde üç yapının yani faktörün olduğu bulunmuştur. Öz değerleri incelemesinde birinci faktörün 13.01, ikinci faktörün 1.81 ve üçüncü faktörün 1.70



değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bu aşamadan sonra en az faktörlü yapılarda, Tabachnick ve Fidel'e (2001) göre, "bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık" sağlamak amacıyla bir eksen döndürmesine (rotation) ihtiyaç duyulduğundan, dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılarak açımlayıcı (exploratory) faktör analizine devam edilmiştir. Dik döndürme tekniği, faktörler birbiriyle ilişkisiz olması durumlarda, analiz sonuçlarının yorumlanabilirliğini kolaylaştırmak amacıyla eksenlerin konumunu değiştirmeden 90 dereceyle döndürülerek yapılan bir analiz yöntemidir (Hair ve diğ., 2005). Andrusyna, Tang, DeRubeis ve Luborsky (2001), psikolojik danışma sürecindeki "psikolojik danışma ittifakı ölçeğinde" dik döndürme temel bileşenler analiz yöntemini kullanarak, ittifakın yapısını belirlerken bu yöntemi tavsiye ettiği görülmektedir. Yapılan bu analiz sonucunda, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, 16 maddenin faktör yükleri istenilen değerlerin altında olması nedeniyle Sınıf İçi Çalışma İttifakı Ölçeği'nden bu maddeler çıkarılmıştır. Elde edilen faktör yapılarını daha net görme amacıyla Cattell'in "(Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot))" testi (Kline, 1994) yapılarak maksimum anlamlı faktör sayısı ile ilgili olarak aşağıdaki şekil 3 elde edilmiştir.



Şekil 1. Sınıf İçi Çalışma İttifakı Ölçeği yamaç birikinti grafiği

Sınıf İçi Çalışma İttifak Ölçeği'nin, yapı geçerliğine ilişkin, yapılan faktör analizinde, üç faktör boyutunu ölçebilecek özellikte faktör yükü .54 ile .81 arasında değiştiği; faktör yükleri incelendiğinde, maddelerin faktör yüklerinde ağırlıklı olarak kuramsal anlamda beklenen faktörde yük değeri aldığı görülmektedir. Elde edilen boyutlar incelendiğinde ise, birinci faktörün varyansın %54.20'sini; ikinci faktörün varyansın % 7.55'ini, üçüncü faktörün %7.09'unu ve toplamda ise varyansın % 68.83' ünü açıkladığı ortaya çıkmıştır. Tablo 1'de Sınıf İçi Çalışma İttifakı Ölçeği'yle ilgili AFA sonucunda ortaya çıkan, öz değer, açıklanan varyans ve faktör yük değerleri ile ilgili analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 1.

*Sınıf İçi Çalışma İttifakı Ölçeği AFA Psikometrik Sonuçları*

No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri		
		1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
m7	Öğretim elemanı dersin amaçları konusunda bize danışmanlık yapar	.807		
m6	Öğretim elemanı ile birlikte karar verdiğimiz hedefler doğrultusunda çalışırız.	.770		
m9	Öğrenciler ve öğretim elemanı dersin amaçlarının neler olduğunu bilir.	.761		
m4	Öğretim elemanı dersin amaçlarını bizimle birlikte belirginleştirir.	.758		
m13	Derste yapılması gerekenlerle ilgili öğretim elemanının açık anlaşılır yönergeleri vardır	.738		
m3	Öğretim sürecinin gerekliliklerine yönelik olarak öğretim elemanı ile benzer düşüncelere sahibim	.731		
m10	Öğretim elemanı ile öğrenciler dersin amaçları konusunda hemfikirdir.	.729		
m2	Öğretim elemanı dersin amaçları konusunda bizlerle işbirliği içerisinde.	.719		
m12	Öğretim elemanına göre dersin amaçları ile bizim dersten beklentilerimiz uyumaktadır.	.709		
m16	Öğrenmem gerekenler konusunda öğretim elemanı ile aynı fikirdeyiz	.697		
m32	Öğretim elemanı zor anlarımda yanımdadır		.832	
m31	Öğretim elemanının duygusal desteğini hissederim.		.830	
m33	Öğretim elemanının yanında kendimi rahat hissederim.		.774	
m29	Öğretim elemanı beni olduğum gibi kabul eder.		.744	
m30	Öğretim elemanını gördüğümde mutlu olurum		.727	
m35	Öğretmenimin benimle çalışma yaparken eğlendiğini hissederim.		.705	
m28	Öğretim elemanı ile birbirimize içten davranırız.		.696	
m26	Öğretim elemanın beni sevdiğini düşünürüm		.669	
m37	Öğretim elemanımın mesleki gelişim açısından kaygılandığına inanırım		.544	
m24	Öğretim sürecinde verilen sorumluluklar benim için önemlidir.			.819
m17	Öğretim elemanının verdiği görevleri ciddiyetle yapmaya çalışırım			.771
m34	Öğretmenimle ilişkilerim benim için önemlidir.			.739
m39	Öğretim elemanına mahcup olmamak benim için önemlidir.			.664
m20	Öğretim elemanının verdiği görevlerin üstesinden kolaylıkla gelebilirim.			.661
<i>Faktörlere göre ortaya çıkan öz değerler</i>		13.01	1.81	1.70
<i>Faktörlere göre açıklanan varyans değerleri</i>		%54.20	% 7.55	% 7.09
<i>Ölçeğin açıklanan toplam varyans değeri</i>			% 68.83	

Bu uygulamalar ve psikometrik sonuçlardan sonra belirlenen faktörler, literatür ve faktör yapılarına dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Faktörler sırasıyla; “amaç”, “görev” ve “duygusal bağ” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin, amaç boyutunda; m7, m6, m9, m4, m13, m3, m10, m2, m12 ve m16. maddeler; görev boyutunda; m32, m31, m33, m29, m30, m35, m28, m26 ve m37. maddeler bulunmakta; duygusal bağ boyutunda; m24, m17, m34, m39 ve m20. maddeler bulunmaktadır. AFA sonrasında, madde toplam korelasyonu yöntemi kullanılarak, maddelerden elde edilen puanlar ile ölçeğin tamamından ve her bir faktörden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanarak maddelerin ayırt edicilik yeterlilikleri belirlenmiştir. Analiz sonrasındaki psikometrik sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

*Madde-Faktör Korelasyon Analizi Psikometrik Sonuçları*

Maddeler	Faktör 1 (Amaç)	Faktör 2 (Görev)	Faktör 3 (Duygusal Bağ)	Toplam
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
m7	.66			.71
m6	.69			.70
m9	.68			.70
m4	.57			.55
m13	.64			.60
m3	.67			.65
m10	.63			.64
m2	.65			.67
m12	.69			.63
m16	.61			.67
m32		.71		.60
m31		.78		.70
m33		.75		.66
m29		.70		.65
m30		.77		.72
m35		.70		.64
m28		.73		.71
m26		.56		.53
m37		.47		.49
m24			.69	.51
m17			.63	.53
m34			.64	.61
m39			.64	.51
m20			.61	.56

\*\*p &lt; .00

Tablo 2 incelendiğinde, maddelerin faktörle ve ölçeğin tamamıyla pozitif ve anlamlı bir ilişki gösterdiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, korelasyon katsayılarının birinci faktör olan amaç faktörü için .61 ile .69; ikinci faktör olan görev faktörü için .47 ile .78; üçüncü faktör olan duygusal bağ faktörü için .61 ile .69; son olarak ölçeğin tamamı için ise .49 ile .71 arasında farklılık gösterdiği analiz sonrasında görülmektedir. Büyüköztürk (2014), madde-toplam korelasyon analizi sonucunda .30 ve üstünde bir değer alan maddelerin iyi ayırt edicilik yeterliliğine sahip olduğunu ifade etmektedir. Buna göre düşünüldüğünde, Sınıf İçi Çalışma İttifakı Ölçeği’deki maddelerin ayırt edicilik yeterliliklerinin oldukça iyi olduğu söylenebilir.

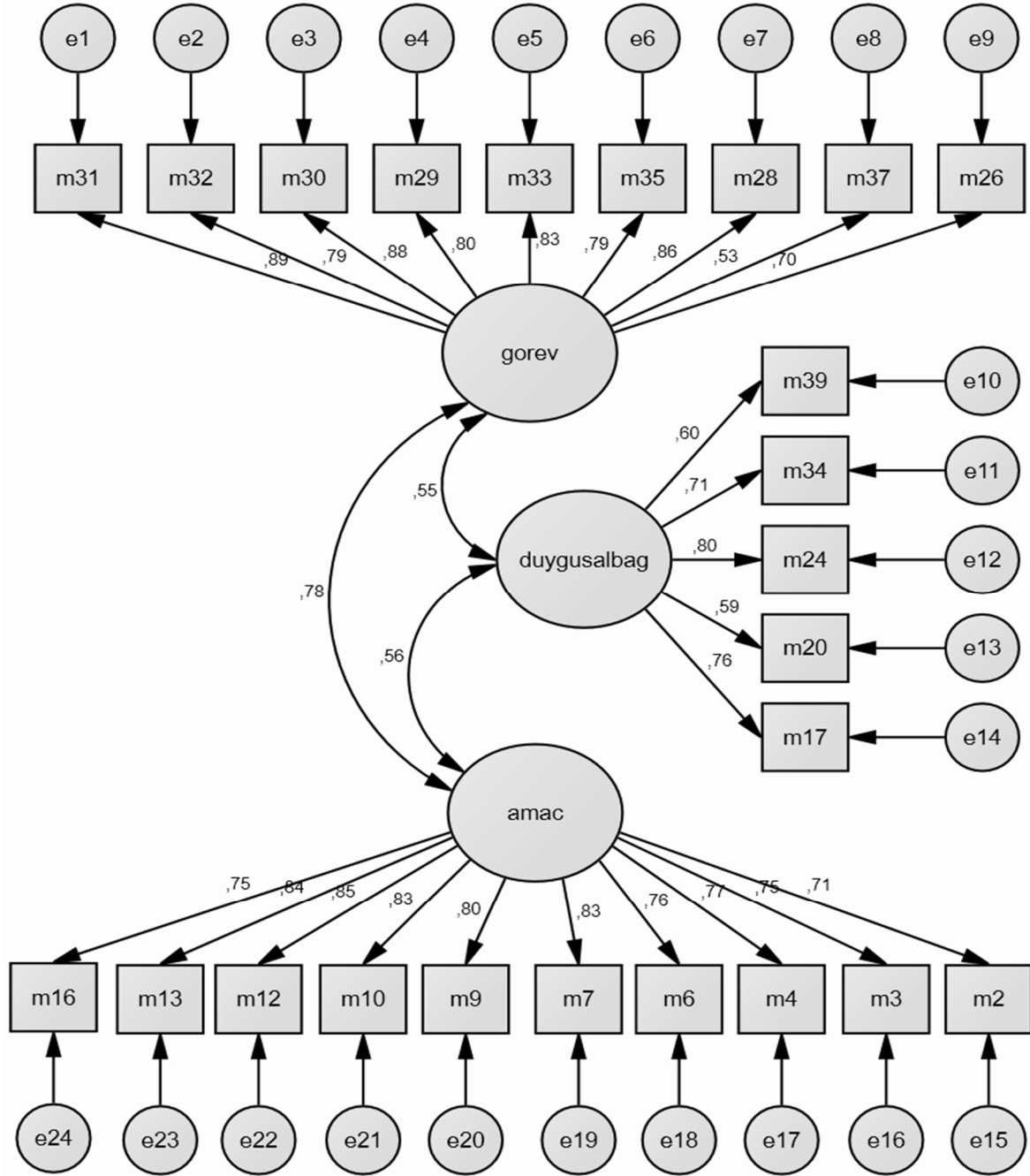
Güvenirlilik için, Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına bakılmış, sonuçta birinci faktör için .95, ikinci faktör için .94, üçüncü faktör için .86 ve son olarak ölçeğin tamamı için .94 olarak katsayılar bulunmuştur. Özdamar (1999) güvenirlilik katsayısına ilişkin ölçüt değerlerini açıklarken .81 ile 100 arasındaki iç tutarlılık katsayısını yüksek düzeyde güvenilir olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, Sınıf İçi Çalışma İttifakı Ölçeği ile ilgili bulunan iç tutarlılık katsayılarının yüksek güvenirlilikte olduğunu söylemek mümkündür. Sınıf İçi Çalışma İttifak Ölçeğinin AFA ile belirlenen 3 gizil değişken (amaç, görev ve duygusal bağ) ve 24 gözlenen değişkenden oluşan model için yeni bir veri seti oluşturularak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA ile boyutlar arasında oluşan ilişkiler, karşılaştırmalı hipotez modelleri test edilebilir ve modellerin iyilik derecesi belirlenebilir (Sümer, 2000). Modelde orijinal yapı doğrulayıcı faktör analizine tabi tutularak uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksleri incelenmiştir. Buna göre, modelde ölçeğin temel yapısı DFA yapılarak uyuma ilişkin psikometrik ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

*Terapötik İttifak Ölçeği Birinci Düzey DFA Uyum Değerleri Sonuçları*

Uyum İndeksleri	Uyum Değerleri
Ki-Kare/Serbestlik Derecesi (870,302/250)	3.43
Yaklaşım Hatalarının Ortalama Kare Kökü (RMSEA)	.07
Karşılaştırmaları Uyum İndeksi (CFI)	.93
Artmalı Uyum İndeksi (IFI)	.93
Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	.90
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (TLI)	.90
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	.92
Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI)	.91

Analiz sonucunda değerler, Ki-Kare/Serbestlik Derecesi (870,302/250 ), 3.48; RMSEA değerleri .07 olduğu görülmektedir. Ki-Kare ve RMSEA değerlerinin .08’ten küçük olduğu analiz sonucunda ortaya çıkmıştır. Test edilen modele ilişkin elde edilen uyum katsayıları incelendiğinde, CFI, .93, IFI, .93; NFI,.90; TLI, .90, GFI, .92 ve AGFI, .91 olduğu görülmektedir. CFI, IFI, NFI, TLI gibi uyum değerlerinin .90 ve .90 yakın olduğu görülmektedir. Alanyazında, DFA ile hesaplanan ( $\chi^2/sd$ ) oranının 5’ten, RMSEA değerinin .08’den küçük olması, modelin gerçek verilerle iyi uyumun bir göstergesi olarak görülebilmektedir (Sümer, 2000). Model veri uyumu için CFI, NFI, GFI ve AGFI değerlerinin. 90’dan yüksek çıkması modelin iyi uyum gösterdiğini anlamına gelmekte ve RMSEA değerlerinin ise. 05’den küçük olması beklenmektedir (Kline, 1994; Sümer, 2000; Şimsek, 2007).



Şekil 2. Terapötik İttifak Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuç Diyagramı

Uyum değerleri incelendiğinde 24 maddeden ve üç faktör yapısından oluşan ölçeğin doğrulandığını söylemek mümkündür. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan yapının Toste, Heath ve Dallaire'in (2010) geliştirmiş olduğu sınıf içi çalışma ittifakı ölçek yapısı ile benzerlik gösterdiği ve sonuçların Bordin'in (1979) terapötik ittifak kuramıyla örtüştüğü anlaşılmıştır.

## Tartışma ve Sonuç

Çalışma ittifakı literatürü terapatik bir sürecin işleyişine odaklanmış olsa da bulguları kolaylıkla öğrenme-öğretme süreci ve öğrencilerin öğrenme süreçleri ile ilişkilendirilebilir (Rogers,

2009). Çalışma ittifakının eğitim bağlamında incelenebilmesi için öncelikle güvenilir ve geçerli bir yapının oluşturulması önemli olarak görülmektedir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analiz sonrasında ölçeğin üç faktörlü yapısı belirlenmiştir. Bu yapılar alan yazın dikkate alınarak, “amaç”, “görev” ve “duygusal bağ” olarak isimlendirilmiştir. Faktörlerin ve ölçeğin tamamının güvenilirlik analizi sonrasında, ölçek yapılarının yüksek güvenilirlik puanlarını sahip olduğu bulunmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik analizi sonrasında çıkan yapının farklı bir veri setinde doğrulanması için 369 öğrenciden veriler toplanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve analiz sonucunda ölçeğin uyum değerlerinin iyi olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan yapının Heath, Toste ve Dallaire'nin (2010) geliştirmiş olduğu lise düzeyindeki öğrencilerin algıladığı sınıf içi çalışma ittifakı ölçek yapısı ile benzerlik gösterdiği ve sonuçların Bordin'in (1979) terapötik ittifak kuramıyla örtüştüğü ifade edilebilir.

Danışmanlık bağlamında bir takım çalışmalar söz konusu olsa da (Efstation ve diğ., 1990; Schlosser ve Gelso, 2001) öğrenci öğretmen etkileşiminde ittifak kavramını değerlendiren çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Rogers, 2009). Psikoterapi bağlamında yapılmış sayısız çalışmanın eğitim bağlamında da ilham verebileceği ifade edilmektedir (Myers, 2000). Bununla birlikte konuda yapılmış birçok çalışmanın ise teorik temeller ve madde içeriği bağlamında sıkıntıları olabileceği (Elvins ve Green, 2008; Hatcher ve Barends, 2006) ifade edilmektedir. Bu sıkıntıları önleyebilmek adına çalışma ittifakı kavramının açıkça belirlenmiş bir teorik bağlamda geliştirilmesi gerekmektedir.

Bordin (1979)'in modelinde açıkça ifade edilen bu yapı, çalışma ittifakı konusunda yapılacak çalışmalar için yol gösterici olabilir (Rogers, 2009). Araştırma sürecinde geçerlik ve güvenilirlik sonucunda ortaya çıkan üç faktörlü yapının (“amaç”, “görev” ve “duygusal bağ”) bu bağlamda önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışma ittifakı kavramının öğrenme sürecindeki rolünün bu yapı aracılığıyla belirlenmesi, uygulama ve değerlendirmenin ampirik (deneysel) bir temele oturmasını sağlayacaktır. Böylece öğrencinin öğrenme sürecinin niteliğinin artırılması ve sürecin değerlendirilmesinde daha etkili sonuçlar elde edilecektir (Rogers, 2009).

Sonuç olarak öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi okulda gerçekleşen günlük etkileşimlerin bir yansımasıdır. Öğretmenleriyle yakın, destekleyici ilişkileri olan öğrenciler, öğretmenin kendilerini sevdiğini ve öğrenebileceklerini düşündüklerini düşünür (Stockard ve Mayberry, 1992; Wang, Haertel ve Walberg, 1994). Bir öğretmenle olumlu bir ilişkinin, öğrencinin sınıf başarısında kritik bir bileşen olduğu gösterilmiştir. Ancak öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin veya bağın ölçülmesi oldukça hassas olarak ele alınması gereken bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışma ittifakı çatısı altında ele alınacak bir yaklaşımın öğrenci-öğretmen etkileşiminin belirlenmesinde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırma sürecinde geliştirilen ve geçerli ve güvenilir bir yapı sergileyen Sınıf İçi Çalışma İttifakı Ölçeğinin öğrenci – öğretim üyesi ilişkisinin kalitesinin belirlenmesine yönelik çalışmalarda kullanılabileceği ifade edilmektedir.

İttifakın doğasında karşılıklı uyum ve etkileşim olduğundan, ittifak kavramı kişi ve karşısındaki kişi (algılayan-algılanan) olmak üzere iki yönlü bir ilişkidir. Araştırmada sonucunda belirlenen yapı, sınıf içi çalışma ittifakının öğrenci tarafından algılanmasına yönelik boyutudur. Çalışma sonucunda geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Sınıf İçi Çalışma İttifak Ölçeği öğretmen tarafından algılanan yönünü kapsamamaktadır. Bu durumun, araştırmanın sınırlı olan taraflarından biri olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada belirlenen yapının, sınıf içi algılanan empati düzeyi, sınıf içi algılanan demokratik tutum, algılanan öğretim stilleri gibi yapılarla ilişkilerin test edilmesi Sınıf İçi Çalışma İttifakı Ölçeği'nin farklı yapılar içinde kullanılabilirliğini ve farklı örneklem gruplarında belirlenen yapının güvenilirliğinin yeniden belirlenmesi gerekmektedir.

## Kaynakça

- Andrusyna, B. A., Tang, T. Z., DeRubeis, R. J., & Luborsky, L. (2001). The factor structure of the Working Alliance Inventory in cognitive-behavioral therapy. *Journal of Psychotherapy Practice and Research, 10*, 173-178.
- Baker, J.A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal, 100*, 57-70.
- Barber, J.P., Connolly, M.B., Crits-Cristoph, P., Gladis, L., & Siqueland, L. (2000). Alliance predicts patients' outcome beyond in-treatment change in symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 1027-1032.
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.
- Bordin, E. S. (1979). The Generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 16*, 252- 260.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and Loss: Vol. 2 *Separation, Anxiety, and Anger*. Basic Books. 345-380: New York
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2011). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 and 19*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Ben-Chaim, D., & Zoller, U. (2001). Self-perception versus students' perception of teachers' personal style in college science and mathematics courses. *Research in Science Education, 31*(3), 437-454.
- Chaim, D., Zoller, U. (2001). Self-perceptions versus students' perceptions of teacher interpersonal style in college science and mathematics courses, *Research in Science Education, 31*, 437-454.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1994). *Engagement Versus Disaffection: Motivated Patterns of Action In the Academic Domain*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*, 297-334.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demaray, M.K., Malecki, C.K., Davidson, L.M., Hodgson, K.K., & Rebus, P.J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools, 42*, 691-706.
- Demir, G. (2013). Kişilerarası İletişimde Duygu Yönetiminin Rolü: Öğretmen-Öğrenci İletişimi Üzerine Bir Araştırma, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- DiLalla, L.F., Marcus, J.L., & Wright-Phillips, M. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology, 42*, 385-401.
- Duman, T., & Koç, G. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Efstation, J. F., Patton, M. J., & Kardash, C. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of counseling Psychology, 37*(3), 322.

- Elvins, R., & Green, J. (2008). The conceptualization and measurement of therapeutic alliance: An empirical review. *Clinical psychology review, 28*(7), 1167-1187.
- Freud, S. (1915). Observations on transference-love (Further recommendations on the technique of psycho-analysis III).
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Gaston, L. (1990). The concept of the alliance and its role in psychotherapy: Theoretical and empirical considerations. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 27*(2), 143.
- Greenson, R. R. (1965). The working alliance and the transference neurosis. *The Psychoanalytic Quarterly, 34*(2), 155-181.
- Güler, N. (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Hair, J., Black, B. Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2005). *Multivariate data analysis* (6th edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*, 949-967.
- Horvath, A.O., & Greenberg, L.S. (1986). The development of the Working Alliance Inventory. In L.S. Greenberg & W.M. Pinsof (Eds.), *The psychotherapeutic process: A research handbook*. New York: Guilford.
- Horvath, A.O., & Bedi, R.P. (2002). The alliance. In J.C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients*. New York: Oxford University Press.
- Horvath, A.O. (2000). The therapeutic relationship from transference to alliance. *Journal of Clinical Psychology/In Session: Psychotherapy in Practice, 56*, 163-173.
- Hughes, J. N. & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*, 1, 39-51.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro level analysis of students' views. *British Journal of Guidance and Counselling, Special Edition, 36*, 4, 385-398.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: User's guide*. Chicago: Scientific Software
- Juvonen, J., & Wentzel, K.R. (1996). *School motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.
- Karip, E. (2002). Sınıf yönetimi ve disiplin. *Sınıf Yönetimi*, Pegem Yay. Ankara.
- Kaya, M. F., Sungurtekin D., & Deniz, S. (2017). Üniversitelerde öğretim elemanı kaynaklı sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (1), 176-195
- Kıldan, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 103-120.
- Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). *Relationship matters: Linking teacher support to student engagement and achievement*. Society for Research on Adolescence etkinliğinde sunulan bildiri.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London, Routledge.
- Koch, L. (2004). The student-teaching working alliance in rehabilitation counselor education. *Rehabilitation Education, 18*, 235-242.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(25), 92-102.
- Maruyama, G. M. (1998). *Basics of structural equation modeling, thousand oaks, CA*: Sage.



- Murray, C., & Greenberg, M.T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38*, 25-41.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American psychologist, 55*(1), 56.
- Özaydınlık, K., Kabaran, H., Göçen, G., & Altıntaş, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarında Bulunan Öğretmenlik Niteliklerine İlişkin Algıları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Electronic Turkish Studies, 9*(8).
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*. Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Parker, J.G., & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.
- Pedhazur J. E., & Pedhazur Schmelkin, L. (1991). *Measurement, Design, and Analysis. An integrated approach*. New Jersey: Lawrence Earlbaums.
- Pianta, R.C., & Steinberg, M.S. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development, 57*, 61-80.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and psychopathology, 7*(2), 295-312.
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships and adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 263-280.
- Rey, R.B., Smith, A.L., Yoon, J., Somers, C., & Barnett, D. (2007). Relationships between teachers and urban African American children. *School Psychology International, 28*, 346-364.
- Robertson, D. L. (1996). Facilitating transformative learning: Attending to the dynamics of the educational helping relationship. *Adult Education Quarterly, 47*, 41-53.
- Rogers, D. (2009). The Working Alliance in Teaching and Learning: Theoretical Clarity and Research Implications. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning, 3*(2).
- Schlosser, L. Z., & Gelso, C. J. (2001). Measuring the working alliance in advisor–advisee relationships in graduate school. *Journal of Counseling Psychology, 48*(2), 157.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. United States: John Wiley & Sons.
- Sterba, R. (1934). The fate of the ego in analytic therapy. *International Journal of Psycho-Analysis, 15*, 117-126.
- Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*, 6, 49-74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Toste, J. R. (2007). *Classroom working alliance: Teacher-student relationship and students' school outcomes*. Department of Educational and Counselling Psychology. McGill University: Montreal.
- Toste, J. R., Heath, N., & Dallaire, L. (2010). Perceptions of classroom working alliance and student performance. *Alberta Journal of Educational Research, 56*(4), 371-387.
- Ursano, A. M., Kartheiser, P. H., & Ursano, R. J. (2007). The teaching alliance: A perspective on the good teacher and effective learning. *Psychiatry, 70*(3), 187-194.

- Wahl, B. (2002). The adult-child working alliance. In P. Gray (Ed.) *Working with emotions*. (63 -77). London: Routledge Falmer.
- Wang, L, Ertmer, P.A. & Newby, T. J. (2004). Increasing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36, 3, 231-250.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), 287-301.
- Wexler, J. (2006). The relationship between therapist mindfulness and the therapeutic alliance. *Yayımlanmamış doktora tezi*, University of Baston, Massachusetts.