



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

**YÜKSEKÖĞRETİM İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFLARINDA GÜÇ  
PAYLAŞIM DÜZEYİ İLE ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖZYETERLİK  
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Burcu KARAFİL

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2015

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

**YÜKSEKÖĞRETİM İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFLARINDA GÜÇ  
PAYLAŞIM DÜZEYİ İLE ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE ÖZYETERLİK  
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Burcu KARAFİL

Yüksek Lisans Tezi

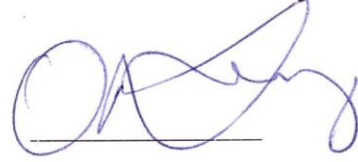
Danışman: Doç. Dr. Asım ARI

Eskişehir, 2015

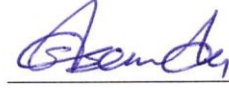
**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Burcu KARAFİL tarafından hazırlanan “Yükseköğretim İngilizce Hazırlık Sınıflarında Güç Paylaşım Düzeyi ile Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 18/09/2015 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

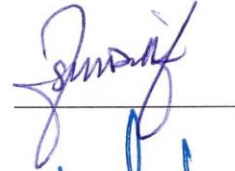
Jüri Başkanı : Prof. Dr. Osman Nafiz KAYA



Danışman: Doç. Dr. Asım ARI



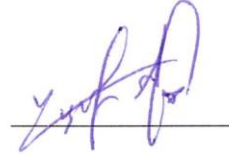
Üye: Doç. Dr. İsmail YÜKSEL



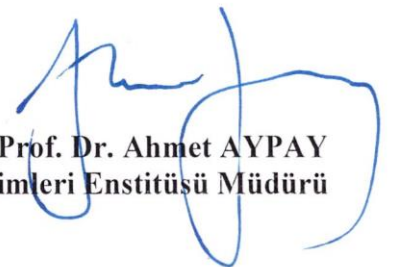
Üye: Yrd. Doç. Dr. Esra EREN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Yusuf AY



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



### **Teşekkür**

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında değerli yardım ve ilgisini esirgemeyen, sabır ve hoşgörüsüyle beni destekleyen, görüş ve önerileriyle bana her konuda yardımcı olan değerli hocam, tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Asım ARI'ya saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmalarımı yürütürken öğretilerinden azami derecede istifade ettiğim değerli hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Yardım ve desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Okt. Eylem Oruç'a ve Arş. Gör. Tuğba İnci'ye teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans sürecinde ve hayatımın her anında maddi ve manevi katkılarıyla, sabır ve anlayışıyla çalışmalarımındaki başarıma büyük katkısı olan sevgili eşim Öğr. Gör. Akif Karafil'e ve varlığıyla güç bulduğum, hayatıma anlam katan CANIM OĞLUM'A sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

## Yükseköğretim İngilizce Hazırlık Sınıflarında Güç Paylaşım Düzeyi ile Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

### Özet

**Amaç:** Öğrenci merkezli eğitimde öğrencilere daha fazla kontrol hakkı verilmektedir ve öğrencilerle güç paylaşımı yapılmaktadır. Öte yandan yabancı dil başarısında bilişsel faktörler kadar duyuşsal faktörlerin de etkili olduğu bilinmektedir. Özyeterlik inancı da öğrenci başarısını etkileyen en önemli duyuşsal alanlardan birisidir. Ülkemizde de yabancı dil eğitimine önem verilmesine rağmen istenilen seviyelere ulaşamamıştır. Ülkemizde güç paylaşımına ilişkin bilimsel çalışmalar az sayıdadır. Ayrıca öz yeterlik ile ilgili çalışmalar daha çok fen ve matematik alanlarında yapılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyinin belirlenmesi ve güç paylaşım düzeyi ile İngilizce özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

**Yöntem:** Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel model kullanılmıştır. Evren üzerinden gerçekleştirilen çalışmada, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 454 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veriler, Oruç (2012) tarafından geliştirilen '*Güç paylaşımı düzey belirleme ölçeği*' ve Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen '*İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeği*' uygulanmasıyla elde edilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlemesi SPSS istatistik programıyla gerçekleştirilmiştir.

**Bulgular:** İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşımının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, İngilizce özyeterlik inancının da orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf ortamında güç paylaşımı düzeyi okuma, yazma, dinleme ve konuşma faktörleri arasında ve özyeterlik inancı ölçeğinin faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

**Tartışma ve sonuç:** Araştırmada yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıfında güç paylaşımının orta düzeyde yapıldığı ve öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının da orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk verilmesinin onların eğitim süreçlerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Öğrenci merkezli eğitim, Güç paylaşımı, Özyeterlik inancı

## **Examining the Relationship between Power-Sharing in a Higher Education Classroom and the Self-Efficiency Belief of Students towards English**

### **Abstract**

**Purpose:** In learner-centered teaching, students are given more control and power is shared with students. Self-efficiency belief is among the most important factors affecting the students' success. In our country a great importance is given to know English language. However, the desired level is not achieved. There are few scientific studies on power-sharing in English classes. Moreover, self-efficiency belief studies are generally conducted on science and math fields. This study aims to examine the relationship between power-sharing in higher education English language preparatory classroom environment and self-efficiency belief of students towards English.

**Method:** Correlational method, one of the quantitative research methods, was used in the study. The study was conducted to the population, 454 students at Foreign Languages School in Eskişehir Osmangazi University in 2014-2015 academic years. The data was collected with "*Power-sharing Scale*" developed by Oruç (2012) and "*Self-Efficiency Belief towards English Scale*" developed by Yanar and Bümen (2012). SPSS Statistics was used for the statistical analysis of the data.

**Results:** It is found out that power is shared with students on average level. Moreover, self-efficiency of students towards English is found to be on average level. Correlation analysis showed that there is a positive relationship between the power sharing and the factors of self-efficiency scale.

**Discussion and Conclusion:** In the preparation classrooms power is shared on average level and the self-efficiency of the students towards English is also on average level. It is thought that giving more responsibility to students in learning environment will make a great contribution to students' educational process.

**Key words:** Learner-centered teaching, Power-sharing, Self-efficiency belief

## İçindekiler

Teşekkür .....	i
Özet .....	ii
Abstract .....	iii
İçindekiler.....	iv
Tablolar Listesi.....	ix
Şekiller Listesi.....	xiv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi .....	4
Varsayımlar.....	5
Tanımlar.....	5
Bölüm II: İlgili Literatür .....	6
Giriş .....	6
Güç Paylaşımı .....	9
Sınıf ortamında güç kavramı .....	9
Sınıf ortamında güç ilişkileri .....	9
Sınıf ortamında güç paylaşımı.....	10
Güç paylaşımının boyutları .....	11
Ders etkinlikleri ve ödev kararları .....	12
Sınıf kuralları kararları.....	12
Ders içeriği kararları .....	12
Değerlendirme süreci kararları .....	12
Güç Paylaşımının Önemi .....	13
Yabancı Dil Öğretiminde Güç Paylaşımı .....	13
Özyeterlik Kavramı.....	14
Özyeterlik inancı .....	16
Özyeterlik inancının oluşumu .....	17
Doğrudan deneyimler.....	18
Sosyal modeller ya da dolaylı yaşantılar .....	18
Sözel ikna.....	19
Fizyolojik ve duygusal durumlar .....	19

Öğrencilerde özyeterlik inancı .....	19
Yabancı Dil Öğretiminde Özyeterlik .....	21
İlgili Araştırmalar .....	23
Bölüm III: Yöntem .....	29
Araştırmanın Modeli .....	29
Çalışma Grubu .....	30
Veri Toplama Aracı .....	31
Güç paylaşım düzey belirleme ölçeği.....	32
Orijinal ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.....	32
Güç paylaşım düzey belirleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması .....	32
İngilizce özyeterlik inancı ölçeği.....	34
Orijinal ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışması .....	34
İngilizce özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması .....	35
Verilerin Toplanması .....	36
Verilerin Analizi .....	37
Bölüm IV: Bulgular.....	38
Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşımı Düzeyine İlişkin Bulgular .....	38
Sınıf Ortamlarında İngilizce Özyeterlik İnancı Düzeyine İlişkin Bulgular .....	39
Sınıf Ortamında Güç Paylaşım Düzeyi Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi.....	40
İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi .....	42
Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşımı Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının İngilizce Seviye Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	43
İçerik faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	45
Görevler faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	46
Kurallar faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	48
Süreç faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	49
Etkinlikler faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	51



Değerlendirme faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	52
Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşım Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının İngilizce Başarı Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	53
Sınıf ortamlarında güç paylaşım düzeyi puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	53
İçerik faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	55
Görevler faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	56
Kurallar faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	57
Süreç faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	59
Etkinlikler faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	60
Değerlendirme faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	61
Sınıf Ortamında Güç Paylaşımı Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Bölümlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	63
Sınıf ortamlarında güç paylaşım düzeyinin bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	63
İçerik faktörü puanlarının bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	64
Görevler faktörü puanlarının bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	66
Kurallar faktörü puanlarının bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	67
Süreç faktörü puanlarının bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	68
Etkinlikler faktörü puanlarının bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	70
Değerlendirme faktörü puanlarının bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	71
İngilizce Özyeterlik İnancı Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının İngilizce Seviye Gruplarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	73
Okuma faktörü puanlarının İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	74
Yazma faktörü puanlarının İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	75

Dinleme faktörü puanlarının İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	77
Konuşma faktörü puanlarının İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	78
Sınıf Ortamlarında İngilizce Özyeterlik İnancı ve Faktörleri Puanlarının İngilizce Başarı Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	79
Sınıf ortamlarında İngilizce özyeterlik inancı puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	79
Okuma faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	81
Yazma faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	83
Dinleme faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	84
Konuşma faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	86
Sınıf Ortamlarında İngilizce Özyeterlik İnancı Düzeyinin Bölüme Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	87
İngilizce özyeterlik inancının bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	88
Okuma faktörü düzeyinin bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	89
Yazma faktörü düzeyinin bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular.....	91
Dinleme faktörü düzeyinin bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	93
Konuşma faktörü düzeyinin bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular .....	94
Sınıf Ortamında Güç Paylaşım Düzeyi ile İngilizce Özyeterlik İnancı Faktörleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular .....	96
Güç Paylaşımının İngilizce Özyeterlik İnancı Faktörlerini Yordama Gücüne İlişkin Bulgular .....	98
Güç paylaşımının İngilizce özyeterlik inancı okuma faktörünü yordama gücüne ilişkin bulgular.....	98
Güç paylaşımının İngilizce özyeterlik inancı yazma faktörünü yordama gücüne ilişkin bulgular.....	99
Güç paylaşımının İngilizce özyeterlik inancı dinleme faktörünü yordama gücüne ilişkin bulgular.....	99

Güç paylaşımının İngilizce özyeterlik inancı konuşma faktörünü yordama gücüne ilişkin bulgular.....	100
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	101
Kaynakça.....	110
Ekler .....	119

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Öz Yeterlik İnançları Yüksek ve Düşük Öğrenen Özellikleri.....	21
2	Çalışma Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler .....	30
3	Çalışma Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler .....	31
4	Güç Paylaşımı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	32
5	Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeği Cronbach Alpha Değeri .....	33
6	İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	35
7	İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği Cronbach Alpha Değeri .....	35
8	Güç Paylaşım Düzey Belirleme Ölçeği Seçenekleri ile Puan Aralıkları .....	37
9	İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğini Seçenekleri ile Puan Aralıkları. ....	37
10	Güç Paylaşımı Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	39
11	İngilizce Özyeterlik İnancı Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	39
12	Sınıf Ortamında Güç Paylaşım Düzeyi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları .....	40
13	İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	42
14	Güç Paylaşımı Düzeyinin Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	43
15	Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Güç Paylaşımı Düzeyi Ortalamaları.....	44
16	İçerik Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	45
17	Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre İçerik Faktörü Puan Ortalamaları.....	46
18	Görevler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	46
19	Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Görevler Faktörü Puan Ortalamaları.....	47
20	Kurallar Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	48

21	Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Kurallar Faktörü Puan Ortalamaları.....	48
22	Süreç Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	49
23	Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Süreç Faktörü Puan Ortalamaları.....	50
24	Etkinlikler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	51
25	Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Etkinlikler Faktörü Puan Ortalamaları.....	51
26	Değerlendirme Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	52
27	Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Değerlendirme Faktörü Puan Ortalamaları.....	53
28	Güç Paylaşımı Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	54
29	Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Güç Paylaşımı Puan Ortalamaları.....	54
30	İçerik Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	55
31	Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre İçerik Faktörü Puan Ortalamaları.....	56
32	Görevler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	56
33	Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Görevler Faktörü Puan Ortalamaları.....	57
34	Kurallar Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	58
35	Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Süreç Faktörü Puan Ortalamaları.....	58
36	Süreç Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	59
37	Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Süreç Faktörü Puan	

	Ortalamaları.....	59
38	Etkinlikler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	60
39	Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Süreç Faktörü Puan Ortalamaları.....	61
40	Değerlendirme Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	61
41	Öğrencilerin İngilizce başarı Gruplarına göre Değerlendirme Faktörü Puan Ortalamaları.....	62
42	Güç Paylaşımı Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	63
43	Öğrencilerin Bölümlerine Göre Güç Paylaşımı Puan Ortalamaları.....	64
44	İçerik Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	65
45	Öğrencilerin Bölümlerine Göre İçerik Faktörü Puan Ortalamaları.....	65
46	Görevler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	66
47	Öğrencilerin Bölümlerine Göre Görevler Faktörü Puan Ortalamaları.....	67
48	Kurallar Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	67
49	Öğrencilerin Bölümlerine Kurallar Faktörü Puan Ortalamaları.....	68
50	Süreç Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	69
51	Öğrencilerin Bölümlerine Göre Süreç Faktörü Puan Ortalamaları.....	69
52	Etkinlikler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	70
53	Öğrencilerin Bölümlerine Göre Etkinlikler Faktörü Puan Ortalamaları.....	71
54	Değerlendirme Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	71
55	Öğrencilerin Bölümlerine Göre Değerlendirme Faktörü Puan Ortalamaları.....	72
56	İngilizce Özyeterlik İnancı Düzeyinin Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	73
57	Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına göre İngilizce Özyeterlik İnancı Düzeyi Ortalamaları.....	74

58	Okuma faktörü Düzeyinin Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	74
59	Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Okuma Faktörü Düzeyi Ortalamaları.....	75
60	Yazma Faktörü Düzeyinin Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA Sonuçları .....	76
61	Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Yazma Faktörü Düzeyi Ortalamaları.....	76
62	Dinleme Faktörü Düzeyinin Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	77
63	Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Dinleme Faktörü Düzeyi Ortalamaları.....	78
64	Konuşma Faktörü Düzeyinin Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	78
65	Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Dinleme Faktörü Düzeyi Ortalamaları.....	79
66	İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	80
67	Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre İngilizce Özyeterlik İnancı Puan Ortalamaları.....	81
68	Okuma Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	82
69	Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Okuma Faktörü Puan Ortalamaları.....	82
70	Yazma Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	83
71	Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Yazma Faktörü Puan Ortalamaları.....	84
72	Dinleme Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	85
73	Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Yazma Faktörü Puan Ortalamaları.....	86
74	Konuşma Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine	

	Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	86
75	Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Konuşma Faktörü Puan Ortalamaları.....	87
76	İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	88
77	Öğrencilerin Bölümlerine İngilizce Özyeterlik İnancı Puan Ortalamaları.....	89
78	Okuma Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	90
79	Öğrencilerin Bölümlerine Okuma Faktörü Puan Ortalamaları .....	91
80	Yazma faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	91
81	Öğrencilerin Bölümlerine Yazma Faktörü Puan Ortalamaları.....	92
82	Dinleme Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	93
83	Öğrencilerin Bölümlerine Göre Dinleme Faktörü Puan Ortalamaları .....	94
84	Konuşma Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	94
85	Öğrencilerin Bölümlerine Konuşma Faktörü Puan Ortalamaları.....	96
86	Sınıf Ortamında Güç Paylaşım Düzeyi ve Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnançları Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi.....	97
87	Güç Paylaşım İle İngilizce Özyeterlik Okuma Faktörü İnancı Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları .....	98
88	Güç Paylaşım İle İngilizce Özyeterlik Yazma Faktörü İnancı Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları .....	99
89	Güç Paylaşım İle İngilizce Özyeterlik Dinleme Faktörü İnancı Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları .....	99
90	Güç Paylaşım İle İngilizce Özyeterlik Konuşma Faktörü İnancı Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....	100



## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Özyeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi ...	17

## **Bölüm I: Giriş**

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

### **Problem Durumu**

Günümüz toplumunda bilgi hızla artmaktadır ve buna bağlı olarak öğrenmenin daha etkin ve daha hızlı olması gerekmektedir (Maden, Durukan ve Akbaş, 2011). Mevcut eğitim programları da bu kapsamda yeniden düzenlenmiştir ve öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi, yani öğrenci merkezli eğitim önem kazanmıştır (Bulut, 2008). Buna bağlı olarak öğretmenlerin yerine öğrencilerin ön planda oldukları bir eğitim anlayışı gelişmiştir.

Öğrenci merkezli öğretim bireysel özellikleri dikkate alarak bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşip onu kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için eğitim sürecinin her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır (Maden, Durukan ve Akbaş, 2011). Öğrenci katılımının artırılmasıyla öğrenci merkezli sınıf ortamları oluşturulacaktır.

Geleneksel sınıf ortamında öğretmen gücün ve otoritenin temsilcisi olarak görülmektedir. Öğretmen başarısı ise öğretmenin gücünü nasıl kullandığına bağlıdır (Sünbül, 1996). Öğretmenlerin uyguladıkları güç ise öğrenenlerin özgürlüğünü kısıtlamaktadır. Eğitimde öğretmen otoritesi süreklidir, fakat öğretmenler otoriteyi öğrencilerle paylaşmaya hazır olmalıdır ya da öğrencilere sorumluluk vermelidir (Buzelia ve Johnstonb, 2000). Öğrencilere sorumluluk verilerek sınıf ortamında güç paylaşımı yapılmaktadır.

Geleneksel sınıf ortamında öğrenciler öğretmenin sorularına cevap vermektedir ve bu cevaplara göre not almaktadır. Öğrenme ortamında aktif katılımın sağlanması ve sınıf ortamında herkesin söz sahibi olacağı bir ortamın oluşturulması önem kazanmıştır. Bu yüzden sınıf ortamında güç ilişkilerinde değişiklikler meydana gelmiştir (Cornelius ve Herrenkohl, 2004). Öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını alabilmeleri ve öğrenme sürecinde daha fazla yer alabilmeleri için güç paylaşımı yapılması gerekmektedir. Bu şekilde öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olabilmektedir (Shor, 1996).

Bilim, sanat ve teknik alanda meydana gelen gelişmelere bağlı olarak dil, iletişim için en önemli araç haline gelmiştir. Buna bağlı olarak anadilin dışında başka

bir yabancı dil öğrenme önem kazanmıştır. Ekonomik, siyasal, askeri ve sosyal ilişkilerde meydana gelen değişiklikler de başka ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimini ortaya çıkarmıştır (Büyükduman, 2006). Bu şekilde ulusal sınırların ötesinde yaşayan insanlarla iletişim kurulması mümkün olmaktadır.

Toplumsal ve kültürel değişimler sonucunda yabancı dil öğrenme ve konuşabilme giderek önem kazanmaktadır. Türk toplumu ise yabancı dil öğrenme konusunda her zaman istekli olmuş ve eğitim programlarında bu konuda gereken önemi göstermiştir. Fakat ülkemizde dil öğretimi devlet okullarında istenilen seviyede değildir (Acat ve Demiral, 2002). Öğrencilerin İngilizce dili konusunda sorun yaşadıkları ve bu dili öğrenemedikleri görülmektedir.

Yabancı dil öğretim programlarının amacına ulaşmasında bilişsel alan kadar güdülenme, tutum ve özyeterlik gibi duyuşsal özellikler de önemli yer tutmaktadır (Yanar ve Tümen, 2012). Öğrencilerin derslerindeki başarılarını etkileyen faktörlerden birisi de öğrencilerin özyeterlik düzeyleridir. Bundan dolayı öğrencilerin başarılı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için eğitim-öğretim faaliyetleri düzenlenirken ve programlar geliştirilirken özyeterlik düzeylerinin dikkate alınması önemlidir (Öncü, 2012).

Yabancı dil, ülkemizde bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. İngilizce dersi ilkokuldan itibaren eğitimin her kademesinde programlarda yer almaktadır. Buna rağmen İngilizce öğrenme konusunda ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Üniversite öğrencileri arasında da İngilizce dili bir sorun oluşturmaktadır. Oysa günümüzde İngilizce bilmek bir gereksinimdir ve iş hayatının ayrılmaz bir parçasıdır. Üniversite öğrencilerinin de iş hayatlarında başarılı olabilmeleri ve ilerleyebilmeleri için İngilizce dilini öğrenebilmeleri ve konuşabilmeleri önemli bir ölçüttür.

Öğrencilerin bu dili öğrenememelerinin en büyük nedeni ise kendilerine olan inançlarının çok düşük olmasıdır. Öğrenciler bu dili öğrenme konusunda kendilerine güvenmediği için dil öğrenme konusunda da istek duymamakta ve dil öğrenme süreci daha karmaşık hale gelmektedir. Ülkemizde İngilizce öğretmenlerinin çoğu öğrencilerdeki düşük özyeterlik inancından yakınmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artırılması çok önemlidir.

Sınıf ortamında güç paylaşımı yapılmasıyla öğrencilerin özyeterlik inançlarının artırılacağı düşünülmektedir. Yani, güç paylaşımı genel olarak ele alınabileceği gibi öğrencilerin İngilizce dersine yönelik özyeterlik inançlarını geliştirmek için sınıf ortamında kullanılabilir.

Bu anlamda yapılan bu çalışma ile sınıf ortamında güç paylaşım düzeyi ve öğrencilerin İngilizceye yönelik özyeterlik inançları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yapılan literatür çalışması sonucunda ülkemizde güç paylaşımı konusunda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa güç paylaşımı öğrenci merkezli eğitimin önemli bir boyutudur ve programlarda yer almalıdır. İngilizce özyeterlik inancına yönelik çalışmalar ise daha çok fen ve matematik alanlarında yoğunlaşmıştır ve öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, İngilizce özyeterlik inancı konusundaki çalışmaların sadece öğretmen adayları üzerinde değil, teknik ve sosyal programlar başta olmak üzere üniversitelerde yer alan bütün program öğrencileri üzerinde yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu konunun araştırılmasının gerekliliğine ihtiyaç olduğu görülmüş ve yapılan bu çalışmadan elde edilecek bulgular ışığında alanyazına katkı sağlanacağı düşünülerek bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyinin belirlenmesi ve güç paylaşım düzeyi ile İngilizce özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amaç kapsamında araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Yabancı diller hazırlık biriminde;
  - a. Ders içeriği
  - b. Sınıf içi görev
  - c. Sınıf kuralları
  - d. Öğrenme süreci
  - e. Sınıf içi etkinlik
  - f. Değerlendirme süreci kararlarında güç paylaşım düzeyi nedir?
2. Yabancı diller hazırlık biriminde öğrencilerin;
  - a. İngilizce okuma
  - b. İngilizce yazma
  - c. İngilizce dinleme
  - d. İngilizce konuşma yeterliliklerine yönelik özyeterlik inançları ne düzeydedir?
3. Yabancı diller hazırlık biriminde güç paylaşım düzeyleri ve öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları öğrencilerin
  - a. Cinsiyetlerine

- b. İngilizce seviye gruplarına
  - c. Akademik başarı puanlarına
  - d. Bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Yabancı diller hazırlık biriminde;
- a. Güç paylaşım düzeyi ile İngilizce okuma
  - b. Güç paylaşım düzeyi ile İngilizce yazma
  - c. Güç paylaşım düzeyi ile İngilizce dinleme
  - d. Güç paylaşım düzeyi ile İngilizce konuşma yeterliliklerine yönelik özyeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Yabancı diller hazırlık biriminde güç paylaşım düzeyi öğrencilerin;
- a. Okuma faktöründe
  - b. Yazma faktöründe
  - c. Dinleme faktöründe
  - d. Konuşma faktöründeki özyeterlik inançlarını yordamakta mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Öğrenci merkezli eğitimle birlikte öğrenciler öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer almaktadır. Öğrenci merkezli eğitimde güç, öğrenciler ve öğretmenler arasında dağıtılarak öğrencilere daha fazla kontrol verilmektedir (Weimer, 2002). Ayrıca öğrenci merkezli eğitimin bir amacı da öğrencilerle güç paylaşımı yapmaktır (Doyle, 2011). Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, güç paylaşımı konusunda yürütülecek çalışmalara ışık tutulacağı düşünülmektedir.

İnsanlar tarih boyunca birçok sebepten dolayı yabancı dil öğrenme konusunda çaba göstermişlerdir. Ülkeler arası ekonomik, siyasal, askeri ve sosyal ilişkilerin gelişmesiyle yabancı dil bilgisine duyulan ihtiyaç artmıştır (Seçkin, 2011). Ülkemizde ise yabancı dil olarak en yaygın kullanılan ve öğrenilen dil İngilizcedir. İlkokuldan üniversiteye kadar eğitimin her aşamasında İngilizce dili zorunlu ders olarak programlarda yer almaktadır. Günümüzde üniversitelerde İngilizce dersi zorunlu bir derstir. İngilizce eğitimine çok fazla önem verilmesine rağmen istenilen standartlara ulaşamamıştır. Öğrenciler İngilizce dili konusunda sorun yaşamaktadır. Bu sorunlardan birisi de öğrencilerin özyeterlik algılarının düşük olmasıdır. Bu çalışmanın, öğrencilerin bu konudaki özyeterlik algılarının iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlamanın bir yolu da onlara sorumluluk vermek ve onları öğrenme-öğretme sürecine dâhil etmektir. Sınıf ortamında öğretmen otoritesi yerine öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanması gerekir. Bu doğrultuda öğrencilerin aktif katılımlarını sağlanması için daha nitelikli program yapılabilmesinde çalışmanın bulguları ile program düzenleyicilere yol gösterilebileceği düşünülmektedir.

Bu anlamda, İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşımının incelenmesini ve güç paylaşımı ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi konu alan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında üniversite basamağında İngilizce hazırlık eğitimi sınıflarında program hazırlayanlara yardımcı olunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlara göre üniversite hazırlık sınıfı programlarının geliştirilmesiyle, öğrencilerin özyeterlik inançlarının geliştirilebileceği ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde İngilizce eğitimi almaları, günlük hayatlarında ve meslek hayatlarında daha başarılı olmalarına yardımcı olunabileceği umulmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin de elde edilen bulgulardan faydalanabileceği ve bu şekilde İngilizce hazırlık eğitimi sınıflarında başarının arttırılabileceği öngörülmektedir. Bu çalışma ile birçok yükseköğretim kurumunda yürütülen hazırlık sınıflarında yürütülen İngilizce derslerine dikkat çekip, eğitimin daha işlevsel hale getirilmesi ve elde edilen bulgular doğrultusunda gelecekte bu konuda yapılacak olan çalışmalara kaynak oluşturup, ışık tutulacağı öngörülmektedir.

### **Varsayımlar**

Araştırmada, öğrencilerin soruları samimi ve gerçeği yansıtacak şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.

### **Tanımlar**

**Güç Paylaşımı:** Sınıf ortamında bütün kararların öğretmen tarafından verilmeyip, öğrencilerin sınıf ortamında daha fazla sorumluluk almaları ve kontrolün öğretmenler ve öğrenciler arasında paylaşılmasıdır (Weimer, 2012).

**Özyeterlik İnancı:** Bireyin farklı durumlarla baş etmede belli bir etkinliği başarmadaki yeteneği ve kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2000).

## **Bölüm II: İlgili Literatür**

Araştırmanın bu bölümünde ele alınan problemle ilgili literatür bilgileri ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### **Giriş**

20. yüzyılın son çeyreğinde ortaya çıkan ve 21. yüzyılda devam eden küreselleşme sonucunda meydana gelen değişimler ve gelişimler eğitimi de etkilemiştir. Bu kapsamda, eğitimde yeni bakış açıları ortaya çıkmış ve yeni kavramlar kullanılmaya başlanmıştır. Bu kavramlardan esnek eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramları ön plana çıkmaktadır. Bunların sonucunda, öğretim yerine öğrenmeyi ön plana çıkararak bir eğitim anlayışı önem kazanmıştır ve öğrenenler eğitimin odak noktası haline gelmiştir (Akpınar ve Gezer, 2010). Öğrenenlerin ön planda olmalarıyla öğretmen otoritesi azalmıştır ve öğrenci merkezli eğitim önem kazanmıştır.

Günümüz eğitim sisteminde kendini geliştirebilen, teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen, araştıran, sorgulayan, bilgiyi ezberlemek yerine bilginin analizini ve sentezini yapabilen bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. 21. yüzyılda sürekli değişen dünyada öğrenilen yeni bilginin özümlemesi ve anlamlandırılması ve bireyin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi gerekmektedir. Bahsedilen bu niteliklerin kazandırılmasında ise öğrenci merkezli eğitimin etkili olduğu düşünülmektedir (Dönmez, 2008).

Weimer (2002, öğrenci merkezli eğitimden söz edebilmek için gerçekleştirilmesi gereken beş boyut olduğunu bildirmiştir. Bu boyutlar; *öğrenme sorumluluğu, öğretmenin rolü, içeriğin işlevi, değerlendirme süreci ve güç dengesidir.*

**Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme sorumluluğu:** Weimer (2002), çoğu öğrencinin kendisine güven duymadığını ve öğrenme kararları ile ilgili sorumluluk almadığını belirtmiştir. Bu yüzden, hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışarısında öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmeleri için öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirmeleri gerekmektedir. Bu noktada, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olmaları önemlidir. Öğrencilerin, öğrenme sorumluluğunu kabul etmeleri için, öğretmenlerin olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaları bir ön koşuldur (Alexandra, 2013). Oluşturulan bu sınıf ortamında öğrenciler daha aktif olarak yer alacaklardır.

Öğrenci merkezli eğitimde öğrenciler aktif bir şekilde öğrenme sürecine dâhil olmaktadır ve ne öğrendikleri, nasıl öğrendikleri ve ne zaman öğrendikleri konusunda kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmektedirler. Yani, öğretmenlerin nasıl

öğrettiklerinden ziyade öğrencilerin nasıl öğrendikleri konusu ön plandadır (Ahmed, 2013). Bu şekilde öğrenciler öğrendiklerini anlamlandırabilir. Dolayısıyla ilköğretimden yükseköğretime kadar örgün eğitimin tüm kademesinde öğrenciler öğrenmelerinde sorumluluk almak zorundadırlar (Maden, Durukan ve Akbaş, 2011). Bu değerlendirme ile bu günün gereksinimlerinin karşılanmasında öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının önemli olduğu görülmektedir.

**Öğrenci merkezli eğitimde öğretmenin rolü:** Öğretmenlerin sınıflarda uyguladıkları kontrolün, öğrencilerin düşüncelerini açıklamada bir engel olduğu belirtilmiştir. Bu kontrol sonucunda öğrencilerin düşüncelerini açıklamak yerine sadece doğru cevaba odaklandıkları ifade edilmektedir. Öğretmen kontrolünün yansıtıcı eğitim karşısında bir engel teşkil ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimde ise öğretmenler öğrencilerin keşfetmelerine olanak sağlamaktadır. Öğretmenler sınıf ortamında otoriter bir güç olarak yer almamaktadır (Overby, 2011). Öğretmenler öğrencilere yol göstererek öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik etmektedir.

**Öğrenci merkezli eğitimde içeriğin işlevi:** Geleneksel sınıf ortamında içerik önemlidir ve öğretmenler mümkün olduğu kadar çok konu işleme eğilimindedir. Öğrenci merkezli eğitimde ise içerik dersin bir bölümü olarak görülmektedir. Öğrenciler içeriği anlamlı bir bağlam içerisinde öğrenmektedir (Brackenbury, 2012). Bunun sonucunda sadece içerik odaklı bir eğitim anlayışı yerine içeriğin anlamlandırılarak öğrenme sürecinde yer alması sağlanmaktadır.

Öğrenci merkezli eğitimde, öğretmenler sadece ders kitaplarında yer alan ünitelere odaklanmamalıdır. Öğrencilerin ön öğrenmeleri, ihtiyaçları, yetenekleri ve ilgileri dikkate alındıktan sonra içerik oluşturulmalıdır. İçerik, öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Brown, 2003). Bu şekilde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara önem verilir ve içerik öğrenciler için daha ilgi çekici bir yapıda hazırlanmış olur.

Öğrenci merkezli eğitim, içerik ve değerlendirme konusunda öğrencilere kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda karar verme olanağı sağlamaktadır. Ayrıca, müfredatın oluşturulmasında öğrenciler önemli bir role sahiptir. Öğretmen ise amaçlarına ulaşma noktasında öğrencilere yardımcı olmaktadır (Ahmed, 2013).

**Öğrenci merkezli eğitimde değerlendirme süreci:** Değerlendirme, öğretme sürecinin önemli bir ögesidir, çünkü öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği, eğer gerçekleşmiş ise ne tür öğrenmelerin gerçekleştiği konusunda bilgi vermektedir (Brackenbury, 2012). Değerlendirme sürecinde yapılacak faaliyetlerin de öğrenci



merkezli eğitime uygun olması gerekmektedir. Çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma gibi klasik ölçme yöntemleri öğrenci davranışlarını değerlendirmede yetersiz kalmaktadır ve öğrencilerdeki mevcut okuduğunu anlama, yazılı ifade etme, sunu yapma ve araştırma-inceleme gibi becerileri ortaya çıkarmamaktadır (Bulut, 2008). Ayrıca, geleneksel eğitimde, öğrencilere not verme önemlidir ve öğrenciler birbirleriyle kıyaslanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimde ise, öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemleri sıkça kullanılmaktadır. Bu yöntemlerle, öğrenciler öğrenme sorumluluğunu üstlenmektedir (O'Neill ve McMahan, 2005). Değerlendirme sürecinde birçok yöntemin kullanılması gerekmektedir. Bu şekilde, öğrencilere öğrendiklerini göstermeleri için fırsat verilecektir. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini de nasıl değerlendireceklerini öğrenmeleri önemlidir (Brown, 2003). Yani, öğrenci merkezli eğitimde sadece öğretmen değerlendirmesi söz konusu değildir. Öğrenciler de değerlendirme sürecine aktif olarak katılmaktadır.

Öğrenci merkezli eğitimde değerlendirme, öğrenmeyi desteklemek ve öğrenme yanlışlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilir. Öğrencilerin yaptıkları yanlışlardan öğrenmeleri amaçlanır (Saulnier, Landry, Longenecker ve Wagner, 2008).

**Öğrenci merkezli eğitimde güç dengesi:** Geleneksel sınıf ortamında derse ilişkin bütün kararlar öğretmen tarafından verilmektedir. Öğrenci merkezli eğitimde ise ders tasarımı öğretmen ve öğrenci arasında işbirliği içerisinde yürütülmektedir. Bu süreçte öğrenciler ve diğer öğretmenler de yer almaktadır. Güç dengesinin bu şekilde değişmesiyle öğrencilerin sürece daha çok dahil olması, bağımsız öğrenenler olması ve kendi öğrenmeleri konusunda kendi kararlarını verebilmeleri mümkün olmaktadır (Brackenbury, 2012).

Öğrencilerin kontrol altında tutulabilmesi için, çoğu öğretmen sınıf yönetimi tekniklerini kullanmaktadır. Bu durumda ise, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması ortadan kalkmaktadır. Öğretmenler, öğrencileri kontrol altında tutabilmek için sınıfta güç uygulamaktadır (Plax, Kearney, McCroskey ve Richmond, 1986).

Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenme ortamını kontrol etmesi ve bu şekilde aktif olarak süreci yönlendirerek öğrenmesi gerekmektedir. Öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilebilmesi için bu kontrol ve katılım imkânının sunulması gerekir (Acat, 2005). Dolayısıyla, öğrenci merkezli eğitimde sınıflar öğretmen kontrolünden uzaktır ve sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı ilişkiler mevcuttur.

## **Güç Paylaşımı**

Öğrenci merkezli eğitimin bir boyutu olarak ifade edilen güç paylaşımına ilişkin birçok kavram kullanılmaktadır. Bu kavramlar aşağıda detaylandırılmıştır.

### **Sınıf ortamında güç kavramı**

Güç genel anlamıyla bireyin ya da grubun diğeri üzerindeki etkisidir, ya da insanlara yapamayacakları şeyleri yaptırabilme yeteneğidir.

Güç, bireyin diğeri bireyleri etkileyebilme potansiyelidir. Sınıf ortamında ise güç, öğrencilerin kendi kontrolü olmaksızın öğretmenin öğrencileri etkileyebilme yeteneğidir (Mendez ve Garcia, 2012). Manke (1997) ise gücü, öğretmenler ve öğrenciler tarafından oluşturulan bir ilişki yapısı olarak tanımlamaktadır. Bu ilişkiler yapısı güç olarak adlandırılır, çünkü güç insan eylemlerini şekillendirmektedir.

Güç kavramının kavramlaştırılması zordur ve bu noktada farklı görüşler mevcuttur. French ve Raven beş tür güçten bahsetmiştir. Bunlar, *ödüllendirme gücü*, *zorlayıcı güç*, *yasal güç*, *benzeşim gücü* ve *uzmanlık gücü*dür.

McCroskey ve Richmond (1984) ise bu sınıflandırmayı sınıf ortamında incelemişlerdir.

- *Zorlayıcı güç*, öğrencilerin öğretmenlerin isteklerine uymadıklarında öğretmen tarafından cezalandırılacaklarına inanmalarınıdır.
- *Ödüllendirme gücü*, öğrencilerin öğretmenlerin isteklerine uydukları zaman bir ödül alacaklarına inanmalarınıdır.
- *Yasal güç*, öğretmenin gücü elinde bulundurmasının normal olduğuna inanılmasıdır.
- *Benzeşim gücü*, öğrencilerin öğretmeni otorite olarak görmesi ve öğretmene saygı göstermesidir.
- *Uzmanlık gücü*, öğrencilerin öğretmeni belirli konularda daha bilgili ve uzman olarak görmesidir (Paulsel, Chory-Assad ve Dunleavy, 2005).

### **Sınıf ortamında güç ilişkileri**

Sınıf, en genel anlamı ile öğretimin gerçekleştiği en çekirdek merkezdir. Sınıflar, öğrenciler ve öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştiği ortamlardır (Güleç ve Alkış, 2004). Öğrenme süreci sınıf ortamında gerçekleşmektedir.

Günümüz eğitim anlayışında, sınıf odaklı bir eğitim-öğretim anlayışı yerine, öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını temel alan bir anlayış gelişmiştir. Bu anlayışla

birlikte, öğretmen merkezli bir sınıf ortamı yerine öğrenci merkezli bir sınıf ortamı öngörülmektedir (Bulut, 2008). Öğrenci merkezli sınıf ortamıyla birlikte sınıf içerisindeki güç ilişkilerinde de değişiklikler meydana gelmiştir.

Dünyada yaşanan ekonomik, kültürel ve eğitimsel gelişmelerle birlikte öğretmenlerin de öğretim sürecinde güç, sınıf güç dinamikleri ve paydaşlar arasındaki güç-ilişkili rollere ilişkin yeni anlayışlar geliştirmeleri önemlidir. Bu şekilde daha iyi bir öğretim, daha etkili sınıf yönetimi ve öğrencilerin sosyal, akademik ihtiyaçlarını karşılayabilecek daha etkili bir sınıf ortamı ortaya çıkacaktır (Lovorn, Christensen, Sunal ve Shwery, 2012).

Sınıf ortamında, öğrenciler arasında da güç ilişkileri vardır. Öğretmen öğrencilere kendilerini ifade etmeleri için fırsat verdiğinde bu güç ilişkileri oluşur. Yani, öğrenciler birlikte çalışma, karar verme konularında sürece dahil olurlar (Mendez ve Garcia, 2012). Öğrencilerin sürece dahil olmasıyla sınıf ortamında öğretmen otoritesi zayıflar öğrenme süreci öğrencilerle işbirliği içerisinde yürütülür. Bu şekilde, sınıf içerisinde güç ilişkileri yeniden şekillendirilir.

Manke'ye göre (1997) güç ilişkileri, öğrencilerin ve öğretmenin sınıf ortamında yapabileceklerini belirleyen yerel kurallar bütünüdür.

Öğretmen ve öğrencilerin sınıfta uygulanan güç ile ilgili ortak algılarının olması gerekir. Eğer bu algı düşükse, sınıfta etkili bir iletişim olmaz. Öğrenciler sınıfta uygulanan gücü sevmedikleri zaman, bu gücü fark ettiklerinde olumlu bir tavır geliştirebilirler, fakat eğer uygulanan gücü fark etmezlerse olumlu bir tavır içerisinde olmayacaklardır. Bu yüzden sınıf ortamında uygulanan güce ilişkin ortak bir anlayışın olması önemlidir (McCroskey ve Richmond, 1983).

### **Sınıf ortamında güç paylaşımı**

Sınıf ortamında güç paylaşımı sınıf ortamında bütün kararların öğretmenler tarafından alınmadığı ve öğrencilerin de bu sürece katıldığı bir süreci ifade etmektedir. Güç paylaşımı ile öğrencilerin daha fazla sorumluluk almaları ve kapasitelerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Weimer, 2012). Bu şekilde öğrencilerin aktif öğrenen bireyler olmalarına katkı sağlanabilir.

Öğretmen merkezli sınıf ortamında, öğretmenler öğrencilere kontrol uygulamaktadır. Bunun içinde öğretmenin ön planda olduğu kontrol öğretim metotları kullanılmaktadır. Bu sınıf ortamında, öğretmenler sürekli sınıfın önünde bulunurken öğrenciler de aynı görev üzerinde odaklanmaktadır. Sınıfın fiziksel düzeni de, öğretmen

kontrolünü engellemeyecek şekilde, bütün öğrencilerin öğretmeni görebileceği bir düzen içerisinde oluşturulmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimde ise, öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirmek amacıyla güç paylaşımı yapılmaktadır. Öğretmenler, sınıf kurallarını öğrencilerle beraber belirleyerek kontrolü öğrencilerle paylaşmaktadır (Tracey, 2008).

Öğretmenler sınıftaki gücün tek sahibi değildir. Aksine, öğrenciler ve öğretmenler sınıftaki gücün oluşturulmasında beraber rol alırlar. Sınıfta meydana gelen olaylar ve çıktılar konusunda tek sorumlu kişi öğretmen değildir. Öğrenciler sınıfta meydana gelen olaylara katkıda bulunarak gücü paylaşmaktadır. Güç kavramıyla sınıftaki ilişkiler anlaşılmaktadır ve bu güç sadece öğretmen tarafından oluşturulamaz (Overby, 2011). Güç hem öğretmenlere hem de öğrencilere aittir. Öğretmenler öğrencilerin davranışlarını etkileyen etkileşimli kaynaklara sahiptir, öğrenciler de kendi kaynaklarını kullanarak öğretmen davranışlarını etkilemektedir (Manke, 1997). Dolayısıyla sınıf ortamında güç ilişkileri iki yönlü olarak yürütülmektedir.

Geleneksel sınıf ortamında güç öğretmene ya da yöneticilere aittir. Öğrenciler ise pasif dinleyici durumundadır. Yani öğretmenler ve yöneticiler güçlü durumdayken öğrenciler ise güçsüz durumdadır. Bu durumda öğretmenlerin ellerinde bulundurdukları bu gücü neden öğrencilerle paylaşacakları da merak edilmektedir. Güç paylaşımının bir nedeni öğrenciler için en iyi öğrenme ortamını oluşturmaktır. Diğer bir neden ise öğrencilerin öğrenme kapasitelerini geliştirmek ve daha fazla sorumluluk almalarını sağlamaktır (Yüksel, 2010). Ayrıca paylaşımı olan sınıflar geleneksel sınıflara göre daha demokratiktir. Bu demokratik ortamda öğrenme sorumluluğu da öğrencilere aittir. Güç dengesinde meydana gelen bu değişiklikle öğrenciler sınıf ortamında daha güçlü hale gelir. Öğrenci merkezli sınıf ortamında gücün paylaşılması söz konusudur. Güç tamamen öğrencilere verilmemektedir, güç öğrencilerle paylaşılmaktadır (Price, 2008). Bütün bu nedenlerden dolayı sınıf ortamında gücün öğrencilerle paylaşılmasıyla öğrencilere daha fazla sorumluluk verilerek öğrenciler öğrenme sürecinde aktif olarak yer alacaktır.

### **Güç paylaşımının boyutları**

Weimer (2002), sınıf ortamında güç paylaşımı yapılabilmesi için *ders etkinlikleri ve ödevler, sınıf kuralları, ders içeriği ve değerlendirme süreci* boyutlarında öğrencilere karar verme konusunda sorumluluk verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

### ***Ders etkinlikleri ve ödev kararları***

Ders etkinlikleri ve ödevler konusunda öğrencilerin bir çok farklı yöntemle ve karar alma seviyeleri ile sürece dahil edilebilmeleri mümkündür. Öğrenciler tamamlayacakları ödevleri seçmede ya da sınıf içi etkinliklerinin seçiminde karar alabilirler. Fakat ödev konusunda öğrencilerin tamamen sorumluluk almaları söz konusu değildir. Bu yüzden öğretmenler ödevler için gerekli olan değişkenleri belirlemeli ve ödevlerin takibini yapmalıdır (Weimer, 2002).

### ***Sınıf kuralları kararları***

Sınıf içerisinde sınıf kuralları kararlarında öğrencilere söz hakkı vermek güç paylaşımının en kolay yoludur. Geleneksel sınıf ortamında sınıf kuralları okulun ilk günü öğretmenler tarafından belirlenir ve öğrencilere söz hakkı tanınmaz. Fakat bu durumda öğrencilerin beklentileri önemli değildir. Oysa öğrenciler kendilerinden neler beklendiğini anladıklarında, sınıf kurallarına uyma konusunda daha fazla motive olurlar (Ervin, 2004).

### ***Ders içeriği kararları***

Öğrencilere ders içeriği konusunda sorumluluk vermek güç paylaşımının en zor boyutudur. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki bilgi birikimi oldukça farklı olduğu için içerik kararlarında öğrencilere sorumluluk verilmesi de zorlaşır. Bundan dolayı Weimer (2002) içeriğin bir süreç olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilere sadece sınav evraklarında sorumluluk vermek yerine dersin oluşturulmasında ve hatta uygun sınav sorularının seçiminde bile sorumluluk verilmelidir. Ayrıca öğrenciler, fikirlerini ve düşüncelerini sınıftaki diğer bireylerle paylaşarak ve içerik kararlarında yer alarak daha öz güvenli ve daha özerk hale gelecektir (Price, 2008).

### ***Değerlendirme süreci kararları***

Değerlendirme sürecinde öğrencilerin karar verme sürecine dahil edilmeleri zordur ve öğrencilerin ders müfredatının her aşamasında sürece dahil edilmeleri gerekmektedir (Weimer, 2012). Öğrencilerin değerlendirme sürecinde yer almaları için sınıf ortamında bütün öğrencilerin karar verdiği, öğrencilerin eşit şekilde özgür oldukları demokratik öğrenme sözleşmelerinin yer alması önemlidir (Oruç, 2014).

### **Güç Paylaşımının Önemi**

Sınıf ortamında kontrolün paylaşılmasıyla, öğrenciler öz-disiplinli hale gelmektedir. Öz-disiplinli olmak, bireyin yetenekleri ve kendisiyle ilgili bilgi sahibi olması ve kendi gelişimi açısından uygun olan kararları alabilmesi anlamına gelmektedir (Freiberg ve Lamb, 2009).

Yükseköğretimde öğrencilerin karakter gelişimlerine katkı sağlamada öğrencilerle güç paylaşımı yapmak önemlidir. Öğrencilere eğitim sürecinde daha fazla özgürlük sağlanmasıyla öğrencilerde karakter gelişimi daha fazla olacaktır. Ayrıca, öğrencilerle kontrol ve güç paylaşımı yapılması da bu sürece katkı sağlayacaktır. Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine katkıda bulunma konusunda cesaretlendirildiklerinde müfredata daha çok dahil olurlar (Humphreys, 2012).

Güç paylaşımı, öğrenciler, öğretmenler ve kurumlar açısından önemlidir. Öğrenciler, öğrenme sürecine dahil olduklarında öğrenme için daha istekli olurlar ve daha çok çalışırlar. Bu durumda, öğrencilerin ne kadar öğrendikleri değil, ne kadar iyi öğrendikleri daha önemlidir.

Güç paylaşımı olan sınıflarda, öğretmenler pasif ve isteksiz öğrencilerle uğraşmak zorunda kalmazlar. Öğrenci ve öğretmen arasında uzak bir ilişki söz konusu değildir. Bunun sonucunda da, öğrenciler öğretmene ve öğrenmeye karşı direnç göstermezler.

Çevre de güç paylaşımından olumlu bir şekilde etkilenmektedir. Sınıf ortamındaki yönetim daha kolay hale gelmektedir. Geleneksel sınıfların aksine, sınıflar güdültüden uzaktır. Ayrıca bir sorun yaşandığında, öğrenciler öğretmenin çözüm üretmesini beklemek yerine çözüm sürecine dahil olmaktadır. Bu da öğrenme açısından olumlu bir ortam oluşturmaktadır (Weimer, 2002).

### **Yabancı Dil Öğretiminde Güç Paylaşımı**

Güç, insanların birbirleriyle iletişim kurmaları sonucunda ortaya çıkan bir faktördür. Güç, insanların iletişiminde odak noktadır, çünkü insanoğlu sosyal bir varlıktır ve insanlarla ilişki içerisindedir. Bundan dolayı güç iletişim yoluyla iletilir (Mendez ve Garcia, 2012). Dolayısıyla, iletişim olmadan güçten bahsedemeyiz.

Küreselleşme sonucunda dünyamız giderek küçülmektedir. Bu küreselleşme sonucunda da iletişim çok önemli hale gelmiştir. Artık, iletişim çok yönlü ve farklı şekillerde gerçekleşebilmektedir (Tok ve Arıbaş, 2008). Toplumlararası ilişkilerin ve işbirliğinin yaygınlaşması sonucunda, iletişim kanalları çoğalmıştır. Bunun sonucunda,

bireylerin dil öğrenme gereksinimi de artmıştır ve yabancı dil bilmek önemli bir nitelik haline gelmiştir (Seçkin, 2011).

İletişim, öğrenme sürecinde çok önemlidir. Sınıf ortamında güçten bahsedebilmek ve gücün kullanılabilmesi için iletişim gereklidir. İletişim olmaması durumunda öğretmen sınıfta güçsüzdür. Ayrıca, öğretmenin öğrencileriyle iletişim kurma şekli de öğretmenin öğrencilere uyguladığı gücün türünü ve boyutunu belirlemektedir (McCroskey ve Richmond, 1983). Sınıf ortamında öğrenciler ve öğretmen arasındaki iletişim sonucunda sınıf içerisinde güç meydana gelir. Öğretmen ve öğrenciler birbirleri ile iletişim kurarak sınıfta bir güç uygular.

Yukarıdaki bölümlerde güç paylaşımı açıklanmış olup araştırmanın bir diğer basamağı olan özyeterlik kavramı aşağıda detaylandırılacaktır.

### **Özyeterlik Kavramı**

Özyeterlik, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramında öne çıkan önemli bir kavramdır. Bandura (1997) özyeterliği "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlamaktadır (Uysal, 2013).

Özyeterlik kavramı bireylerin kendi becerilerine olan inancıdır. Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler hedeflerine ulaşma konusunda daha kararlı davranırlar. Özyeterliği düşük olan bireyler ise çaba göstermezler ve hemen vazgeçme eğilimi gösterirler (Yanar ve Bümen, 2012).

Senemoğlu (2000) özyeterliği bireyin farklı durumlarla baş etmede, belli bir etkinliği başarmadaki yeteneği ve kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlamıştır. Aşkar ve Umay'a (2001) göre ise özyeterlik algısı gelişmiş bir birey, karşılaştığı zorluklardan kaçmaz ve bu zorlukların üstesinden gelmeye çalışır.

Akkoyunlu ve Orhan (2003) ise özyeterliğin doğru ya da yanlış yapma davranışlarını etkileyen bir kavram olduğunu ve bu kavramın sorunlarla başa çıkmadaki ısrar düzeyi ile ilişkili olduğunu ifade etmektedirler.

Gürcan (2005) ise özyeterliği bireylerin becerilerinin bir işlevi değil, bireylerin becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargıları olarak tanımlamaktadır.

Kiremit'in (2006) Woolfolk'dan (1993) aktardığına göre özyeterlik, bireyin yeteneklerini organize edebileceğine ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili olarak yeterlik geliştirebileceğine olan inancıdır.

Özyeterlik öğrenmenin duyuşsal boyutunu açıklamada kullanılan önemli değişkenlerden birisidir. Özyeterliğin öğrenmeyi olumlu olarak etkilediğine inanılmaktadır. Son yıllarda öğrenci merkezli yaklaşımların yaygın olarak kullanılmasıyla da özyeterlik kavramı önem kazanmıştır (Tuncer ve Tanaş, 2011).

Özyeterlik kavramı ile bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve zorluklar sonucunda elde edilecek kazançların gözden geçirilmesine bağlı olarak oluşan güdülenme süreci ifade edilmektedir. Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler başarılı olurlar ve kişisel gelişimleri ve becerilerinin gelişmesi de sağlamış olurlar. Ayrıca, bir başarısızlık yaşanması durumunda özyeterliği yüksek olan bireyler bu durumu kendi eksiklikleri olarak değil, kullanılan yöntem ve stratejilerin eksikliğine bağlamaktadır (Yıldız, 2014).

Topal'ın (2013) Bong'dan (1997) aktardığına göre bireylerin özyeterlik algıları belirli bir alanla ilgili zor ya da kolay görevleri içerebilir. Bireyler sadece belirli bir durum ve etkinliklerde ya da birçok durum ve etkinlikte başarılı olduklarını düşünebilirler. Ayrıca bireyler, etkili oldukları bir durumla ilgili özyeterlik algılarını başka bir duruma da aktarabilirler.

Yıldırım'ın (2011) Acar'dan (2007) aktardığına göre Bandura özyeterlik kavramını açıklarken Sosyal Öğrenme Kuramını temel almıştır. Kuramın dayandığı temel ilkeler altı başlıkta toplanmaktadır:

- **Karşılıklı Belirleyicilik:** Kişilik özellikleri ve çevre koşulları davranışı biçimlendirir ve birbirini etkiler. Bir sonraki davranış bu etkileşimin bir ürünüdür.
- **Sembolleştirme Kapasitesi:** İnsanlar zihinlerinde sembolleştirilmiş bilişsel yapılar oluştururlar ve bu yapılar daha sonraki davranışları etkiler, biçimlendirir.
- **Dolaylı Öğrenme Kapasitesi:** İnsanlar gözlem yoluyla öğrenme kapasitelerini artırırılar.
- **Öngörü Kapasitesi:** Birey gelecekte karşılaşacağı durumlarla ilgili davranışlarını planlayabilir.
- **Öz Düzenleme Kapasitesi:** Bireyin göstereceği davranışlarla ilgili kendi yeteneklerini ve kapasitesini (davranışı yönlendirme, kontrol) düşünmesi önemlidir.



- **Öz Yargılama Kapasitesi:** Kuramın en önemli ilkelerinden olan öz yargılama kapasitesi, başkalarının davranışlarını gözlemleyip öğrenen bireyin kendi davranışlarını da kontrol edebileceği ile ilgilidir.

### **Özyeterlik inancı**

Schunk'a göre özyeterlik inancı, bireyin davranışlarını yordayan en önemli özelliğdir. Bireyler bir işi başarabilmek için gerekli yeteneğe ve denetim gücüne sahip olduklarına inandıklarında daha istekli olurlar. Bir konuyu öğrenme konusunda yüksek düzeyde özyeterlik inancına sahip olan öğrenciler daha kolay uyum sağlamakta ve daha sıkı çalışmaktadırlar (Ekici, 2012).

Sharp'a (2002) göre özyeterlik inancı, insan motivasyonu, refahı ve kişisel başarıları için bir temel oluşturmaktadır. Çünkü insanlar yaptıkları eylemler sonucunda istedikleri sonuçları elde edeceklerine inanmazlarsa güçlüklerle karşı koymada isteksiz olurlar.

Özyeterlik inancı, özgüven duygusundan farklı olarak yalnızca bir eylem ya da alanla ilgilidir. Belli bir alanda yüksek özyeterlik inancına sahip bir kişinin, başka bir alanda düşük özyeterlik inancına sahip olması mümkündür. Ayrıca, özyeterlik inancı kişilerin seçimlerini etkilemektedir. Kişiler başarılı olacaklarına inandıkları işlerde yer alma eğilimindedir. Özyeterlik inancı yüksek olunca gösterilen çaba ve direnç de yüksek olacaktır. Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler zor görevlerden kaçınmak yerine bu görevleri üstesinden gelmesi gereken durum olarak algılamaktadırlar (Pajares, 2002).

Özyeterlik inancı bireylerin etkinlik seçimlerini, sebatını, çaba gösterme düzeylerini, düşünce biçimlerini ve performansını etkilemektedir. Bundan dolayı özyeterlik inancı yüksek ve düşük olan bireyler arasında farklılıklar bulunmaktadır (Çoban ve Sanalan, 2002). Özyeterlik inancı yüksek olan bireyler, bir işi başarmak için büyük çaba gösterirken olumsuzluk karşısında ısrarlı ve sabırlı davranmaktadırlar (Aşkar ve Umay, 2001). Yaman, Cansüğü, Koray ve Altınçekiç'in (2004) Ritter, Bone ve Ruba'dan (2001) aktardığına göre özyeterlik inancı düşük olan bireyler ise, zor görevler karşısında ürkek davranarak verilen görevleri tehdit olarak görmektedir. Zor bir görev karşısında kişisel eksikliklerine odaklanarak başarısız olacaklarına inanmaktadırlar.

Kiremit'in (2006) Bandura'dan (2001) aktardığına göre özyeterlik inançları hayatımızda büyük bir yere sahiptir. Buna göre özyeterlik inançları;

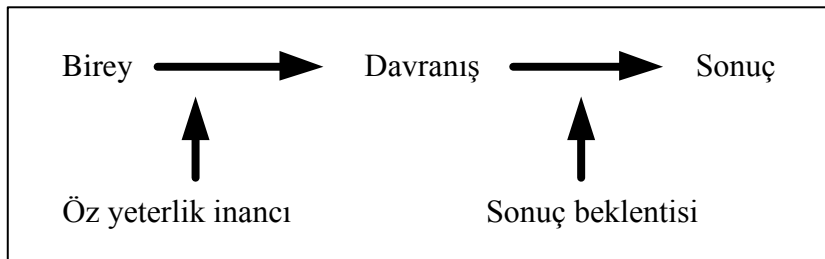
- kişinin olumlu ya da olumsuz düşünmesini,
- yaşamında belirleyeceği amaçları,
- nasıl bir yaşam biçiminin olacağını,
- zorluklar karşısında ne derece çaba harcayacağını,
- çabalarının sonucunun nasıl olacağını ve
- genel anlamda ne kadar stresli olduğunu etkilemektedir (Kiremit, 2006).

Kiremit'in (2006) Maddux'dan (1995) aktardığına göre ise, özyeterlik inançlarının kişilerin;

- hedefler belirlemesini,
- bu hedeflere ulaşabilecek stratejileri saptamasını,
- iş güdüsünü,
- diğer insanlara karşı hissettiği duyguların niteliğini ve
- yaşamdaki seçimlerini etkilediğini belirtmektedir.

#### Şekil 1

*Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Özyeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi*



Kaynak: Bandura, 1977, s. 79; akt. Akbaş ve Çelikkaleli, 2006

Özyeterlik kişilerin algısını, motivasyonunu ve performansını birçok şekilde etkilemektedir. Ayrıca, kişilerin motivasyon düzeyleri, duyuşsal durumları ve davranışları, bireylerin bir sorunla karşılaşmaları durumunda ne kadar çaba harcayacaklarını belirlemektedir (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004).

#### **Özyeterlik inancının oluşumu**

Kişiler buldukları etkinliklerin sonuçlarını değerlendirerek, bu değerlendirme sonuçlarına göre benzer etkinlikleri gerçekleştirip gerçekleştirilmeme konusunda yeterlik inancı geliştirmektedirler. Başarılı deneyimler özyeterlik inancı oluşturmada olumlu bir

etki yaratırken, yaşanan başarısızlıklar öz yeterlik inancını olumsuz yönde etkilemektedir (Büyükduman, 2006). Büyükduman'ın (2006) Bandura'dan (1986) aktardığına göre güçlü özyeterlik inancı, zamanla ve olumlu deneyimlere bağlı olarak gelişir ve bir kez geliştikten sonra bireyler dirençli olur ve arada sırada yaşanan başarısızlıklardan etkilenmez.

Özyeterlik inançları *doğrudan deneyimler, sosyal modeller ya da yaşantılar (başkalarının yaşantıları), sözel ikna (çevreden bireye gelen mesaj) ve fizyolojik ve duygusal durumlar (bireyin kendi fizyolojik ve duygusal algılamaları)* olmak üzere dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Üncü, 2012).

Belirtilen bu dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkan pek çok davranışa ait özyeterlik algıları vardır. Özyeterlik kavramı da bunların en önemlilerinden birisidir. Özellikle, öğrenme faaliyetleri açısından akademik öz yeterlik kavramı daha çok dikkat çekmektedir (Ekici, 2012).

### ***Doğrudan deneyimler***

Kişinin yaptığı bir iş sonunda ulaştığı başarı ya da başarısızlık özyeterlik inancının oluşumundaki birincil kaynaktır. Yapılan iş başarı ile sonuçlandığında kişilerin kendi becerilerine olan inançları artmaktadır (Büyükduman, 2006).

İnsanlar gerçekleştirdikleri etkinliklerin sonucunu yorumlar ve bu sonuçlara göre kendileri ile ilgili bir inanç oluştururlar. Bu inançlar doğrultusunda da daha sonra yapacakları etkinlikleri planlarlar. Başarılı sonuçlara bağlı olarak yüksek özyeterlik inancı, başarısızlıkla sonuçlanan etkinlikler sonucunda ise düşük özyeterlik inancı ortaya çıkar (Pajares, 2002).

### ***Sosyal modeller ya da dolaylı yaşantılar***

Bandura (2005), dolaylı öğrenme yoluyla insanların kendi özel yetenekleri hakkında bilgi edinebileceklerini belirtmiştir. Dolaylı öğrenme yaşantıları yetkinlik inancının oluşumunda ve güçlendirilmesinde etkili olan unsurlardan biridir. Dolaylı öğrenme, model alarak başkasının öğrendiği bir konunun öğrenilebilmesi anlamına gelmektedir. Bireyler toplumdaki diğer bireylerin eğilimlerini, yaşam stillerini ve başarılarını gözlemleyerek kendi kapasitelerine olan inançlarını artırabilirler (Bozgeyikli, 2005).

Model alınan bireylerin başarı ile sonuçlanan uygulamalarını gözlemlemek, bireyin özyeterlik algısına katkı sağlayacaktır. Bunun tam aksine bireylerin başarısızlıklarını gözlemlemek, özyeterlik algısını zayıflatacaktır (Derman, 2007).

Birey, gözlenen model ve kendi deneyimleri arasında benzerlik bulursa olumlu ya da olumsuz şekilde bu durumdan etkilenecektir. Gözlenen modelin davranışları olumlu sonuçlanıyorsa, kişinin kendisine olan özyeterlik inancı da artacaktır (Sapancı, 2010).

### ***Sözel ikna***

Büyükduman'ın (2006) Bandura'dan (1986) aktardığına göre çevreden gelen sözel mesajlar bireyin kendi yeterliğine ilişkin algısını etkileyebilmektedir. Sözel ikna ile başarıya ulaşmak için kişinin kendi gücüne güvenmesi konusunda cesaretlendirilmesi anlaşılmaktadır. Kişinin yeterliği konusunda çevreden gelen olumlu sözlü mesajlar, olumlu değerlendirmeler ve övgüler içsel güdülenmeyi, yani özyeterlik inancının oluşmasını ya da güçlenmesini etkileyebilmektedir.

### ***Fizyolojik ve duygusal durumlar***

Bireyin duygusal ve fizyolojik etkilene düzeyleri öğretim özyeterliğini doğrudan etkilemektedir. Bundan dolayı bireyin ruhsal ve bedensel açılarından kendini iyi hissetmesi, verilen bir görevin ya da istenilen bir davranışın yerine getirilme olasılığını artıracaktır.

Bireyin yaşadığı duygular makul bir seviyede ise bu durumda dikkat ve enerji göreve yoğunlaşacaktır ve bireyin performansı olumlu yönde etkilenecektir. Fakat yaşanan duygu düzeyi normalden daha yüksek ise bireyin performansı zayıflayabilir ve birey, yeteneklerini üst düzeyde kullanamayabilir. Yani olumlu ruh hali öz yeterlik algısını güçlendirirken, olumsuz duygular ise bireylerin yeteneklerine olan inancını azaltmaktadır (Derman, 2007).

### ***Öğrencilerde özyeterlik inancı***

Eğitimde özyeterlik kavramı oldukça önemlidir. Özyeterlik inancı kişisel motivasyonun, başarının ve refahın temelini oluşturmaktadır. Eğer insanlar gerçekleştirecekleri işler konusunda kendilerine inanmazlarsa, zorluklar karşısında pes edecek ve çaba göstermeyecektir (Pajares, (2002).

Öğrencilerin okullarda yapılan etkinliklerde ve kendilerine verilen görevleri etkili olarak yerine getirmelerinde öğrencilere yardımcı olan birçok duyuşsal özellik vardır. Öğrencilerin kendilerine olan inançları da bu özelliklerden birisidir (Arslan, 2012).

Özyeterlik inancı, bireyin seçimlerini, harcanacak çabanın düzeyini ve başarı durumlarını doğrudan etkilemektedir. Düşük özyeterliliği olan öğrenciler düşük başarı sergilemektedirler (Ataş, 2009).

Özyeterlik inancı öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır. Özyeterlik inancı zayıf olan öğrenciler, öğrenmeye karşı daha az istekli olup, zorluklar karşısında çaba sarf etmezler. Eğer öğrenciler uzun süre düşük özyeterliliğe sahip olurlarsa, öğrenilmiş çaresizlik durumu oluşabilir. Bundan dolayı öğrencilerin özyeterlik inançlarını etkileyen kaynakların bilinmesi gerekir. Bu şekilde öğrencilerin öğrenmeyle ve performanslarıyla ilgili özyeterlik inançları da geliştirilebilir (Arslan, 2012).

Zimmerman'ın (2000) Bandura'dan (1997) aktardığına göre özyeterlik inancı, akademik motivasyon, gösterilen çaba seviyesi, direnç ve duygusal tepkiler gibi önemli unsurları etkilemektedir. Özyeterliliği yüksek olan öğrencilerin daha çok katılım gösterdikleri, daha çok çalıştıkları ve zorluklar karşısında daha az tepki gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca Zimmerman (2000) öz yeterlik inancının, öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Başka bir deyişle, performans değişiklikleri, öğrenme yöntemleri ve akademik başarı, özyeterlik inancını etkilemektedir.

Öğrencilerin kendi çabalarının yeterli olmadığını düşünmesi durumunda yeterli öğrenme olmayacaktır ve öğrenciler sınavlarda başarılı olmak için çaba göstermeyeceklerdir. Fakat akademik özyeterlik inancı yüksek olan öğrenciler, başarıya ulaşmak için her türlü çabayı gösterecektir. Bundan dolayı özyeterlik inancı bireylerin performanslarında oldukça etkilidir (Koçer, 2014).

Tablo 1

*Öz Yeterlik İnançları Yüksek ve Düşük Öğrenen Özellikleri*

	ÖZYETERLİĞİ YÜKSEK	ÖZYETERLİĞİ DÜŞÜK OLAN
--	--------------------	------------------------

	OLAN ÖĞRENEMLER	ÖĞRENEMLER
Göreve Yönelme	Zor görevleri kabul eder.	Zor görevlerden kaçır.
Çaba	Zor bir görevle karşılaştığında yüksek çaba harcar.	Zor bir görevle karşılaştığında az çaba harcar.
Israr	Hedeflere ulaşılmadığında ısrar ederler.	Hedeflere ulaşılmadığında bırakırlar.
İnançlar	Başarılı olacaklarına inanırlar. Hedeflere ulaşamadığında stres ve endişeyi kontrol ederler. Çevrelerini kontrol altında tutabileceklerine inanırlar.	Yetersizlik duygusuna odaklanırlar. Hedeflere ulaşamadığında endişe duyarlar. Çevrelerini kontrol edemeyeceklerine inanırlar.
Strateji Kullanımı	Etkili olmayan stratejileri bırakırlar.	Etkili olmayan stratejilerde ısrar ederler.
Performans	Aynı yetenekte olup özyeterliği düşük olan öğrencilerden daha iyi performans sergilerler.	Aynı yetenekte olup özyeterliği düşük olan öğrencilerden daha kötü performans sergilerler.

Kaynak: Paul Eggen, Don Kauchak., Educational Psychology. (USA: Prentice Hall, 1997), 347'den uyarlandı. akt. Aliş, 2008.)

### Yabancı Dil Öğretiminde Özyeterlik

Dil, düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı olarak tanımlanmıştır. Dil, düşünce, duygu ve isteklerin başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir araçtır. Kısacası dil, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayan ses ve semboller bütünüdür (Aydoslu, 2005). İnsanlar dili kullanarak karşılıklı ilişkiler kurarlar.

Aydoslu'nun (2005) Chastain'den (1988) aktardığına göre dilin insan hayatında çok önemli bir yeri vardır. İnsanoğlu, duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla ifade eder. Kimi zaman jest ve mimiklerini kullanır; kimi zaman bir resim, bir heykel yapar; kimi zaman bunları davranışlarıyla yansıtır. Dil, yalnızca iletişim aracı değildir. Dilin insan hayatında daha önemli bir işlevi vardır. Dil, bir düşünme aracıdır. Dil ile düşünme yeteneğimiz arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Düşünce olabilmesi için dile ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan dünyasının sınırlarını dil belirlemede ve insanoğlu düşüncelerini bu çerçevede üretip açıklamaktadır.

Değişen dünya şartları ile birlikte siyasi, ticari ve kültürel ilişkiler uluslararası bir boyut kazanmıştır. Bunun bir sonucu olarak da ulusal sınırları aşan boyutlarda insanlarla iletişim kurmak zorunlu hale gelmiştir. Çağdaşlığın bir boyutu evrensellekle ölçülmektedir. Evrenselliğe ulaşmada kültürel ve bilgisel birikimin yanı sıra etkili

iletişim kurmak da önemlidir. Etkili iletişim ise yabancı dil bilmeyi gerektirmektedir (Aktaş ve İşigüzel, 2014). Toplumlararası ilişkilerin yoğunlaşması ve kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle beraber yabancı dil öğrenimine olan ihtiyaç artmaktadır. Ayrıca, yabancı dil bilme çağdaşlığın bir göstergesi olarak ele alınmaktadır (Öner ve Gedikoğlu, 2007).

Günümüzde, iletişim yazılı ve görsel basın ve bilgisayarlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu küresel iletişimde kullanılan ortak dil İngilizcedir. İngilizce, 50'den fazla ülkede resmi dil olarak konuşulmaktadır. Ayrıca, İngilizce yabancı dil öğretiminde önemli bir konuma sahiptir. Gelecek nesillerin de bu dili akıcı ve doğru olarak kullanabilmeleri giderek önemli hale gelmiştir (Tok ve Arıbaş, 2008).

İnsanların kendi dilleri dışında yeni bir dil öğrenmelerini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler arasında öğrencilerin duyuşsal özellikleri çok önemlidir (Öner ve Gedikoğlu, 2007). Öğrenme ortamına ilişkin sorunlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak incelendiğinde bilişsel alana daha fazla önem verildiği ve bu boyuttaki sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirildiği görülmektedir. Hâlbuki duyuşsal özellikler öğrenme ortamında bireyin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu yüzden, okul içerisinde duyuşsal alana yönelik davranışların kazandırılması önemlidir (Gömleksiz, 2003).

Öğrenci başarısını etkileyen duyuşsal faktörlerden birisi de öğrencilerin özyeterlik düzeyleridir. Bundan dolayı, öğrencilerin başarılı olmalarını hedef alan eğitim-öğretim faaliyetleri düzenlenirken ve programlar geliştirilirken özyeterlik düzeyleri de dikkate alınmalıdır (Üncü, 2012).

Günümüzde eğitimin kalitesi ve yapısı ciddi bir şekilde tartışılmaktadır ve yapılan değerlendirmelerin üniversite öğrenimi açısından yapılması da önem kazanmaktadır. Öğretimde niteliğin artırılması ile ilgili araştırmalarda öğrencilerin sosyal yeteneklerinin yanında kendi yeteneklerine ilişkin görüşlerine dikkat edilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bireyin kendisiyle ilgili yaptığı tahminler ve değerlendirmelerden bahsedildiğinde öne çıkan kavramlardan biri olan özyeterlik kavramı üniversite öğrenimine ilişkin olarak da ele alınabilir. Akademik öz yeterliğin araştırılması da yeni bakış açılarını görmemizi sağlayacaktır (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Öğretmen yeterliği konusunda yapılan çalışmaların odak noktasını özyeterlik inançları oluşturmaktadır. Fakat özyeterlik inancı özel öğretim durumuna dayandığı için son yıllarda özel alanlardaki özyeterlik inançları da araştırılmaktadır. Bu bağlamda fen,

biyoloji, yabancı dil öğretimi ve bilgisayar gibi özel alanlarda öz yeterlik inancı araştırılmaktadır (Aliş, 2008).

Yabancı dil öğretimindeki özyeterlik inançları ise bu dille ilgili bilinenlerin niceliğiyle ilgili değildir. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dille yapılabilecek etkinliklerin niteliğiyle ilgilidir. Kişinin bu becerilere ilişkin ne kadar yetkin olduğu ile ilgili algısı özyeterlik inancıyla ilgilidir (Büyükduman, 2006).

Yanar'ın (2008) Chenfeld'den (1978) aktardığına göre yabancı dil öğretiminde dört temel beceri yer almaktadır. Bu beceriler okuma, yazma, konuşma ve dinlemedir. Bu becerilerin birbirinden ayrılması imkânsızdır. Dil öğrenme sürecine katılarak, öğrenciler bu becerileri kazanabilir. İnsanlar okuma olmadan gazete ve dergilerden faydalanamazlar. İnsanlar, konuşarak tecrübelerini paylaşabilirler. Benzer şekilde bir sosyal projenin hazırlanabilmesi için yazma becerisi gereklidir. Ayrıca dinleme becerisi olmadan aritmetik bir problemin takip edilmesi imkânsızdır. Bundan dolayı dil öğrenme sürecinde bütün beceriler iç içedir. Eğer dinlenen anlaşılmazsa, basit aritmetik bir problem takip edilemez.

### **İlgili Araştırmalar**

Yapılan bu araştırmada İngilizce hazırlık eğitimi sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun için güç paylaşımı ve İngilizce özyeterlik algısı ile ilgili yayınlar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda bu iki kavramın birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özyeterlik algısı ile ilgili çalışmalara bakıldığında özyeterlik algısının daha çok bilgisayar, fen ve matematik öğretimi konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Yabancı dile yönelik özyeterlik algısı da diğer alanlar kadar olmamakla birlikte çalışılan bir konudur.

Shor (1996), "When students have power" adlı kitabında "ütopya" adını verdiği bir sınıf oluşturmuştur ve bu sınıfta öğrenciler program geliştirme sürecinde aktif rol almışlardır. Öğretmen ise öğrencilerin kendilerini açık olarak ifade etmelerini amaçlamaktadır ve dersin değerlendirilmesi, eleştirilmesi ve geliştirilmesi için öğrencilerin görüşlerini bildirmelerini istemiştir. Karşılıklı olarak sorumlulukların yerine getirilmesiyle sınıf ortamında demokratik bir güç paylaşımı yaşanmıştır.

Manke (1997) tarafından yapılan çalışmada üç farklı sınıf ortamındaki güç ilişkileri incelenmiştir. Birinci sınıf ortamı esnek değildir ve öğrencilere seçim hakkı çok az tanınmıştır. İkinci sınıf ortamında ise öğrencilere seçenekler sunmanın öğrenci



motivasyonunu artıracığı düşünülmektedir. Üçüncü sınıf ortamında ise öğrencilerle güç paylaşımı yapılmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin öğrenme sürecine dahil edilmesini sağlayan öğretmenler sınıf içerisinde öğrenci-öğretmen ilişkisine katkı sağlayan davranışlar göstermişlerdir.

Mendez ve Garcia (2011) tarafından yapılan çalışmada Kolombiya’da eğitim göre yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 34 beşinci sınıf ortaokul öğrencisinin İngilizce dersinde güç ilişkileri ve dayanışma ilişkileri araştırılmıştır. Yapılan çalışma güç ve dayanışma ilişkilerine dayanmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf ortamında farklı güç türlerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Humphreys (2012) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinde karakter gelişimini artırmak için onlarla güç paylaşımı yapan öğretim görevlilerinin tecrübelerini, değerlerini ve yaptıkları tanımlamaları incelemiştir. Veriler her bir bireyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretim görevlilerinin farkındalık, ilgi, grup dinamikleri, öğrenci meşguliyeti, samimi bir ortam, paylaşımcı bir tutum üzerinde odaklandıkları görülmüştür.

Oral (2013) yaptığı çalışmada yabancı dil dersinde güç paylaşımı düzeyini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre sınıf ortamında öğretmen merkezli bir öğretimin uygulandığı, öğretmen otoritesinin ön planda olduğu görülmüştür.

Oruç’un (2014) İngilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamlarında güç paylaşımı düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “güç paylaşım düzey belirleme” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı geliştirdiği ölçeği 2013-2014 öğretim yılında bir üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören 415 öğrenciye uygulamıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitimin temel birleşenlerinden olan güç dengesine önem vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Çam ve Oruç (2014) öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimde güç dengesi ve öğrenme sorumluluğuna ilişkin görüşlerini belirlemek için yaptıkları çalışmada öğretmenler güç dengesini farklı şekillerde açıklamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencileri karar verme sürecine yeteri kadar dahil etmedikleri ve öğrencilerin öğrenme seçeneklerini yeteri kadar arttıramadıkları ortaya çıkmıştır.

Huang ve Chang (1996) yaptıkları çalışmada, ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin özyeterlik algıları ile başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Indiana Üniversitesi’nde İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenmekte olan ve yoğun İngilizce programının en üst düzeyinde okuma ve yazma

derslerine devam eden dört öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin başarısı ile özyeterlik seviyeleri arasında bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrenenlerin konuya gösterdikleri ilginin özyeterlilik inançlarını olumlu olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların özyeterlilik inancını etkileyen unsurlar ise sırasıyla okuma ve yazmada konuya olan ilgi düzeyleri, öğretmenin öğrenciye ilişkin algıları, desteği, sınıf içinde yapılan çalışmalar, diğer deneğin diğer öğrencilerle kendisini karşılaştırması, görevin karmaşıklığı ve gösterilen çaba olarak sıralanmıştır.

Yang (2000) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye ilişkin inançlarını incelemiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve öğretmen adaylarının inançlarını beş alanda sorgulayan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim okullarında görev yapacak olan 5 erkek 63 kız olmak üzere toplam 68 İngilizce öğretmen adayı oluşturmuştur. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük çoğunluğunun çocuklara İngilizce öğretmenin zor olacağını düşündükleri ancak bu konuda yüksek özyeterlilik inancına sahip oldukları, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun çocuk gelişimi, çocuklara yabancı dil öğretimi, öğretim stratejileri ve teknikleri ile öğrenmenin doğasına ilişkin bilgilere sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Cheng (2001) tarafından yürütülen çalışmada yabancı dil öğrenme özyeterliliği, yetenek inancı ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma betimsel modelde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Tayvan Üniversitesi'nde düzenlenen 167 İngilizce kursu birinci kur öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak İngilizce Öğrenme Kaygı Ölçeği, İngilizce Öğrenme Özyeterlilik Ölçeği ve Yabancı Dil Öğrenme Yeteneklilik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre İngilizce kaygısı yüksek olan öğrencilerin, dil öğrenmeyi bir yetenek işi olarak kabul ettikleri ve kendilerine ilişkin özyeterlilik algılarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca İngilizce özyeterlilik algısı düşük olan öğrencilerde, yabancı dil öğrenme konusunda İngilizcenin yetenek gerektirdiği inancının yaygın olduğu ve bu inancın, düşük İngilizce özyeterlilik algısına sahip öğrencilerde daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir.

Hsieh (2004), yabancı dil öğrenenlerin nitelikleri, özyeterliliği, genel dil öğrenme inancı ve yabancı dil derslerindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İspanyolca, Almanca ve Fransızca dersi alan 500 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır

Araştırma kapsamında çalışma grubuna Dil Öğrenme Hakkında Düşünceler Envanteri, Nedensel Boyut Ölçeği, Dil Öğrencileri İçin Özyeterlik Ölçeği, Dil Başarısı Yükleme Ölçeği ve Motivasyon Test Dizisi verilmiştir. Araştırma sonucunda öz yeterlik ile içsel ve kişisel özellikler arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, özyeterlik ve çaba arasında olumlu bir ilişki olduğu ve içsel katkı sağlayan öğrencilerin dışsal katkı yapan öğrencilere göre özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonuçlar elde edilmiştir.

Büyükduman (2006) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce özyeterlik algıları ve öğretmenlik özyeterlik algıları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Ayrıca, mezun olunan okul türü, cinsiyet gibi değişkenlerin özyeterlik algısı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik algısı ile İngilizce özyeterlik algısı arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duman'ın (2007) yaptığı çalışmada araştırmacı tarafından bir İngilizce özyeterlik ölçeği geliştirmiş ve özyeterlik algısının cinsiyet ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin özyeterlik algı puanlarının İngilizce başarılarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise öğrencilerin özyeterlik algı puanlarının her iki cinsiyet için de İngilizce başarısını anlamlı olarak yordadığı sonucu elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerin özyeterlik algısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Magogwe ve Oliver (2007) tarafından yapılan çalışmada dil öğrenme stratejilerinin kullanımı, yeterlik, yaş ve özyeterlik inancı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ölçme aracı olarak Morgan ve Jinks (1999)'in yeterlik, Oxford'un dil öğretim stratejileri ölçeklerini kullanmıştır. Çalışmada katılımcılar yaş, cinsiyet ve bölüm açısından homojen olarak gruplandırılmıştır ve 3 anket ve bir TOEFL testini yanıtlamaları istenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre dil öğrenme stratejisi kullanımı ve motivasyon, yeterlik ve dil öğrenme inancı arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Chen'in (2007) yapmış olduğu çalışmada İngilizce öğrenen bireylerin özyeterlik algıları ve İngilizce performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma Tayvan'da öğrenim gören 277 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür ve öğrenenlerin İngilizce dinleme alanında özyeterlik algıları, kaygılarının İngilizce dinleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrencilere İngilizce Dinleme Özyeterlik Ölçeği

verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin İngilizce dinleme özyeterlik inançları ile İngilizce dinleme performansları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Yanar (2008) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan Anadolu Lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmacı tarafından bir özyeterlik ölçeği ve İngilizce tutum ölçeği geliştirilmiştir. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından 15 Anadolu Lisesinde öğrenim gören 285 hazırlık eğitimi alan ve 490 hazırlık eğitimi almayan öğrenciye, “İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği” ve “İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda hazırlık eğitimi alan ve almayanların tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, fakat hazırlık eğitimi alan ve almayan öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasında ise anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Özkasap (2009) tarafından yürütülen çalışmada, Yıldız Teknik Üniversitesi’nde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin öz-düzenlemeli İngilizce öğrenimine yönelik özyeterlik inançları ile İngilizce öğrenme sorumluluk algıları incelenmiştir. Araştırma, dört farklı İngilizce yeterlik seviyesinden (başlangıç, orta seviye öncesi, orta, ve ileri) toplam 503 öğrencinin katılımıyla Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda gerçekleşmiştir. Veriler, anketler ve mülakatlar aracılığıyla toplanmış olup, nicel ve nitel veri analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin, İngilizce öğrenimlerini düzenlemede kendilerini kısmen özyeterli hissettikleri ve İngilizce öğrenme süreçlerine yönelik kendi sorumluluklarının öğretmenlere göre daha fazla olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Ayrıca, bu iki kavram arasında pozitif bir korelasyon olduğu belirlenmiştir.

Çimen’in (2011) yaptığı çalışmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve özyeterlik düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin İngilizce’ye yönelik tutumlarının, İngilizce ders kaygısı düzeylerinin ve özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşlarına, anne ve baba eğitim düzeylerine, aylık gelir düzeylerine ve kardeş sayılarına göre İngilizce’ye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri, mezun oldukları ortaöğretim kurumlarının türü ve öğrenim görmekte oldukları programa göre

İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve özyeterlik algıları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Ghasemolanda ve Hashim (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin özyeterlik inançları ve İngilizce yeterlilikleri incelenmiştir. Çalışma İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak konuşan 187 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin özyeterlik algıları ile mesleki yeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Behjoo (2013) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarının özyeterlik, akademik özyeterlik inançları, problem çözme becerileri ve yabancı dil başarısı arasındaki olası ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yabancı dil başarısı ve bu üç değişken arasında anlamlı bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular, cinsiyetin özyeterlik, akademik özyeterlik ve problem çözme becerileri için bir tahmin unsuru olmadığını göstermiştir. Son olarak, yüksek başarılı öğrenciler ile düşük başarılılar arasında özyeterlik, akademik özyeterlik ve problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Karakış'ın (2014) yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, özyeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 öğretim yılında Bolu ilinde toplam 10 adet Anadolu Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören 1505 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin; İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon, özyeterlik algı düzeyleri ve İngilizce ders başarıları okul türüne, cinsiyetine, sınıf düzeyine, anne-baba eğitim durumuna, ailede (anne, baba, kardeş) yabancı dil bilen birinin bulunup bulunmama durumuna, haftada ortalama kaç saat İngilizce çalıştıklarına ve ailenin aylık gelir düzeyine göre farklılaşmamıştır. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik kaygı, motivasyon ve özyeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. İngilizce ders başarılarını direk olarak en çok İngilizce dersine yönelik kaygı, dolaylı olarak ise sırasıyla İngilizce özyeterlik algısı ve yabancı dil motivasyonu etkilemektedir.

Yapılan literatür çalışması sonucunda güç paylaşımı ve yükseköğretim basamağında yer alan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları konusunda yürütülen çalışmaların az olduğu görülmektedir.

### **Bölüm III: Yöntem**

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

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla

nicel araştırma desenlerinden ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel modellerde değişkenler arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2013).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 454 hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Yabancı Diller Yüksekokulu'nda kayıtlı 918 öğrenci mevcuttur. Fakat kayıtlı olan 918 öğrenciden 126 öğrencinin derslere devam etmediği, toplam 792 öğrencinin aktif olarak derslere devam ettiği öğrenilmiştir. Çalışma kapsamında Yabancı Diller Yüksekokulu'na aktif olarak devam eden 792 öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Fakat araştırmanın uygulandığı gün öğrencilerin bir kısmının okulda olmamasından dolayı bütün öğrencilere ulaşılamamıştır. Ayrıca öğrenciler araştırmaya katılırken gönüllülük esasını ön planda tutulmuş, çalışmaya katılmak isteyen öğrencilerle çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerden bazıları araştırma kapsamında uygulanan ölçekleri yanıtlamak istememişlerdir. Dolayısıyla, derslere aktif olarak devam eden 792 öğrenciden 465 öğrenciye ulaşılabilmektedir. Fakat çalışma ölçeklerin uygulanmasından sonra bazı ölçeklerin hatalı olduğu, öğrenciler tarafından soruların yanıtlanmadığı görülmüştür. 11 katılımcının yanıtladığı ölçekler eksik oldukları için değerlendirmeye alınmamıştır. Çalışmanın katılımcılarına ait özellikler Tablo 2 ve 3'te verilmiştir.

Tablo 2

#### *Çalışma Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

<b>Değişkenler</b>	<b>Kategori</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>İngilizce seviye grupları</b>	Başlangıç	161	35.4
	Orta	176	38.8
	İleri	117	25.8
	Toplam	454	100
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	147	32.4

Erkek	307	67.6
Toplam	454	100

Çalışma grubu incelendiğinde, öğrencilerden %35.4'ünün başlangıç seviye grubunu, %38.8'inin orta seviye grubunu, geriye kalan %25.8'inin ise ileri seviye grubunu oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca, çalışma grubunun %32.4'ü kadın, %67.6'sı ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 3

*Çalışma Grubunun Özelliklerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

Değişkenler	Kategori	N	%
<b>Bölüm</b>	Uluslararası İlişkiler	69	15.2
	Makine Mühendisliği	146	35.2
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	128	28.2
	Mimarlık	52	11.5
	Bilgisayar Mühendisliği	40	8.8
	İngilizce Öğretmenliği	18	3.9
	Toplam	453	99.8
<b>Başarı</b>	Başarısız	54	11.9
	Düşük	151	33.3
	Orta	114	25.1
	İyi	56	12.3
	Pekiyi	35	7.7
	Toplam	410	90.3

Öğrencilerin eğitim görecekları bölümler incelendiğinde öğrencilerin %15.2'sinin Uluslararası İlişkiler, %35.2'sinin Makine Mühendisliği, %28.2'sinin Elektrik-Elektronik Mühendisliği, %11.5'inin Mimarlık, %8.8'inin Bilgisayar Mühendisliği ve %3.9'unun İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubu başarı değişkenine göre incelendiğinde ise öğrencilerden %11.9'unun başarısız, %33.3'ünün düşük, %25.1'inin orta, %12.3'ünün iyi ve %7.7'sinin pekiyi grubu öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 44'ünün ise başarı değişkenine ilişkin bilgi vermedikleri görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın problemlerine cevap bulmak amacıyla iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; sınıf ortamında güç paylaşım düzeyini belirlemek için kullanılan



'*Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeği*' ve öğrencilerin İngilizce öz yeterliklerini ölçmek için kullanılan '*İngilizce ile ilgili Özyeterlik İnancı Ölçeği*'dir. Ayrıca '*Güç Paylaşım Düzey Belirleme Ölçeği*'nin başına eklenen sorularla öğrencilere ait bazı demografik özellikler belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler ile ilgili bilgiler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

### **Güç paylaşım düzey belirleme ölçeği**

Araştırmanın verilerini sağlayan ölçme araçlarından birisi "*Güç Paylaşım Düzey Belirleme Ölçeği*"dir. Oruç (2014) tarafından geliştirilen '*Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeği*'nin kullanılması için araştırmacıdan izin alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçek 5'li likert yapıda olup 26 maddeden oluşmaktadır. 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.

### **Orijinal ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları**

Orijinal ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak için Oruç; çalışma grubundan farklı bir üniversitedeki 185 öğrenci ile pilot çalışma yapmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin altı alt boyutu (içerik, görevler, kurallar, süreç, etkinlikler ve değerlendirme) olduğu görülmüştür (Oruç, 2014). Ayrıca ölçeğin güvenilir olup olmadığının bulunması için Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Güç paylaşım düzey belirleme ölçeği faktörlerinin Cronbach Alfa değerleri içerik için .76, görevler için .76, kurallar için .78, süreç için .71, etkinlikler için .67 ve değerlendirme için .70'tir. Bu değerler ölçekte yer alan boyutların güvenilir olduğunu göstermektedir.

### **Güç paylaşım düzey belirleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması**

Orijinal ölçeğin araştırma için uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ölçeğin geçerliliği belirlenmiştir. Bunun için ölçek maddelerine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi çalışması için AMOS programı kullanılmıştır. Daha sonra ölçeğin güvenirliği test edilmiştir. Ölçeğin uyum istatistikleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Güç Paylaşımı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	0.84
AGFI	0.80
RMSEA	.05
$df$	284
$\chi^2$	1118.420
$\chi^2/df$	3.039

p=0.00

Modelin yorumlanmasında ilk olarak  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi (df) oranının 3'ten küçük olup olmamasına bakılır. Elde edilen 3.039 oranının da kabul edilebilir sınıra çok yakın olduğu görülmektedir. Modelde GFI (İyilik uyum indeksi) .84'tür. GFI kabul edilebilir aralığının .85 ve .90 arasında olduğu bilinmektedir (Scherbelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; akt, Turan ve Haşit, 2014). Araştırmamızda da GFI .84 değeri ile söz konusu kabul edilebilir sınıra yakındır. AGFI (Düzeltilmiş iyilik uyum indeksi) değerinin de GFI değerine yakın olması ve .85 ile .90 aralığında olması istenmektedir. RMSA değerinin ise .05 olması kabul edilebilir bir uyumun olduğunu göstermektedir (Scherbelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; akt, Turan ve Haşit, 2014). Elde edilen AGFI değerinin kabul edilebilir sınıra yakın olduğu ve RMSA değerinin de kabul edilebilir sınır içerisinde yer aldığı görülmektedir. Elde edilen değerler kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu için toplanan verilerin ölçeğin orijinal faktör yapısı ile uyum gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan 'Güç Paylaşım Düzey Belirleme Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin bulgular iç tutarlık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha katsayıları Tablo 5'te verilmiştir

Tablo 5

*Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeği Cronbach Alpha Değeri*

Faktörler	Cronbach Alpha
1.İçerik	.83
2.Görevler	.83
3.Kurallar	.78
4.Süreç	.73
5.Etkinlikler	.71
6.Değerlendirme	.73

Toplam	.93
--------	-----

\*n=454

Ölçeğin faktörlerinin Cronbach Alpha sayısı .71 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçeğin genel Alpha değeri ise .93 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık için Alpha değerinin .70'ten yüksek olması beklenmektedir. Elde edilen sonuçlara göre ölçekteki iç tutarlık katsayılarının yeterli olduğu ve ölçeğin güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. İç tutarlık analizi ile maddelerin bir bütün oluşturduğu ve aynı amaca hizmet ettiği sonucu elde edilmektedir (Büyüköztürk, 2002).

### **İngilizce özyeterlik inancı ölçeği**

İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı düzeylerini belirlemek amacıyla Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen *İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılması için araştırmacılardan izin alınmıştır. Ölçek 5'li likert yapıda olup "okuma", "yazma", "dinleme" ve "konuşma" olmak üzere 4 alanla ilgili toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Okuma ile ilgili 8, yazma ile ilgili 10, dinleme ile ilgili 10 ve konuşma ile ilgili 8 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddeler; 1= Bana hiç uymuyor, 2= Çok az uyuyor, 3= Biraz uyuyor, 4= Oldukça uyuyor ve 5= Bana tamamen uyuyor şeklindedir.

### **Orijinal ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışması**

İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği geliştirirken, ilk olarak alanyazın taraması yapılmış ve buna göre madde havuzu hazırlanmıştır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma yeterliliklerini yansıtan 64 madde yazılmıştır. Bir sonraki aşamada, uzman görüşü alınarak eleme yapılmıştır. Bu eleme sonucunda en baştaki 64 madde sayısı 47'ye inmiş ve bu maddeler ölçeğin deneme formu halini oluşturmuştur. Deneme formu Anadolu Lisesi 11.sınıflarında öğrenim gören 300 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin dört alt boyutu (okuma, dinleme, konuşma, yazma) olduğu görülmüştür. Ayrıca faktör analizi sonucunda 47 maddeden oluşan deneme uygulaması 34 maddeye düşürülmüştür (Yanar ve Bümen, 2012).

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları yine Yanar ve Bümen tarafından gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alfa katsayısı sonuçlarına göre ölçeğin tümü için elde edilen değer .97'dir. Bu değerler okuma boyutu için .92, yazma boyutu için .88, dinleme boyutu için .93 ve konuşma boyutu için ise .92 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçekte yer alan boyutların güvenilir olduğunu göstermektedir.

***İngilizce özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması***

Orijinal ölçeğin araştırma için uygun olup olmadığının belirlenmesi ölçek maddelerine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi çalışması için AMOS programı kullanılmıştır. Daha sonra ölçeğin güvenilirliği test edilmiştir. Ölçeğin uyum istatistikleri aşağıdaki Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

*İngilizce Özyeterlik İnanıcı Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

<b>Uyum Parametresi</b>	<b>Kat Sayı</b>
GFI	0.85
AGFI	0.83
RMSEA	0.05
<i>Df</i>	521
$\chi^2$	1241.004
$\chi^2/df$	2.382

p=0.00

Modelin yorumlanmasında ilk olarak  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi (df) oranının 3’ten küçük olup olmamasına bakılmıştır. Elde edilen 2.382 oranının iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Modelde GFI (İyilik uyum indeksi) .85’tir. GFI değerinin de kabul edilebilir aralığa yakın olduğu görülmüştür. AGFI (Düzeltilmiş iyilik uyum indeksi) değerinin de GFI değerine yakın olması ve .85 ve .90 aralığında olması istenmektedir. RMSA değerinin ise .05 olması iyi bir uyumun olduğunu göstermektedir (Scherbelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; akt, Turan ve Haşit, 2014). Elde edilen AGFI ve RMSA değerlerinin de kabul edilebilir sınır içerisinde yer aldığı görülmektedir. Elde edilen değerler kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu için toplanan verilerin ölçeğin orijinal faktör yapısı ile uyum gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğine ilişkin bulgular iç tutarlık yöntemi ile incelenmiştir. Ölçeklere ilişkin Cronbach Alpha katsayıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

*İngilizce Özyeterlik İnanıcı Ölçeği Cronbach Alpha Değeri*

<i>Faktörler</i>	<i>Cronbach Alpha</i>
------------------	-----------------------

1.Okuma	.86
2.Yazma	.86
3.Dinleme	.91
4.Konuşma	.90
<b>Toplam</b>	<b>.95</b>

\*n=454

İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin faktörlerinin Cronbach Alpha sayısı .86 ile .91 arasında değişmektedir. Ölçeğin genel Alpha değeri ise .95 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre ölçekteki iç tutarlık katsayılarının yeterli olduğu ve ölçeğin güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan Güç Paylaşım Düzey Belirleme Ölçeği ve İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnanıcı Ölçeğinin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda uygulanması için gerekli yazılı izin alınmıştır. Alınan yazılı izinle Yabancı Diller Yüksek Okulu Müdürlüğü'ne gidilmiş ve araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Toplam kayıtlı öğrenci sayısı hakkında bilgi alınmıştır. Toplam kayıtlı öğrenci sayısı 912 olmasına rağmen derslere aktif şekilde devam eden öğrenci sayısının 792 olduğu öğrenilmiştir. Ölçeklerin uygulanması için 2014-2015 eğitim öğretim yılının bahar döneminde 15 Mayıs 2015 tarihi belirlenmiştir.

Belirlenen tarihte Yabancı Diller Yüksekokulu'na gidilmiştir. Ölçekler uygulanmadan önce ölçekleri uygulayacak olan öğretmenlerle görüşülmüş ve araştırmanın amacı ve uygulanması ile ilgili 15 dakikalık bir bilgilendirme yapılmıştır. Ölçekler 09.00-12.00 saatleri arasında ölçekleri uygulayacak olan öğretmenler için en uygun olan zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Her bir ölçeğin yanıtlama süresi 10 ila 15 dakika arasındadır. Ölçekler öğrencilere aynı anda cevaplamaları için birlikte verilmiştir. Gönüllük esasına uygun olarak ölçeklerin uygulanması sağlanmıştır. Ölçeklerin uygulanması sırasında binada beklenmiş ve öğretmenlere gereken destek verilmiştir.

Ölçeklerin uygulanmasında aktif olarak derslere devam eden 792 öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Fakat belirlenen tarihte öğrencilerin hepsinin okulda olmaması ve gönüllülük esasına uygun olarak sadece ölçekleri cevaplamak isteyenlerin araştırmaya katılmalarından dolayı toplam 465 kişiye ulaşılmıştır.

### Verilerin Analizi

Toplanan 465 ölçeğin 11'i hatalı doldurulduğundan değerlendirmeye alınmamıştır. Elde edilen veriler belirli bir sıraya konularak bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS veri analizi programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kullanılan 5'li Likert ölçekler 1'den 5'kadar olan değerlendirme ölçeği olup beş eşit parçaya bölünmüş ve grup aralıklarına göre puanlar oluşturulmuştur. Bunun için alınabilecek en yüksek puandan en düşük puan çıkartılmıştır ve elde edilen değer grup sayısına bölünmüştür. Bu şekilde her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Ölçekten alınacak puanların değerlendirilmesinde Tablo 8 ve Tablo 9'da verilen ölçütler esas alınmıştır.

Tablo 8

#### *Güç Paylaşım Düzey Belirleme Ölçeği Seçenekleri ile Puan Aralıkları*

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı	Karşılık Gelen Seviye
Bana hiç uymuyor	1	1.00-1.79	Çok Düşük Düzey
Bana çok az uyuyor	2	1.80-2.59	Düşük Düzey
Bana oldukça uyuyor	3	2.60-3.39	Orta Düzey
Bana çok uyuyor	4	3.40-4.19	İyi Düzey
Bana tamamen uyuyor	5	4.20-5.00	Çok İyi Düzey

İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğine ilişkin seçenekler ve puan aralıkları ise Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

#### *İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğini Seçenekleri ile Puan Aralıkları*

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı	Karşılık Gelen Seviye
Bana hiç uymuyor	1	1.00-1.79	Çok Düşük Düzey
Çok az uyuyor	2	1.80-2.59	Düşük Düzey
Biraz uyuyor	3	2.60-3.39	Orta Düzey
Oldukça uyuyor	4	3.40-4.19	İyi Düzey
Bana tamamen uyuyor	5	4.20-5.00	Çok İyi Düzey

Güç Paylaşım Düzeyi ve İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Düzeyine ilişkin alt boyutların her biri için aritmetik ortalama ve standart sapmaları, frekans (f) dağılımı ve yüzde (%) şeklinde özetlenmiştir. Cinsiyet (iki alt kategorili bağımsız değişken) için bağımsız t-testi uygulanmıştır.

Bölüm, başarı ve seviye gibi üç ve daha fazla alt kategorisi olan değişken verileri için uygun analiz türünün belirlenmesinde puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik testi olarak Skewness Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) testi uygulanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alındığında, bütün puanların  $\pm 1$  aralığında yer aldıkları tespit edilmiştir. Bu değerlerin  $\pm 1$  aralığında yer alması normallikten aşırı sapmalar olmadığını göstermiştir (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle araştırmada parametrik istatistik teknikleri uygulanmıştır. Bu durumda, bağımlı değişkenin üç kategorili bağımsız değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farkı saptamak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır [ $p > .05$ ]. Bunun üzerine varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan Tukey çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Güç paylaşım düzeyi puanları ile İngilizce özyeterlik inancı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Son olarak bağımlı bir değişkenin diğer bağımsız değişkenler tarafından nasıl açıklandığını belirlemek için regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde  $p < .05$  anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

#### **Bölüm IV: Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak sınıflandırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

##### **Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşımı Düzeyine İlişkin Bulgular**

Sınıf ortamlarında güç paylaşımı düzeyine ve ölçeğin faktörlerine ilişkin verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

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

<b>Güç paylaşımı ve Faktörleri</b>	$\bar{X}$	SS
1. İçerik	2.43	0.97
2. Görevler	2.92	1.05
3. Kurallar	2.83	0.94
4. Süreç	3.17	0.93
5. Etkinlikler	3.30	0.90
6. Değerlendirme	2.42	1.02
Toplam güç paylaşımı	2.83	0.80

\* $n=454$

Tabloda görüldüğü gibi ölçeğin içerik faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=2.43$ ) bana çok az uyuyor, görevler faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=2.92$ ) bana oldukça uyuyor, kurallar faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=2.83$ ) bana oldukça uyuyor, süreç faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=3.17$ ) bana oldukça uyuyor, etkinlikler faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=3.30$ ) bana oldukça uyuyor ve değerlendirme faktörünün ortalaması ise ( $\bar{X}=2.42$ ) bana çok az uyuyor şeklindedir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde bütün faktörlerde güç paylaşımının orta düzeyde ( $\bar{X}=2.83$ ) ve bana oldukça uyuyor düzeyinde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama etkinlikler faktöründe ( $\bar{X}=3.30$ ), en düşük ortalama ise değerlendirme faktöründe ( $\bar{X}=2.42$ ) elde edilmiştir. Buna göre, güç paylaşımının en fazla etkinlikler faktöründe “bana oldukça uyuyor” düzeyinde, en az ise değerlendirme faktöründe “bana çok az uyuyor” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin sınıf ortamında güç paylaşımı yapılmasına ilişkin düşünceleri orta düzeydedir. Yani, sınıf ortamında orta düzeyde bir güç paylaşımı yapılmaktadır.

### **Sınıf Ortamlarında İngilizce Özyeterlik İnancı Düzeyine İlişkin Bulgular**

Sınıf ortamlarında İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı düzeyine ve ölçeğin faktörlerine ilişkin verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11



*İngilizce Özyeterlik İnancı Düzeyi ve Faktörlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

<b>İngilizce Özyeterlik İnancı ve Faktörleri</b>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
1. Okuma	3.36	0.68
2. Yazma	3.12	0.74
3. Dinleme	3.19	0.78
4. Konuşma	3.14	0.88
Toplam özyeterlik inancı	3.20	0.64

\* $n=454$

Tabloda ölçeğin okuma faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=3.36$ ) biraz uyuyor, yazma faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=3.12$ ) biraz uyuyor, dinleme faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=3.19$ ) biraz uyuyor ve konuşma faktörünün ortalaması ( $\bar{X}=3.14$ ) biraz uyuyor şeklinde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama “biraz uyuyor” düzeyi ile okuma faktöründe en düşük ortalama ise yine “biraz uyuyor” düzeyi ile yazma faktöründe elde edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin okuma faktörüne ilişkin İngilizce özyeterlik inançları en yüksek düzeyde iken, yazma faktörüne ilişkin özyeterlik inançları en düşük düzeydedir. İngilizce özyeterlik inancı ölçeği toplam puanlarının ortalamasının “biraz uyuyor” düzeyinde olduğu ve sınıf ortamlarındaki İngilizce özyeterlik inancının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

**Sınıf Ortamında Güç Paylaşım Düzeyi Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi**

Tablo 12’de öğrencilerin sınıf ortamında güç paylaşım düzeyine ilişkin vermiş oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12

*Sınıf Ortamında Güç Paylaşım Düzeyi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

<b>Alt Ölçekler</b>	<b>Cinsiyet</b>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1.İçerik	Kadın	147	2.49	.91	.91	.36

	Erkek	307	2.40	1.00		
2. Görevler	Kadın	147	3.07	1.04	2.13	.03
	Erkek	307	2.85	1.05		
3. Kurallar	Kadın	147	2.95	.90	1.84	.66
	Erkek	307	2.77	.95		
3. Süreç	Kadın	147	3.30	.92	2.02	.04
	Erkek	307	3.11	.93		
4. Etkinlik	Kadın	147	3.43	.88	2.04	.04
	Erkek	307	3.24	.91		
5. Değerlendirme	Kadın	147	2.47	1.03	0.68	.49
	Erkek	307	2.40	1.02		
3. Toplam Güç	Kadın	147	2.93	.77	1.84	.06
	Erkek	307	2.78	.82		

---

*SD=452, n=454*

---

Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, *içerik, kurallar, değerlendirme ve toplam güç* boyutlarında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [ $p>0.05$ ]; *görevler* [ $t_{(452)}=2.13, p=.03$ ], *süreç* [ $t_{(452)}=2.02, p=.04$ ] ve *etkinlikler* [ $t_{(452)}=2.04, p=.04$ ] boyutlarında kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [ $p<0.05$ ]. Kadın öğrencilerin görevler faktörüne vermiş oldukları puanların ortalaması “bana oldukça uyuyor” düzeyinde iken erkek öğrencilerin puan ortalaması da “bana oldukça uyuyor” düzeyindedir. Fakat kadın öğrencilerin puan ortalaması erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Yani, kadın öğrencilerin görevler faktöründe güç paylaşımı yapıldığına yönelik inançları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Süreç faktöründe kadın öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=3.30$  olup, erkek öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=3.11$ ’dir. Her iki puan ortalaması da bana oldukça uyuyor düzeyindedir. Etkinlikler faktöründe ise kadın öğrencilerin puan ortalaması “bana çok uyuyor düzeyinde” iken, erkek öğrencilerin ortalamasının “bana oldukça uyuyor” düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Buna göre görevler, süreç ve etkinlik faktörlerinde güç paylaşımına ilişkin kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha olumlu görüşler bildirdikleri görülmektedir. İçerik, değerlendirme ve toplam güç boyutlarında uygulanan güç paylaşımının cinsiyet açısından herhangi bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Yani öğrenciler içerik,

değerlendirme ve toplam güç boyutlarında güç yapıma düzeyine ilişkin benzer görüşlere sahiptir.

Sınıf ortamında güç paylaşım düzeyinin öğrenci cinsiyetlerine göre ortalamalarına bakıldığında bütün faktörlerde kadın öğrencilerin güç paylaşım düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda kadın öğrenciler sınıf ortamında güç paylaşımına ilişkin daha olumlu görüşe sahiptir. En yüksek ortalama etkinlikler faktöründe, kadın öğrenciler lehine ve “bana çok uyuyor” düzeyindedir. En düşük ortalama ise içerik ve değerlendirme faktörlerinde, erkek öğrenciler lehine ve “bana çok az uyuyor” düzeyindedir.

### **İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi**

Tablo 13’te öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı düzeyine ilişkin vermiş oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 13

*İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

<b>Alt Ölçekler</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
1.Okuma	Kadın	147	3.41	.66	.92	.35
	Erkek	307	3.34	.69		

2. Yazma	Kadın	147	3.28	.71	3.17	.002
	Erkek	307	3.05	.74		
3. Dinleme	Kadın	147	3.25	.72	1.17	.24
	Erkek	307	3.16	.81		
4. Konuşma	Kadın	147	3.15	.81	.26	.79
	Erkek	307	3.13	.91		
5. Toplam Özyeterlik	Kadın	147	3.28	.62	1.77	.07
	Erkek	307	3.16	.65		

*SD=452, n=454*

Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, *okuma, dinleme, konuşma* ve *toplam özyeterlik* boyutlarında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken [ $p>0.05$ ]; *yazma* faktöründe kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır [ $t_{(452)}=3.17, p=.002$ ].

Bu durumda okuma, dinleme, konuşma ve toplam özyeterlik faktörlerinde İngilizce özyeterlik inancının cinsiyet açısından önemli bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır. Yani bu boyutlara ilişkin kadın ve erkek öğrencilerin özyeterlik inançları benzerdir, yakın düzeydedir. Buna karşın, yazma faktöründe kadın öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}=3.28$  iken, erkek öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}=3.05$ 'tir. Her iki grubun ortalaması "biraz uyuyor" seviyesinde ve orta düzeydedir. Buna rağmen yazma faktörüne ilişkin kadın öğrencilerin özyeterlik inançlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

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

Güç paylaşım düzeyinin öğrencilerin seviye gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Bu amaçla bağımlı değişkenin üç kategorili bağımsız değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farkı saptamak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonuçları aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 14

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

Faktör	Varyans	Kareler	Kareler		F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı	Sd	Ortalaması			
Toplam güç paylaşımı	Gruplar Arası	21.006	2	10.53	17.226	.001	1-2,1-3
	Gruplar İçi	274.985	451	.610			
	Toplam	295.991	453				

\* $p < .05$

Tablo 14'te görüldüğü gibi seviye grupları puanları arasında toplam güç faktörü için anlamlı bir farklılık vardır [ $F_{(2-451)}=17.226, p < .05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonucunda, başlangıç ve orta seviye grupları arasında başlangıç seviye grubu lehine, başlangıç ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmıştır. Bu durumda, ileri seviye grubunda yer alan öğrencilerin sınıf ortamında güç paylaşımı yapılma düzeyine ilişkin daha olumlu görüşler bildirdiği görülmektedir.

Güç paylaşımı düzeylerinin İngilizce seviye gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

*Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Güç Paylaşımı Düzeyi Ortalamaları*

Faktör	Seviyeler	N	$\bar{X}$	$S_x$
Toplam güç paylaşımı	Başlangıç	162	2.93	.80
	Orta	176	2.57	.74
	İleri	117	3.09	.79
	Toplam	454	2.83	.80

İleri seviye grubu puan ortalamalarının ( $\bar{X}=3.09$ ) diğer gruplara göre yüksek olduğu Tablo 15'te görülmektedir. Buna göre, sınıf ortamında güç paylaşımı düzeyine ilişkin ileri seviye grubu öğrencileri daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna karşın orta seviye grubu öğrencileri diğer gruplardaki öğrencilere göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Aşağıda ise güç paylaşımı düzeyi faktörlerinin seviye gruplarına göre farklılaşım

farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

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

İçerik faktörü düzeyinin öğrencilerin seviye gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Gerçekleştirilen ANOVA sonuçları aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 16

*İçerik Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler		Kareler		Anlamlı Fark	
	Kaynağı	Toplamı	Sd	Ortalaması	F		p
İçerik	Gruplar	24.917	2	12.459	13.804	.001	1-2,1-3
	Arası						
	Gruplar İçi	407.058	451	.903			
	Toplam	431.976	453				

\* $p < .05$

Tablo 16 incelendiğinde içerik faktöründe seviye gruplarının puanları arasındaki farkın anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(2,451)}=13.804, p < .05$ ]. Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen ANOVA sonrası Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonuçlarına göre; içerik faktöründe başlangıç ve orta seviye grupları arasında başlangıç grubu lehine, başlangıç ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine, orta ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Başlangıç seviye grubunda yer alan öğrenciler orta seviye grubundaki öğrencilere göre sınıf ortamında içerik boyutunda güç paylaşımı yapılma düzeyine ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Yine ileri seviye grubunda yer alan öğrencilerin orta seviye ve başlangıç seviye grubundaki öğrencilere göre daha olumlu görüşler bildirdiği görülmektedir.

İngilizce seviye gruplarına göre içerik faktörü puan ortalamaları ve standart sapmalar Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17

*Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre İçerik Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Seviyeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S<sub>x</sub></b>
<b>İçerik</b>	Başlangıç	161	2.47	.99
	Orta	176	2.17	.87
	İleri	117	2.76	1.00
	Toplam	454	2.43	.97

Tabloda görüldüğü gibi, ileri seviye grubu puan ortalamaları ( $\bar{X}=2.76$ ) diğer gruplara göre daha yüksektir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X}=2.17$ ) orta gruba aittir ve “bana oldukça uyuyor” düzeyindedir. Bu durumda içerik boyutunda güç paylaşımı yapılmasına ilişkin ileri seviye grubu öğrencileri daha olumlu görüşler bildirirken, orta seviye grubunda yer alan öğrencilerin bu konuna daha negatif düşündükleri ortaya çıkmıştır.

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

Görevler faktörü düzeyinin öğrencilerin seviye gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonuçları aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 18

*Görevler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
	Gruplar	24.778	2	12.389	11.680	.001	1-2,1-3

Görevler	Arası			
	Gruplar İçi	478.374	451	.1.061
	Toplam	503.152	453	

\* $p < .05$

Görevler faktöründe seviye gruplarının puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [ $F_{(2-451)}=11.680, p < .05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonuçlarına göre görevler faktöründe başlangıç ve orta seviye grupları arasında başlangıç grubu lehine, başlangıç ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Başlangıç seviye grubunda yer alan öğrenciler orta seviye grubundaki öğrencilere göre sınıf ortamında görevler boyutunda güç paylaşımı yapılma düzeyine ilişkin daha olumlu görüşlere sahiptir. Yine ileri seviye grubunda yer alan öğrencilerin başlangıç seviye grubundaki öğrencilere göre daha olumlu görüşler bildirdikleri görülmektedir.

İngilizce seviye gruplarına göre görevler faktörünün puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19

*Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Görevler Faktörü Puan Ortalamaları*

Faktör	Seviyeler	N	$\bar{X}$	$S_x$
Görevler	Başlangıç	161	3.06	1.08
	Orta	176	2.63	1.01
	İleri	117	3.17	.97
	Toplam	454	2.92	1.05

Tablo 19’da görüldüğü gibi, görevler faktörü puanları görevler faktöründe ileri seviye grubu puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=3.17$ ) diğer gruplara göre daha yüksektir. Yani ileri seviye grubunda yer alan öğrenciler görevler faktöründe güç paylaşımı yapılma düzeyine ilişkin daha olumlu görüş bildirmişlerdir. İleri seviye grubunun puan ortalaması “bana çok uyuyor” seviyesinde ve iyi düzeydedir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X}=2.63$ ) orta seviye grubuna aittir ve “bana oldukça uyuyor” seviyesinde ve orta düzeydedir.



### **Kurallar faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Kurallar faktörü düzeyinin öğrencilerin seviye gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonuçları aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 20

*Kurallar Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Varyans</b>	<b>Kareler</b>		<b>Kareler</b>		<b>Anlamlı Fark</b>	
	<b>Kaynağı</b>	<b>Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Ortalaması</b>	<b>F</b>		<b>p</b>
<b>Kurallar</b>	Gruplar Arası	19.804	2	9.902	11.615	.001	1-2,2-3
	Gruplar İçi	384.474	451	.852			
	Toplam	404.277	453				

\* $p < .05$

Tablo 20’de kurallar faktöründe seviye gruplarının puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $F_{(2-451)}=11.615, p < .05$ ]. ANOVA sonrası gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonuçlarına göre kurallar faktöründe başlangıç ve orta seviye grupları arasında başlangıç grubu lehine, orta ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Bu sonuçlara göre kurallar faktöründe güç paylaşımı yapılma düzeyine ilişkin başlangıç seviye grubunda yer alan öğrenciler orta seviye grubunda yer alan öğrencilere göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca ileri seviye grubunda yer alan öğrencilerin orta seviye grubunda yer alan öğrencilere göre kurallar faktöründe güç paylaşımı yapılma düzeyine ilişkin görüşleri daha olumludur.

İngilizce seviye gruplarına göre kurallar faktörünün puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21

*Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Kurallar Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Seviyeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S<sub>x</sub></b>
<b>Kurallar</b>	Başlangıç	161	2.93	.91
	Orta	176	2.58	.91
	İleri	117	3.07	.94
	Toplam	454	2.83	.94

Kurallar faktörüne ilişkin ileri seviye grubu puanlarının ortalamasının ( $\bar{X}=3.07$ ) diğer gruplara göre daha yüksek olduğu Tablo 21’de görülmektedir. İleri seviye grubunun puan ortalaması “bana oldukça uyuyor” seviyesinde ve orta düzeydedir. En düşük ortalama ise orta gruba aittir ve yine “bana oldukça uyuyor” seviyesinde ve orta düzeydedir. Yani, ileri seviye grubunda yer alan öğrenciler kurallar faktöründe güç paylaşımı yapıldığı konusunda daha olumlu görüşler bildirirken, orta seviye grubunda yer alan öğrenciler daha olumsuz görüş bildirmişlerdir.

#### **Süreç faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Araştırmanın bu alt problemi, ölçeğin süreç faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırmaktadır. Elde edilen ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 22

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

<b>Faktör</b>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
---------------	------------------------	------------------------	-----------	---------------------------	----------	----------	---------------------

<b>Süreç</b>	Gruplar Arası	20.325	2	10.163	12.193	.001	1-2,2-3
	Gruplar İçi	375.903	451	.833			
	Toplam	396.228	453				

\* $p < .05$

Süreç faktöründe seviye gruplarının puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [ $F_{(2-451)}=12.193, p < .05$ ]. ANOVA sonrası gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonuçlarına göre süreç faktöründe başlangıç ve orta seviye grupları arasında başlangıç grubu lehine, orta ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Bu sonuçlara göre süreç faktöründe güç paylaşımı yapılma düzeyine ilişkin başlangıç seviye grubunda yer alan öğrencilerin görüşleri orta seviye grubunda yer alan öğrencilere göre daha olumludur. Ayrıca ileri seviye grubunda yer alan öğrencilerin orta seviye grubunda yer alan öğrencilere göre süreç faktöründe güç paylaşımı yapılma düzeyine ilişkin daha pozitif düşüncelere sahiptir.

İngilizce seviye gruplarına göre süreç faktörünün puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 23'te gösterilmektedir.

Tablo 23

*Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Süreç Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Seviler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>S_x</math></b>
<b>Süreç</b>	Başlangıç	161	3.28	.95
	Orta	176	2.92	.92
	İleri	117	3.41	.84
	Toplam	454	3.17	.93

Süreç faktöründe ileri seviye grubu puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=3.41$ ) diğer gruplara göre daha yüksektir. İleri seviye grubunun puan ortalaması “bana çok uyuyor” seviyesinde ve iyi düzeydedir. En düşük seviye ise orta seviye grubuna aittir ve “bana oldukça uyuyor” seviyesinde ve orta düzeydedir. Yani, ileri seviye grubunda yer alan öğrenciler süreç faktöründe güç paylaşımı yapılması konusunda daha olumlu görüşler bildirirken, orta seviye grubunda yer alan öğrenciler daha olumsuz görüş bildirmişlerdir.

### Etkinlikler faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

Araştırmanın bu alt problemi, ölçeğin etkinlikler faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırmaktadır. Bu durumda gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 24

*Etkinlikler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			
Etkinlikler	Gruplar Arası	12.284	2	6.140	7.690	.01	1-2,2-3
	Gruplar İçi	360.299	451	.783			
	Toplam	472.484	453				

\* $p < .05$

Etkinlikler faktöründe seviye gruplarının puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [ $F_{(2-451)}=7.690, p < .05$ ]. ANOVA sonrası gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonuçlarına göre etkinlikler faktöründe başlangıç ve orta seviye grupları arasında başlangıç grubu lehine, orta ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Başlangıç seviye grubunda yer alan öğrenciler etkinlikler faktöründe güç paylaşımı yapılmaya düzeyine ilişkin orta seviye grubunda yer alan öğrencilere göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca, ileri seviye grubunda yer alan öğrenciler orta seviye grubunda yer alan öğrencilere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

İngilizce seviye gruplarına göre etkinlikler faktörünün puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 25’te gösterilmektedir.

Tablo 25

*Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Etkinlikler Faktörü Puan Ortalamaları*

Faktör	Seviyeler	N	$\bar{X}$	$S_x$
	Başlangıç	161	3.43	.88

<b>Etkinlikler</b>	Orta	176	3.10	.90
	İleri	117	3.44	.88
	Toplam	454	2.83	.90

Tablo 25’te görüldüğü gibi, etkinlikler faktörüne ilişkin ileri seviye grubu puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=3.44$ ) diğer gruplara göre daha yüksektir. En düşük ortalama ise orta gruba aittir. İleri seviye grubunda yer alan öğrenciler etkinlikler faktöründe güç paylaşımı yapılmasına ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Buna karşın orta seviye grubunda yer alan öğrenciler daha olumsuz görüş bildirmişlerdir.

### **Değerlendirme faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Araştırmanın bu alt problemi, ölçeğin değerlendirme faktörünün İngilizce seviye gruplarına göre farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırmaktadır. Elde edilen ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 26

*Değerlendirme Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Değerlendirme</b>	Gruplar Arası	21.937	2	10.96	10.86	.001	1-2,2-3
	Gruplar İçi	455.412	451	1.01			
	Toplam	477.350	453				

\*  $p < .05$

Tablo 26’da görüldüğü gibi, değerlendirme faktöründe seviye gruplarının puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [ $F_{(2,451)}=10.86, p < .05$ ]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonuçlarına göre değerlendirme faktöründe başlangıç ve orta seviye grupları arasında başlangıç grubu lehine, orta ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılığa rastlanmıştır. Bu durumda, başlangıç seviye grubunda yer alan öğrencilerin orta seviye grubunda yer alan öğrencilere göre değerlendirme faktöründe güç paylaşımı yapılma düzeyine karşın daha olumlu görüşler bildirdiği görülmektedir. Ayrıca ileri seviye grubunda yer alan öğrenciler orta seviye grubunda yer alan öğrencilere göre değerlendirme faktöründe güç paylaşımı yapılma düzeyine karşın daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

İngilizce seviye gruplarına göre değerlendirme faktörünün puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 27’de gösterilmektedir.

Tablo 27

*Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Değerlendirme Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Seviyeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>S_x</math></b>
<b>Değerlendirme</b>	Başlangıç	161	2.50	1.02
	Orta	176	2.16	.91
	İleri	117	2.70	1.10
	Toplam	454	2.42	1.02

Tablo 27’de görüldüğü gibi, değerlendirme faktörü düzeyinde ileri seviye grubu puanları ortalaması ( $\bar{X}=2.70$ ) diğer gruplara göre daha yüksektir. Bu puan ortalaması “bana çok uyuyor” seviyesinde ve orta düzeydedir. En düşük ortalama ise orta seviye grubuna aittir. İleri seviye grubunda yer alan öğrenciler değerlendirme faktöründe güç paylaşımı yapılmasına ilişkin daha olumlu görüşler bildirirken, orta seviye grubunda yer alan öğrenciler daha olumsuz görüşler bildirmişlerdir.

**Sınıf Ortamlarında Güç Paylaşım Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının İngilizce Başarı Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın bu alt amacında güç paylaşımı düzeyi ve faktörleri puanlarının başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

**Sınıf ortamlarında güç paylaşım düzeyi puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Toplam güç paylaşımının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşıp

farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 28

*Güç Paylaşımı Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			
Toplam güç paylaşımı	Gruplar Arası	2.698	4	.675	1.090	.36	-
	Gruplar İçi	250.732	405	.619			
	Toplam	253.430	409				

\* $p < .05$

Tablo 28’de öğrencilerin sınıf ortamında güç paylaşım düzeyleri puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre toplam güç paylaşımı düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(4-405)}=1.090$ ,  $p > .05$ ]. Toplam güç paylaşımı açısından öğrencilerin başarı durumlarının bir farklılık oluşturmadığı, bütün öğrencilerin toplam güç paylaşımı düzeyine ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Sınıf ortamında güç paylaşım düzeyinin İngilizce başarı gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

*Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Güç Paylaşımı Puan Ortalamaları*

Faktör	Seviyeler	N	$\bar{X}$	$S_x$
--------	-----------	---	-----------	-------

	Başarısız	54	2.66	.78
<b>Toplam güç paylaşımı</b>	Düşük	151	2.85	.75
	Orta	114	2.86	.76
	İyi	56	2.68	.77
	Pekiyi	35	2.82	.99
	Toplam	409	2.80	.78

Tablo 29’da görüldüğü gibi, toplam güç paylaşımı puanları İngilizce başarı değişkenine göre orta düzeyde “bana oldukça uyuyor” şeklindedir. Bütün başarı gruplarında elde edilen puanların ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durumda bütün başarı gruplarında güç paylaşımı konusunda benzer yaklaşımların kullanıldığı ve öğrencilerin bu konuda benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

#### **İçerik faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

İçerik faktöründe güç paylaşımı düzeyinin İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 30

*İçerik Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler</b>		<b>Kareler</b>			<b>Anlamlı Fark</b>
		<b>Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	
<b>İçerik</b>	Gruplar Arası	3.725	4	.931	1.008	.40	-
	Gruplar İçi	374.089	405	.924			
	Toplam	377.814	409				

\* $p < .05$

İçerik faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre içerik faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(4-405)}=1.008, p > .05$ ]. Elde edilen bulgular yukarıda Tablo 30’da görülmektedir.



Sınıf ortamında içerik faktörü güç paylaşımı düzeyinin İngilizce başarı gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

*Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre İçerik Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Seviyeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S<sub>x</sub></b>
<b>İçerik</b>	Başarısız	54	2.26	.96
	Düşük	151	2.50	.99
	Orta	114	2.45	.90
	İyi	56	2.27	.85
	Pekiyi	35	2.48	1.11
	Toplam	410	2.42	.96

Tablo 31’de görüldüğü gibi, içerik faktörü puanları İngilizce başarı seviyelerine göre orta düzeyde “bana oldukça uyuyor” şeklindedir. En yüksek ortalama düşük grubuna aitken, en düşük ortalama başarısız gruba aittir.

**Görevler faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Görevler faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

*Görevler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler	Kareler			Anlamlı Fark	
	Kaynağı	Toplamı	Sd	Ortalaması	F		p
Görevler	Gruplar Arası	3.243	4	.811	.748	.56	-
	Gruplar İçi	439.119	405	1.08			
	Toplam	442.362	409				

\* $p < .05$

Görevler faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre görevler faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(4-405)} = .748$ ,  $p > .05$ ]. Görevler faktöründe güç paylaşımı yapıma düzeyine ilişkin bütün başarı gruplarında yer alan öğrencilerin benzer görüşlere sahip oldukları ifade edilebilir.

Görevler faktörünün İngilizce başarı gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

*Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Görevler Faktörü Puan Ortalamaları*

Faktör	Seviyeler	N	$\bar{X}$	$S_x$
Görevler	Başarısız	54	2.81	1.10
	Düşük	151	2.90	1.00
	Orta	114	2.96	.98
	İyi	56	2.69	1.07
	Pekiyi	35	2.83	1.21
	Toplam	410	2.87	1.03

Tablo 33'te görüldüğü gibi, görevler faktörü puanları İngilizce başarı seviyelerine göre orta düzeyde “bana oldukça uyuyor” şeklindedir. En yüksek ortalama orta başarı grubuna aitken, en düşük ortalama başarısız gruba aittir. Bütün başarı gruplarında elde edilen puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

**Kurallar faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Kurallar faktörü düzeyinde güç paylaşımının İngilizce başarı değişkenine ilişkin

tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

*Kurallar Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			
Kurallar	Gruplar Arası	3.092	4	.773	.888	.47	-
	Gruplar İçi	352.446	405	.870			
	Toplam	355.538	409				

\* $p < .05$

Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre kurallar faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(4-405)} = .888, p > .05$ ]. Başarı gruplarına bakılmaksızın kurallar faktöründe güç paylaşımı yapıma düzeyine ilişkin öğrencilerin benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Kurallar faktörünün İngilizce başarı gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35

*Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Süreç Faktörü Puan Ortalamaları*

Faktör	Seviyeler	N	$\bar{X}$	$S_x$
Kurallar	Başarısız	54	2.68	.88
	Düşük	151	2.82	.86
	Orta	114	2.90	.95
	İyi	56	2.69	1.01
	Pekiyi	35	2.69	1.06
	Toplam	410	2.80	.93

Tablo 35’te görüldüğü gibi, kurallar faktörü puanları İngilizce başarı seviyelerine göre orta düzeyde “bana oldukça uyuyor” şeklindedir. En yüksek ortalama orta başarı grubunda yer alırken, en düşük ortalama başarısız gruba aittir.

**Süreç faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Süreç faktörü düzeyinde güç paylaşımının İngilizce başarı değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

*Süreç Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Süreç</b>	Gruplar Arası	5.776	4	1.444	1.704	.14	-
	Gruplar İçi	343.228	405	.847			
	Toplam	349.003	409				

\* $p < .05$

Tablo 36’da süreç faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre süreç faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(4-405)}=1.704, p>.05$ ]. Süreç faktöründe güç paylaşımı yapılmasına ilişkin bütün başarı gruplarında yer alan öğrenciler benzer görüşler bildirmişlerdir.

Süreç faktörünün İngilizce başarı gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37

*Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Süreç Faktörü Puan Ortalamaları*

Faktör	Seviyeler	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>
Süreç	Başarısız	54	2.88	1.03
	Düşük	151	3.18	.83
	Orta	114	3.18	.89
	İyi	56	3.08	.97
	Pekiyi	35	3.35	1.07
	Toplam	410	3.14	.92

Süreç faktörü puanları İngilizce başarı seviyelerine göre orta düzeyde “bana oldukça uyuyor” şeklindedir. En yüksek ortalama pekiyi başarı grubuna aitken en düşük ortalama başarısız gruba aittir. Elde edilen sonuçlar Tablo 37’de görülmektedir.

#### **Etkinlikler faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Etkinlikler faktörü düzeyinde güç paylaşımının İngilizce başarı değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

*Etkinlikler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler	Kareler	F	p	Anlamlı	
	Kaynağı	Toplamı					Sd
Etkinlikler	Gruplar	2.292	4	.573	.724	.57	-
	Arası						
	Gruplar İçi	320.474	405	.791			
	Toplam	322.766	409				

\* $p < .05$

Tablo 38’de etkinlikler faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre etkinlikler faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(4-405)}=.724, p>.05$ ].

Etkinlikler faktörünün İngilizce başarı gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39

*Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Süreç Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Seviyeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S<sub>x</sub></b>
<b>Etkinlikler</b>	Başarısız	54	3.43	.88
	Düşük	151	3.18	.83
	Orta	114	3.34	.84
	İyi	56	3.20	.90
	Pekiyi	35	3.25	1.13
	Toplam	410	3.27	.88

Etkinlikler faktörü puanları İngilizce başarı seviyelerine göre incelendiğinde başarısız grubun ortalamasının bana çok uyuyor seviyesinde en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=3.43$ ) sahip olduğu Tablo 39’da görülmektedir. Diğer seviye gruplarının ortalaması ise orta düzeyde “bana oldukça uyuyor” şeklindedir.

**Değerlendirme faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Değerlendirme faktörü düzeyinde güç paylaşımının İngilizce başarı değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 40’te verilmiştir.

Tablo 40

*Değerlendirme Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			
Değerlendirme	Gruplar Arası	1.828	4	.457	.460	.76	-
	Gruplar İçi	402.084	405	.003			
	Toplam	403.912	409				

\* $p < .05$

Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre değerlendirme faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(4-405)}=.460, p>.05$ ].

Değerlendirme faktörünün İngilizce başarı gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41

*Öğrencilerin İngilizce başarı Gruplarına göre Değerlendirme Faktörü Puan Ortalamaları*

Faktör	Seviyeler	N	$\bar{X}$	$S_x$
Değerlendirme	Başarısız	54	2.35	1.02
	Düşük	151	2.40	.96
	Orta	114	2.45	.94
	İyi	56	2.23	1.00
	Pekiyi	35	2.40	1.21
	Toplam	410	2.38	.99

Tablo 41’de görüldüğü gibi, değerlendirme faktörü puanları İngilizce başarı seviyelerine göre incelendiğinde seviye gruplarının ortalaması orta düzeyde “bana oldukça uyuyor” şeklindedir. En yüksek ortalama orta başarı grubuna aitken, en düşük ortalama iyi başarı grubuna aittir.

### **Sınıf Ortamında Güç Paylaşımı Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının Öğrencilerin Öğrenim Görecekları Bölümlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın bu alt amacında güç paylaşımı düzeyi ve faktörleri puanlarının bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

#### **Sınıf ortamlarında güç paylaşım düzeyinin bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Araştırmanın bu alt problemi, güç paylaşımı düzeyinin bölümlere göre farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırmaktadır. Bu durumda bağımlı değişkenin üç kategorili süreksiz bağımsız değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farkı saptamak üzere parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen ANOVA sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 42

*Güç Paylaşımı Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Toplam güç paylaşımı</b>	Gruplar Arası	4.459	6	0.73	1.13	.34	-
	Gruplar İçi	291.533	446	.65			
	Toplam	295.991	452				

\* $p < .05$

Tablo 42’de toplam güç paylaşımı puanlarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre toplam güç paylaşımı düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(6-446)}=1.13, p>.05$ ].

Güç paylaşımı düzeyinin bölüme göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 43’te gösterilmiştir.



Tablo 43

*Öğrencilerin Bölümlerine Göre Güç Paylaşımı Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>S_x</math></b>
<b>Toplam güç paylaşımı</b>	Uluslararası İlişkiler	69	1.85	.83
	Makine Mühendisliği	146	2.82	.81
	Elektrik-elektronik Mühendisliği	128	2.77	.82
	Mimarlık	52	2.79	.77
	Bilgisayar Mühendisliği	40	2.93	.78
	İngilizce Öğretmenliği	18	3.29	.60
	Toplam	453	2.83	.80

Tablo 43'te görüldüğü gibi, toplam güç paylaşımı puanları bölümlere göre incelendiğinde en düşük ortalama ( $\bar{X}=1.85$ ) düşük düzeyde ve “çok az uyuyor” şeklinde Uluslararası İlişkiler program öğrencilerine aittir. Ayrıca, İngilizce öğretmenliği programı grubunun ortalaması ( $\bar{X}=3.29$ ) diğer gruplara göre daha yüksektir İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin toplam güç paylaşımı konusundaki görüşleri daha olumludur.

**İçerik faktörü puanlarının bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

İçerik faktörü düzeyinde güç paylaşımına ilişkin gruplar arası anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı ANOVA testi ile Tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo 44

*İçerik Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			
İçerik	Gruplar				.86	.52	-
	Arası	4.940	6	.82			
	Gruplar İçi	426.965	446	.95			
	Toplam	431.905	452				

\* $p < .05$

Tablo 44'e göre içerik faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(6-446)} = .86, p > .05$ ]. Bütün bölümlerde yer alan öğrenciler içerik faktöründe güç paylaşımı yapılmasına ilişkin benzer görüşlere sahiptir.

İçerik faktörünün bölüme göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45

*Öğrencilerin Bölümlerine Göre İçerik Faktörü Puan Ortalamaları*

Faktör	Bölümler	N	$\bar{X}$	$S_x$
İçerik	Uluslararası İlişkiler	69	2.42	1.04
	Makine Mühendisliği	146	2.46	1.01
	Elektrik-elektronik Mühendisliği	128	2.33	.94
	Mimarlık	52	2.42	.89
	Bilgisayar Mühendisliği	40	2.42	.96
	İngilizce Öğretmenliği	18	2.89	.82
	Toplam	453	2.43	.97

Tablo 45'te görüldüğü gibi, içerik faktörü puanları bölümlere göre incelendiğinde bütün grupların ortalaması "bana oldukça uyuyor" düzeyinde ve orta seviyededir.

### Görevler faktörü puanlarının bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

Görevler faktöründe gruplar arası anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı ANOVA testi ile Tablo 46’da gösterilmiştir.

Tablo 46

*Görevler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler	Kareler		F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı	Sd	Ortalaması			
Görevler	Gruplar				1.11	.35	-
	Arası	7.448	6	1.24			
	Gruplar İçi	495.246	446	1.11			
	Toplam	502.694	452				

\*  $p < .05$

Görevler faktörünün bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 46’da sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre görevler faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(6-446)} = 1.11, p > .05$ ]. Yani, görevler faktöründe güç paylaşımı yapılma düzeyine ilişkin bütün bölümlerde öğrenim gören öğrenciler benzer görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Görevler faktörünün bölüme göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47

*Öğrencilerin Bölümlerine Göre Görevler Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>S_x</math></b>
<b>Görevler</b>	Uluslararası İlişkiler	69	2.95	1.04
	Makine Mühendisliği	146	2.88	1.01
	Elektrik-elektronik Mühendisliği	128	2.82	1.14
	Mimarlık	52	2.97	1.01
	Bilgisayar Mühendisliği	40	3.11	.96
	İngilizce Öğretmenliği	18	3.40	1.04
	Toplam	453	2.92	1.05

Tablo 47’de görüldüğü gibi, görevler faktörü bölümlere göre incelendiğinde bütün grupların ortalaması “bana oldukça uyuyor” ile orta düzeydedir. En yüksek ortalama İngilizce Öğretmenliği grubunda iken, en düşük ortalama Elektrik-Elektronik Mühendisliği grubuna aittir.

**Kurallar faktörü puanlarının bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Kurallar faktöründe gruplar arası anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı ANOVA testi ile Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48

*Kurallar Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Kurallar</b>	Gruplar Arası	1.717	6	.286	.317	.92	-
	Gruplar İçi	402.240	446	.902			
	Toplam	403.957	452				

\* $p < .05$

Tablo 48’de kurallar faktörünün bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre toplam güç paylaşımı düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(6-446)}=.317, p>.05$ ].

Kurallar faktörünün bölüme göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49

*Öğrencilerin Bölümlerine Kurallar Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>S_x</math></b>
<b>Kurallar</b>	Uluslararası İlişkiler	69	2.85	.94
	Makine Mühendisliği	146	2.84	.99
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	128	2.81	.94
	Mimarlık	52	2.76	.96
	Bilgisayar Mühendisliği	40	2.80	.87
	İngilizce Öğretmenliği	18	3.12	.73
	Toplam	453	2.83	.94

Tablo 49’da kurallar faktörü bölümlere göre incelendiğinde en düşük ortalama “bana oldukça uyuyor” düzeyinde Mimarlık grubuna aitken, en yüksek ortalama yine “bana oldukça uyuyor” düzeyinde ve İngilizce Öğretmenliği grubuna ait olduğu görülmektedir.

**Süreç faktörü puanlarının bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Süreç faktöründe gruplar arası anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı ANOVA testi ile Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50

*Süreç Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler	Kareler		F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı	Sd	Ortalaması			
Süreç	Gruplar Arası	7.283	6	1.21	1.39	.21	-
	Gruplar İçi	388.940	446	.87			
	Toplam	396.223	452				

\* $p < .05$

Tablo 50'ye göre süreç faktöründe bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(6-446)}=1.39, p > .05$ ]. Buna göre süreç faktöründe güç paylaşımı yapılmasına ilişkin bütün bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

Süreç faktörünün bölüme göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 51'de gösterilmiştir.

Tablo 51

*Öğrencilerin Bölümlerine Göre Süreç Faktörü Puan Ortalamaları*

Faktör	Bölümler	N	$\bar{X}$	$S_x$
Süreç	Uluslararası İlişkiler	69	3.23	.98
	Makine Mühendisliği	146	3.13	.89
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	128	3.14	.96
	Mimarlık	52	3.99	.91
	Bilgisayar Mühendisliği	40	3.43	.99
	İngilizce Öğretmenliği	18	3.56	.70
	Toplam	453	3.17	.93

Tablo 51'de görüldüğü gibi, süreç faktörü bölümlere göre incelendiğinde bütün grupların ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama Mimarlık bölümünde iken, en düşük ortalama Makine Mühendisliği bölümündedir.

Mimarlık bölümünde yer alan öğrenciler süreç faktöründe güç paylaşımı yapıma düzeyine ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

**Etkinlikler faktörü puanlarının bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Etkinlikler faktöründe gruplar arası anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı ANOVA testi ile Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52

*Etkinlikler Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Etkinlikler</b>	Gruplar Arası	7.270	6	1.21	1.48	.18	-
	Gruplar İçi	365.017	446	.81			
	Toplam	372.287	452				

\* $p < .05$

Tablo 52’de etkinlikler faktörünün bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmamıştır [ $F_{(6-446)}=1.48, p > .05$ ].

Etkinlikler faktörünün bölüme göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 53’te gösterilmiştir.

Tablo 53

*Öğrencilerin Bölümlerine Göre Etkinlikler Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>S_x</math></b>
<b>Etkinlikler</b>	Uluslararası İlişkiler	69	3.45	.89
	Makine Mühendisliği	146	3.20	.85
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	128	3.26	.96
	Mimarlık	52	3.25	1.01
	Bilgisayar Mühendisliği	40	3.53	.81
	İngilizce Öğretmenliği	18	3.56	.69
	Toplam	453	3.30	.90

Etkinlikler faktörü bölümlere göre incelendiğinde en düşük ortalama “bana oldukça uyuyor” düzeyinde ve Makine Mühendisliği grubuna aitken en yüksek ortalama “bana çok uyuyor” düzeyi ile İngilizce Öğretmenliği grubuna aittir.

**Değerlendirme faktörü puanlarının bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Değerlendirme faktöründe gruplar arası anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı ANOVA testi ile Tablo 54’te gösterilmiştir.

Tablo 54

*Değerlendirme Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Değerlendirme</b>	Gruplar Arası	22.211	6	3.68	3.61	0.02	1-6,2-6,3-6,4-6
	Gruplar İçi	455.230	446	1.02			
	Toplam	477.341	452				

\* $p < .05$



Tablo 54'te değerlendirme faktörünün bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, *değerlendirme* faktöründe anlamlı bir farklılık saptanmıştır [ $F_{(6-446)}=3.61, p<.05$ ]. Bu işlemin ardından *değerlendirme* faktöründe belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonucunda, Uluslararası İlişkiler grubu ve İngilizce Öğretmenliği grubu arasında İngilizce Öğretmenliği grubu lehine, Makine Mühendisliği grubu ile İngilizce Öğretmenliği grubu arasında İngilizce Öğretmenliği grubu lehine, Elektrik-Elektronik Mühendisliği grubu ve İngilizce Öğretmenliği grubu arasında İngilizce Öğretmenliği grubu lehine, Mimarlık grubu ve İngilizce Öğretmenliği grubu arasında İngilizce Öğretmenliği grubu lehine, Bilgisayar Mühendisliği grubu ve İngilizce Öğretmenliği grubu arasında İngilizce Öğretmenliği grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yani, İngilizce Öğretmenliği bölümünde yer alan öğrenciler diğer bölümlerdeki öğrencilere göre değerlendirme faktöründe güç paylaşımı yapılmasına ilişkin daha olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Değerlendirme faktörünün bölüme göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 55'te gösterilmiştir.

Tablo 55

*Öğrencilerin Bölümlerine Göre Değerlendirme Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>S_x</math></b>
<b>Değerlendirme</b>	Uluslararası İlişkiler	69	2.28	1.05
	Makine Mühendisliği	146	2.40	1.01
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	128	2.37	.99
	Mimarlık	52	2.43	.91
	Bilgisayar Mühendisliği	40	2.48	1.02
	İngilizce Öğretmenliği	18	3.52	1.08
	<b>Toplam</b>	<b>453</b>	<b>2.42</b>	<b>1.02</b>

Tablo 55'te görüldüğü gibi, değerlendirme faktörü bölümlere göre

incelendiğinde en düşük ortalamının “bana hiç uymuyor” düzeyi ile Uluslararası İlişkiler grubuna ( $\bar{X}=2.28$ ) en yüksek ortalamasının ise “bana çok uyuyor” düzeyi ile İngilizce öğretmenliği grubuna ( $\bar{X}=3.52$ ) ait olduğu görülmektedir.

### **İngilizce Özyeterlik İnancı Düzeyi ve Faktörleri Puanlarının İngilizce Seviye Gruplarına Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın bu alt amacında İngilizce özyeterlik inancı düzeyi ve faktörleri puanlarının seviye değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu durumda, bağımlı değişkenin üç kategorili bağımsız değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farkı saptamak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen ANOVA sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 56

*İngilizce Özyeterlik İnancı Düzeyinin Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Toplam</b>	Gruplar	9.922	2	4.96	12.41	.001	1-2,1-3
<b>özyeterlik</b>	Arası						
<b>inancı</b>	Gruplar İçi	180.267	451	.40			
	Toplam	190.189	453				

\* $p<.05$

Tablo 56’da görüldüğü gibi seviye grupları puanları arasında toplam özyeterlik inancı faktörü için anlamlı bir farklılık vardır [ $F_{(2-451)}=12.41, p<.05$ ]. ANOVA sonrası gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonuçlarına göre toplam özyeterlik inancı faktöründe başlangıç ve orta seviye grupları arasında orta seviye grubu lehine, başlangıç ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yani orta seviye grubunda yer alan öğrencilerin toplam İngilizce özyeterlik inancı başlangıç seviye grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca, ileri seviye grubunda yer alan öğrencilerin toplam İngilizce özyeterlik inançları başlangıç seviye grubunda yer alan öğrencilerden daha yüksektir.

İngilizce özyeterlik inancı düzeyinin İngilizce seviye gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 57’de gösterilmiştir.

Tablo 57

*Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına göre İngilizce Özyeterlik İnancı Düzeyi Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Seviyeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S<sub>x</sub></b>
	Başlangıç	161	3.02	.63
<b>Toplam</b>	Orta	176	3.24	.59
<b>Özyeterlik</b>	İleri	117	3.40	.67
<b>İnancı</b>	Toplam	454	3.20	.64

Tablo 57’de görüldüğü gibi, ileri seviye grubu puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=3.40$ ) diğer gruplara göre daha yüksektir. En düşük ortalama ise başlangıç seviye grubuna aittir.

#### **Okuma faktörü puanlarının İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Okuma faktörü düzeyinin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA analizi, sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 58

*Okuma faktörü Düzeyinin Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Okuma</b>	Gruplar Arası	8.606	2	4.30	9.39	.001	1-2,1-3
	Gruplar İçi	206.615	451	.45			
	Toplam	215.221	453				

\* $p < .05$

Tablo 58’de görüldüğü gibi seviye grupları puanları arasında okuma faktörü için anlamlı bir farklılık vardır [ $F_{(2,451)}=9.39, p < .05$ ]. ANOVA sonrası gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonuçlarına göre başlangıç ve orta seviye grupları

arasında orta seviye grubu lehine, başlangıç ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Orta seviye grubunda yer alan öğrencilerin okuma faktörüne ilişkin özyeterlik inançları başlangıç seviye grubunda yer alan öğrencilerden daha yüksektir. Ayrıca ileri seviye grubunda yer alan öğrencilerin okuma faktörüne ilişkin özyeterlik inançları başlangıç seviye grubunda yer alan öğrencilerden daha yüksektir. İleri seviye grubunda yer alan öğrenciler İngilizce okuma becerisi konusunda kendilerine daha fazla güven duymaktadır.

Okuma faktörü düzeyinin İngilizce seviye gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 59’da gösterilmiştir.

Tablo 59

*Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Okuma Faktörü Düzeyi Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Seviyeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S<sub>x</sub></b>
<b>Okuma</b>	Başlangıç	161	3.18	.64
	Orta	176	3.43	.67
	İleri	117	3.51	.71
	Toplam	454	3.36	.68

Okuma faktörü puanlarının ortalamaları ileri seviye grubunda en yüksek değeri almıştır. İleri seviye grubu puanlarının ortalamasının ( $\bar{X}=3.51$ ) “oldukça uyuyor” düzeyinde olduğu Tablo 59’da görülmektedir. En düşük ortalama ise başlangıç seviyesinde ( $\bar{X}=3.18$ ) ve “biraz uyuyor” düzeyindedir.

**Yazma faktörü puanlarının İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Yazma faktörü düzeyinin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA analizi sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 60

*Yazma Faktörü Düzeyinin Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			
Yazma	Gruplar Arası	5.609	2	2.80	5.19	.06	-
	Gruplar İçi	243.499	451	.54			
	Toplam	249.108	453				

\* $p < .05$

Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre yazma faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(2-451)}=5.19, p > .05$ ]. Yani, yazma faktörüne ilişkin öğrencilerin özyeterlik inançları öğrencilerin seviyelerine göre farklılaşmamaktadır. Farklı seviye grubunda yer alan öğrencilerin yazma faktörüne ilişkin özyeterlik inançlarının benzer olduğu görülmektedir.

Yazma faktörü düzeyinin İngilizce seviye gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 61’de gösterilmiştir.

Tablo 61

*Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Yazma Faktörü Düzeyi Ortalamaları*

Faktör	Seviler	N	$\bar{X}$	$S_x$
Yazma	Başlangıç	161	3.01	.72
	Orta	176	3.12	.70
	İleri	117	3.30	.80
	Toplam	454	3.12	.74

Tablo 61’de görüldüğü gibi, yazma faktörü puanları ortalamaları ileri seviyede en yüksek değeri almıştır. İleri seviye grubu puanlarının ortalamasının ( $\bar{X}=3.30$ ) “biraz uyuyor” düzeyinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise başlangıç seviyesindedir.

**Dinleme faktörü puanlarının İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Dinleme faktörü düzeyinin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 62

*Dinleme Faktörü Düzeyinin Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Dinleme</b>	Gruplar Arası	13.818	2	6.90	11.79	.001	1-2,1-3, 2-3
	Gruplar İçi	264.081	451	.58			
	Toplam	277.899	453				

\* $p < .05$

Seviye grupları puanları arasında dinleme faktörü için anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [ $F_{(2-451)}=11.79, p < .05$ ]. Bu işlemin ardından gerçekleştirilen ANOVA sonrası Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonuçlarına göre başlangıç ve orta seviye grupları arasında orta seviye grubu lehine, başlangıç ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine ve orta ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İleri seviye grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dinleme becerisi konusunda kendilerine olan özyeterlik inançları diğer seviye gruplarına göre daha yüksektir.

Dinleme faktörü düzeyinin İngilizce seviye gruplarına puan ortalamaları ve standart sapmaları aşağıda verilmiştir.

Tablo 63

*Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Dinleme Faktörü Düzeyi Ortalamaları*

Faktör	Seviyeler	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>
Dinleme	Başlangıç	161	2.98	.74
	Orta	176	3.22	.75
	İleri	117	3.43	.80
	Toplam	454	3.19	.78

Tablo 63'te görüldüğü gibi, dinleme faktörü puan ortalamaları ileri seviye grubunda en yüksek değeri almıştır. İleri seviye grubu puanlarının ortalamasının ( $\bar{X}=3.43$ ) “oldukça uyuyor” düzeyinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise başlangıç seviyesinde ( $\bar{X}=2.98$ ) ve “biraz uyuyor” düzeyindedir.

**Konuşma faktörü puanlarının İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Konuşma faktörü düzeyinin İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 64

*Konuşma Faktörü Düzeyinin Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Konuşma	Gruplar Arası	16.906	2	8.45	11.28	.001	1-2,1-3
	Gruplar İçi	337.927	451	.74			
	Toplam	354.833	453				

\* $p < .05$

Tablo 64'te görüldüğü gibi seviye grupları puanları arasında konuşma faktörü için anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [ $F_{(2-451)}=11.28, p < .05$ ]. Bu işlemin ardından gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonuçlarına göre başlangıç ve orta seviye grupları arasında orta seviye grubu lehine, başlangıç ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

saptanmıştır. Orta seviye grubunda yer alan öğrenciler başlangıç seviye grubuna göre konuşma becerisi konusunda kendilerine daha çok güvenmektedir. Benzer şekilde, ileri seviye grubunda yer alan öğrencilerin konuşma becerisi konusunda kendileri olan güvenleri diğer gruplara göre daha yüksektir.

Konuşma faktörü düzeyinin İngilizce seviye gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 65’te gösterilmiştir.

Tablo 65

*Öğrencilerin İngilizce Seviye Gruplarına Göre Dinleme Faktörü Düzeyi Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Seviyeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S<sub>x</sub></b>
<b>Konuşma</b>	Başlangıç	161	2.88	.89
	Orta	176	3.24	.83
	İleri	117	3.34	.87
	Toplam	454	3.14	.88

Konuşma faktörü puanlan ortalamaları ileri seviyede en yüksek değeri aldığı görülmektedir. İleri seviye grubu puanlarının ortalamasının ( $\bar{X}=3.34$ ) “bana oldukça uyuyor” düzeyinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise başlangıç seviyesindedir ( $\bar{X}=2.88$ ).

**Sınıf Ortamlarında İngilizce Özyeterlik İnancı ve Faktörleri Puanlarının İngilizce Başarı Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın bu alt amacında İngilizce özyeterlik inancı düzeyi ve faktörleri puanlarının başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu durumda, bağımlı değişkenin üç kategorili bağımsız değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farkı saptamak üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen ANOVA sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

**Sınıf ortamlarında İngilizce özyeterlik inancı puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Toplam İngilizce özyeterlik inancının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 66’da verilmiştir.



Tablo 66

*İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
					17.34	.001	1-2,1-3,1-4,1-5,2-3-2-4-2-5
<b>Toplam</b>	Gruplar	24.894	4	6.22			
<b>İngilizce özyeterlik inancı</b>	Arası						
	Gruplar	145.333	405	.35			
	İçi						
	Toplam	170.228	409				

\* $p < .05$

Tablo 66'da başarı grupları puanları arasında toplam özyeterlik inancı faktörü için anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. [ $F_{(4-405)}=17.34, p < .05$ ]. Bu işlemin ardından gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonuçlarına göre başarısız grup ile düşük grup arasında düşük grup lehine, orta grup ile orta grup lehine, iyi grup ile iyi grup lehine, pekiyi grubuyla pekiyi grubu lehine; düşük grup ile orta grup arasında orta grup lehine, iyi grupla iyi grup lehine, pekiyi grubuyla pekiyi grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Başarısız grup ve diğer gruplar karşılaştırıldıklarında başarısız grupta yer alan öğrencilerin toplam İngilizce özyeterlik inançları daha düşüktür. Başarı seviyesi daha iyi olan grupların İngilizce özyeterlik inançlarının da daha yüksek olduğu görülmektedir. Başarı seviyesine bağlı olarak öğrencilerin kendilerine olan inançlarının da arttığı görülmektedir.

Sınıf ortamında İngilizce özyeterlik inancı düzeyinin İngilizce başarı gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 67'de gösterilmiştir.

Tablo 67

*Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre İngilizce Özyeterlik İnancı Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Seviyeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>S_x</math></b>
	Başarısız	54	2.78	.53
<b>Toplam</b>	Düşük	151	3.06	.58
<b>İngilizce</b>	Orta	114	3.34	.56
<b>özyeterlik</b>	İyi	56	3.53	.64
<b>İnancı</b>	Pekiyi	35	3.53	.76
	Toplam	409	3.21	.64

Tablo 67’de görüldüğü gibi, İngilizce özyeterlik inancı puanları İngilizce başarı seviyelerine göre orta düzeyde ve “biraz uyuyor” şeklindedir. En yüksek ortalama pekiyi grubuna aitken, en düşük ortalama başarısız gruba aittir.

**Okuma faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Okuma faktörünün İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68

*Okuma Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			
Okuma	Gruplar Arası	31.558	4	7.88	19.28	.001	1-2,1-3, 1-4,1-5, 2-3,2-4, 2-5,3-4, 3-5
	Gruplar İçi	165.711	405	.40			
	Toplam	197.269	409				

\* $p < .05$

Tablo 68’de başarı grupları puanları arasında okuma faktörü için anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $F_{(4-405)}=19.28, p < .05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma tekniğine göre okuma faktöründe başarısız grup ile düşük grup arasında düşük grup lehine, orta grup ile orta grup lehine, iyi grubuyla iyi grup lehine ve pekiyi grubuyla pekiyi grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Düşük grupla orta grup arasında orta grup lehine, iyi grupla iyi grup lehine ve pekiyi grubuyla pekiyi grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Orta grup ile iyi grup arasında iyi grup lehine, pekiyi grubuyla ise pekiyi grubu lehine; iyi grubuyla pekiyi grubu arasında pekiyi grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yani, başarı düzeyi daha yüksek olan gruplarının okuma faktörüne ilişkin İngilizce özyeterlik inançları başarı düzeyi daha düşük olan gruplara göre daha yüksektir. Daha başarılı olan gruplar okuma becerisi konusunda kendilerine daha fazla inanmaktadır.

Okuma faktörü düzeyinin İngilizce başarı gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 69’da gösterilmiştir.

Tablo 69

*Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Okuma Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Seviyeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S<sub>x</sub></b>
<b>Okuma</b>	Başarısız	54	2.87	.54
	Düşük	151	3.22	.63
	Orta	114	3.49	.64
	İyi	56	3.75	.61
	Pekiyi	35	3.76	.79
	Toplam	409	3.37	.69

Okuma faktörü puanları İngilizce başarı seviyelerine göre orta düzeyde ve “bana oldukça uyuyor” şeklindedir. En yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.76$ ) pekiyi grubuna aittir ve “oldukça uyuyor” seviyesinde ve iyi düzeydedir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X}=2.87$ ) başarısız gruba aittir ve “biraz uyuyor” seviyesinde ve orta düzeydedir.

**Yazma faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Yazma faktörünün İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 70’te verilmiştir.

Tablo 70

*Yazma Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Yazma</b>	Gruplar Arası	16.481	4	4.12	8.09	.001	1-3,1-4, 1-5,2-4,2-5
	Gruplar İçi	206.186	405	.50			
	Toplam	222.667	409				

\*  $p < .05$

Başarı grupları puanları arasında okuma faktörü için anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [ $F_{(4-405)}=8.09, p < .05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma tekniği gerçekleştirilmiş ve yazma

faktöründe başarısız grup ile orta grup arasında orta grup lehine, iyi grup ile iyi grup lehine, pekiyi grubuyla pekiyi grubu lehine; düşük grup ile iyi grup arasında iyi grup lehine, pekiyi grubuyla pekiyi grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yani, başarı düzeyi daha yüksek olan grupların yazma faktörüne ilişkin İngilizce özyeterlik inançları başarı düzeyi daha düşük olan gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yazma faktörü düzeyinin İngilizce başarı gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 71’de gösterilmiştir.

Tablo 71

*Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Yazma Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Seviyeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>S_x</math></b>
<b>Yazma</b>	Başarısız	54	2.76	.70
	Düşük	151	3.02	.65
	Orta	114	3.19	.69
	İyi	56	3.39	.89
	Pekiyi	35	3.44	.83
	Toplam	409	3.12	.73

Yazma faktörü puanları İngilizce başarı seviyelerine göre orta düzeyde ve “bana oldukça uyuyor” şeklinde olduğu Tablo 71’de görülmektedir. En yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.44$ ) pekiyi grubuna aittir ve “oldukça uyuyor” seviyesinde ve iyi düzeydedir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X}=2.76$ ) başarısız gruba aittir ve “biraz uyuyor” seviyesinde ve orta düzeydedir. Bu durumda öğrencilerin başarı seviyeleri düştükçe yazmaya karşı özyeterlik inançlarının da düştüğü görülmektedir.

**Dinleme faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Dinleme faktörünün İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 72

*Dinleme Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler		Kareler		F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı	Sd	Ortalaması	F			
Dinleme	Gruplar Arası					12.83	.001	1-3,1-4, 1-5,2-3, 2-4,2-5
		28.390	4	7.09				
	Gruplar İçi	223.888	405	.55				
	Toplam	252.278	409					

\* $p < .05$

Tablo 72’de başarı grupları puanları arasında dinleme faktörü için anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. [ $F_{(4-405)}=12.83, p < .05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonuçlarına göre dinleme faktöründe başarısız grup ile orta grup arasında orta grup lehine, iyi grup ile iyi grup lehine ve pekiyi grubu ile pekiyi grubu lehine; düşük grup ile orta grup arasında orta grup lehine, iyi grup ile iyi grup lehine ve pekiyi grubu ile pekiyi grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yani, başarı düzeyi daha yüksek olan gruplarının dinleme faktörüne ilişkin İngilizce özyeterlik inançları başarı düzeyi daha düşük olan gruplara göre daha yüksektir.

Dinleme faktörü düzeyinin İngilizce başarı gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 73’te gösterilmiştir.

Tablo 73

*Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Yazma Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Seviyeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S<sub>x</sub></b>
<b>Dinleme</b>	Başarısız	54	2.77	.72
	Düşük	151	3.02	.73
	Orta	114	3.36	.73
	İyi	56	3.54	.74
	Pekiyi	35	3.56	.84
	Toplam	409	3.20	.78

Dinleme faktörü puanları İngilizce başarı seviyelerine göre orta düzeyde ve “bana oldukça uyuyor” şeklindedir. En yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.56$ ) pekiyi grubuna aittir ve “bana çok uyuyor” seviyesinde ve iyi düzeydedir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X}=2.77$ ) başarısız gruba aittir ve “bana oldukça” uyuyor seviyesinde ve orta düzeydedir. Öğrencilerin başarı seviyeleri arttıkça, İngilizce dinleme becerisine ilişkin özyeterlik inançlarının da arttığı görülmektedir.

**Konuşma faktörü puanlarının İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Konuşma faktörünün İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 74

*Konuşma Faktörü Puanlarının Öğrencilerin İngilizce Başarı Seviyelerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

<b>Faktör</b>	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Konuşma</b>	Gruplar Arası	29.120	4	7.28	10.28	.001	1-3,1-4, 1-5,2-3,2-4
	Gruplar İçi	286.655	405	.70			
	Toplam	315.775	409				

\* $p < .05$

Tablo 74’te başarı grupları puanları arasında konuşma faktörü için anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. [ $F_{(4-405)}=10.28, p<.05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonuçlarına göre konuşma faktöründe başarısız grup ile orta grup arasında orta grup lehine, iyi grup ile iyi grup lehine, pekiyi grubuyla pekiyi grubu lehine; düşük grup ile orta grup arasında orta grup lehine ve iyi grup ile iyi grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yani, başarı düzeyi daha yüksek olan gruplarının konuşma faktörüne ilişkin İngilizce özyeterlik inançları başarı düzeyi daha düşük olan gruplara göre daha yüksek olduğu, bu konuda kendilerine daha çok güvendikleri belirlenmiştir.

Konuşma faktörü düzeyinin İngilizce başarı gruplarına göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 75’te gösterilmiştir.

Tablo 75

*Öğrencilerin İngilizce Başarı Gruplarına Göre Konuşma Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Seviyeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>S_x</math></b>
<b>Konuşma</b>	Başarısız	54	2.72	.66
	Düşük	151	2.94	.82
	Orta	114	3.36	.86
	İyi	56	3.48	.87
	Pekiyi	35	3.37	1.00
	Toplam	409	3.20	.78

Tablo 75’te görüldüğü gibi, konuşma faktörü puanları İngilizce başarı seviyelerine göre orta düzeyde ve “bana oldukça uyuyor” şeklindedir. En yüksek ortalama ( $\bar{X}=3.48$ ) iyi grubuna aittir ve “bana çok uyuyor” seviyesinde ve iyi düzeydedir. En düşük ortalama ise ( $\bar{X}=2.72$ ) başarısız gruba aittir ve “bana oldukça” uyuyor seviyesinde ve orta düzeydedir.

**Sınıf Ortamlarında İngilizce Özyeterlik İnancı Düzeyinin Bölüme Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular**

Araştırmanın bu alt problemi, güç paylaşımı düzeyinin bölümlere göre farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırmaktadır. Bu durumda bağımlı değişkenin üç kategorili



süreksiz bağımsız değişkenlere göre puan ortalamaları arasındaki farkı saptamak üzere parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

### İngilizce özyeterlik inancının bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

İngilizce özyeterlik inancı faktörünün İngilizce başarı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 76

*İngilizce Özyeterlik İnancı Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler	Kareler		F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	Toplamı	Sd	Ortalaması			
<b>Toplam</b>	Gruplar	4.221	6	.70	1.68	.12	-
<b>İngilizce</b>	Arası						
<b>özyeterlik</b>	Gruplar İçi	185.911	446	.41			
<b>inancı</b>	Toplam	190.133	452				

\* $p < .05$

Tablo 76'da toplam İngilizce özyeterlik inancı faktörünün bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara toplam İngilizce özyeterlik inancı faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(6,446)}=1.68, p>.05$ ]. Öğrencilerin öğrenim görecekları bölümlerinin toplam özyeterlik inançları açısından önemli bir değişken olmadığı görülmektedir.

İngilizce özyeterlik inancı düzeyinin bölüme göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 77'de gösterilmiştir.

Tablo 77

*Öğrencilerin Bölümlerine Göre İngilizce Özyeterlik İnancı Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>S_x</math></b>
<b>İngilizce özyeterlik inancı</b>	Uluslararası İlişkiler	69	3.12	.57
	Makine Mühendisliği	146	3.16	.63
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	128	3.21	.75
	Mimarlık	52	3.28	.55
	Bilgisayar Mühendisliği	40	3.19	.58
	İngilizce Öğretmenliği	18	3.65	.49
	Toplam	453	3.20	.64

Tablo 77’de görüldüğü gibi, İngilizce özyeterlik inancı puanları bölümlere göre incelendiğinde en düşük ortalama Uluslararası İlişkiler grubunda orta düzeyde ( $\bar{X}=3.12$ ) ve “biraz uyuyor” şeklindedir. Ayrıca, İngilizce Öğretmenliği programı grubunun ortalaması  $\bar{X}=3.65$  “oldukça uyuyor” şeklinde ve iyi düzeydedir. Başarı grubu olarak daha ileri seviyede olan İngilizce Öğretmenli grubu öğrencilerinin toplam özyeterlik inançlarının diğer bölümlerde yer alan öğrenci gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Okuma faktörü düzeyinin bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Okuma faktörü düzeyinin bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 78

*Okuma Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler	Kareler			Anlamlı Fark	
	Kaynağı	Toplamı	Sd	Ortalaması	F		
Okuma	Gruplar Arası	9.611	6	1.60	3.47	.02	1-6,2-6, 3-6,4-6
	Gruplar İçi	205.596	446	.46			
	Toplam	215.207	452				

\* $p < .05$

Tablo 78’de başarı grupları puanları arasında okuma faktörü için anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $F_{(6-446)}=13.47, p < .05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma tekniği sonuçlarına göre; okuma faktöründe Uluslararası İlişkiler grubu ile İngilizce Öğretmenliği grubu arasında İngilizce Öğretmenliği grubu lehine, Makine Mühendisliği grubu ile İngilizce Öğretmenliği grubu arasında İngilizce Öğretmenliği grubu lehine, Elektrik-Elektronik Mühendisliği grubu ile İngilizce Öğretmenliği grubu arasında İngilizce Öğretmenliği grubu lehine, Bilgisayar Mühendisliği grubu ile İngilizce Öğretmenliği grubu arasında İngilizce Öğretmenliği grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İngilizce öğretmenliği bölümünde yer alan öğrencilerin okuma faktörüne ilişkin özyeterlik inançları diğer bölümlerde yer alan öğrencilere göre daha yüksektir. Başarı seviyesi olarak İngilizce Öğretmenliği grubu daha ileri seviyededir. Bu durumda öğrenci gruplarının başarı seviyeleri arttıkça okuma becerisine yönelik özyeterlik inançlarının da arttığı saptanmıştır.

Okuma faktörü düzeyinin bölüm değişkenine göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 79’da gösterilmiştir.

Tablo 79

*Öğrencilerin Bölümlerine Göre Okuma Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>S_x</math></b>
<b>Okuma</b>	Uluslararası İlişkiler	69	3.25	.64
	Makine Mühendisliği	146	3.27	.67
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	128	3.43	.78
	Mimarlık	52	3.43	.52
	Bilgisayar Mühendisliği	40	3.34	.59
	İngilizce Öğretmenliği	18	4.00	.52
	Toplam	453	3.36	.69

İngilizce özyeterlik inancı puanları bölüm değişkenine göre incelendiğinde en düşük ortalama Uluslararası İlişkiler grubunda orta düzeyde ( $\bar{X}=3.25$ ) ve “biraz uyuyor” şeklindedir. Ayrıca, İngilizce öğretmenliği programı grubunun ortalaması ( $\bar{X}=4.00$ ) “oldukça uyuyor” şeklinde ve iyi düzeydedir. İngilizce Öğretmenliği grubunda yer alan öğrencilerin okuma becerisine yönelik özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Yazma faktörü düzeyinin bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Yazma faktörü düzeyinin bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 80

*Yazma faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anlamı Fark
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			
Yazma	Gruplar	3.268	6	.54	.99	.43	-
	Arası						
	Gruplar İçi	245.443	446	.55			
	Toplam	248.711	452				

\* $p < .05$

Tablo 80’de yazma faktörünün bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara İngilizce özyeterlik inancı faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(6-446)}=.99, p>.05$ ]. Bu durumda öğrencilerin İngilizce yazma becerisine yönelik özyeterlik inançları konusunda bölümün önemli bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Yazma faktörü düzeyinin bölüm değişkenine göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 81’de gösterilmiştir.

Tablo 81

*Öğrencilerin Bölümlerine Yazma Faktörü Puan Ortalamaları*

Faktör	Bölümler	N	$\bar{X}$	$S_x$
Yazma	Uluslararası İlişkiler	69	3.08	.70
	Makine Mühendisliği	146	3.05	.75
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	128	3.12	.81
	Mimarlık	52	3.26	.69
	Bilgisayar Mühendisliği	40	3.20	.60
	İngilizce Öğretmenliği	18	3.40	.57
	Toplam	453	3.13	.74

Tablo 81’de görüldüğü gibi yazma faktörü puanları bölümlere göre incelendiğinde en düşük ortalama Makine Mühendisliği grubunda orta düzeyde ( $\bar{X}=3.05$ ) ve “biraz uyuyor” şeklindedir. Ayrıca, İngilizce Öğretmenliği programı grubunun ortalaması ( $\bar{X}=3.40$ ) “oldukça uyuyor” şeklinde ve iyi düzeydedir.

### **Dinleme faktörü düzeyinin bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Dinleme faktörü düzeyinin bölümlere göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 82

*Dinleme Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Dinleme</b>	Gruplar Arası	2.698	6	.45	.72	.62	-
	Gruplar İçi	275.191	446	.61			
	Toplam	277.889	452				

\* $p < .05$

Tablo 82’de dinleme faktörünün bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara İngilizce özyeterlik inancı faktörü düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $F_{(6-446)}=.72, p>.05$ ].

Dinleme faktörü düzeyinin bölüme göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 83’te gösterilmiştir.

Tablo 83

*Öğrencilerin Bölümlerine Göre Dinleme Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>S_x</math></b>
<b>Dinleme</b>	Uluslararası İlişkiler	69	3.16	.75
	Makine Mühendisliği	146	3.21	.79
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	128	3.15	.86
	Mimarlık	52	3.25	.59
	Bilgisayar Mühendisliği	40	3.13	.72
	İngilizce Öğretmenliği	18	3.51	.72
	Toplam	453	3.19	.78

Tablo 83'te görüldüğü gibi dinleme faktörü puanları bölümlere göre incelendiğinde en düşük ortalama Bilgisayar Mühendisliği grubunda orta düzeyde ( $\bar{X}=3.13$ ) ve "biraz uyuyor" şeklindedir. Ayrıca, İngilizce öğretmenliği programı grubunun ortalaması ( $\bar{X}=3.51$ ) "oldukça uyuyor" şeklinde ve iyi düzeydedir.

**Konuşma faktörü düzeyinin bölüme göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Konuşma faktörü düzeyinin bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 84

*Konuşma Faktörü Puanlarının Öğrencilerin Bölümlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Faktör	Varyans	Kareler	Sd	Kareler	F	p	Anlamli Fark
	Kaynağı	Toplamı		Ortalaması			
Konuşma	Gruplar Arası	11.410	6	1.90	2.47	.02	1-6,2-6,5-6
	Gruplar İçi	343.327	446	.77			
	Toplam	354.737	452				

\* $p < .05$

Tablo 84'te görüldüğü gibi başarı grupları puanları arasında konuşma faktörü için anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [ $F_{(6-446)}=2.47, p < .05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Konuşma faktöründe Uluslararası İlişkiler grubu ile İngilizce öğretmenliği grubu arasında İngilizce Öğretmenliği grubu lehine, Makine Mühendisliği grubu ile İngilizce Öğretmenliği grubu arasında İngilizce Öğretmenliği grubu lehine, Bilgisayar Mühendisliği grubu ile İngilizce Öğretmenliği grubu arasında İngilizce Öğretmenliği grubu lehine istatistiksel olarak düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Konuşma faktörü düzeyinin bölüme göre puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 85'te gösterilmiştir.



Tablo 85

*Öğrencilerin Bölümlerine Konuşma Faktörü Puan Ortalamaları*

<b>Faktör</b>	<b>Bölümler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b><math>S_x</math></b>
<b>Konuşma</b>	Uluslararası İlişkiler	69	2.97	.73
	Makine Mühendisliği	146	3.12	.83
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	128	3.20	1.01
	Mimarlık	52	3.16	.87
	Bilgisayar Mühendisliği	40	3.05	.89
	İngilizce Öğretmenliği	18	3.82	.61
	Toplam	453	3.36	.69

Tabloya göre konuşma faktörü puanları bölümlere göre incelendiğinde en düşük ortalama Uluslararası İlişkiler grubunda orta düzeyde ( $\bar{X}=2.41$ ) ve “biraz uyuyor” şeklindedir. Ayrıca, İngilizce Öğretmenliği programı grubunun ortalaması ( $\bar{X}=3.82$ ) “oldukça uyuyor” şeklinde ve çok iyi düzeydedir. İngilizce öğretmenli grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine yönelik özyeterlik inançları diğer gruplara göre daha yüksek iken, Uluslararası İlişkiler grubunda yer alan öğrencilerin özyeterlik inançları diğer gruplara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

### **Sınıf Ortamında Güç Paylaşım Düzeyi ile İngilizce Özyeterlik İnancı Faktörleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular**

Güç paylaşımı düzeyi ile İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin tüm faktörleri arasındaki ilişkilerini bulmak için korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 86’da gösterilmektedir.

Tablo 86

*Sınıf Ortamında Güç Paylaşım Düzeyi ve Öğrencilerin İngilizce Özyeterlik İnançları Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Matrisi*

<b>Değişkenler</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Güç paylaşımı ölçeği</b>					
1.Toplam güç paylaşımı	1	.17**	.26**	.17**	.23**
<b>Özyeterlik inancı ölçeği</b>					
2.Okuma		1	.58**	.68**	.62**
3.Yazma			1	.39**	.56**
4.Dinleme				1	.71**
5.Konuşma					1
n=454, *p<.05, **p<.01					

Tablo 86’da sınıf ortamında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce Özyeterlik inançları puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Sınıf ortamına güç paylaşımı düzeyi ile öğrencilerin okuma faktörü arasında [ $r=.17$ ] çok düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf ortamında güç paylaşımı düzeyi ile yazma faktörü arasında [ $r=.26$ ] düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf ortamında güç paylaşımı düzeyi ile dinleme faktörü arasında [ $r=.17$ ] ve konuşma faktörü arasında [ $r=.23$ ] çok düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Okuma faktörü ile yazma faktörü arasında [ $r=.58$ ], dinleme faktörü arasında [ $r=.68$ ] ve konuşma faktörü arasında [ $r=.62$ ] orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yazma faktörü ile dinleme faktörü arasında [ $r=.39$ ] düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yazma faktörü ve konuşma faktörü arasında ise [ $r=.56$ ] orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Dinleme ve konuşma faktörleri arasında ise [ $r=.71$ ] iyi düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, güç paylaşım düzeyi faktörü ile yazma faktörü arasında en yüksek düzeyde ilişki saptanırken, en düşük ilişki okuma ve dinleme faktörleri arasında saptanmıştır. İngilizce özyeterlik inançları faktörleri arasında ise en yüksek ilişki dinleme ve konuşma faktörleri arasında elde edilirken, en düşük ilişki yazma ve dinleme faktörleri arasında saptanmıştır. Buna göre, sınıf ortamında güç paylaşım düzeyi arttıkça İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin her bir faktöründeki

özyeterlik inancı da artmaktadır. Ayrıca, İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin her bir faktöründeki artış, diğer faktörlerdeki özyeterlik inancını da arttırmaktadır. Elde edilen bu sonuçlara göre sınıf ortamında güç paylaşım düzeyi arttıkça öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının da artmakta olduğu görülmektedir. Sınıf ortamında güç paylaşım düzeyinin artmasına bağlı olarak öğrencilerin yazma becerisine yönelik özyeterlik inançları diğer becerilere göre daha çok artarken, okuma ve dinleme becerilerine yönelik özyeterlik inançları daha düşük düzeyde artış gösterecektir. Öğrencilerin İngilizce dinleme becerisine yönelik özyeterlik inançlarının artmasına bağlı olarak İngilizce konuşma becerilerine yönelik özyeterlik inançlarındaki artış diğer becerilere göre daha yüksek olacaktır.

### **Güç Paylaşımının İngilizce Özyeterlik İnancı Faktörlerini Yordama Gücüne İlişkin Bulgular**

Araştırmanın bu alt problemi güç paylaşım düzeyinin İngilizce özyeterlik inancı faktörlerini yordama gücünü bulmaya yöneliktir. Bu amaçla regresyon analizi gerçekleştirilmiş, elde edilen sonuçlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

#### **Güç paylaşımının İngilizce özyeterlik inancı okuma faktörünü yordama gücüne ilişkin bulgular**

Aşağıdaki tabloda güç paylaşımı ile İngilizce özyeterlik inancı okuma faktörü arasındaki basit regresyon analiz verilmiştir.

Tablo 87

*Güç Paylaşım İle İngilizce Özyeterlik Okuma Faktörü İnancı Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Okuma</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.94	.11		25.30	.001
1-Toplam güç	.14	.04	.17	3.73	.001

$n=454, R=.17, R^2=.03, F=13.92, p<.01$

Tablo 87’de güç paylaşımının İngilizce özyeterlik inancı okuma faktörünü yordama gücünü değerlendirmesi amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Güç paylaşımının okuma boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı [ $F(1-452)=13.92, p<.01$ ] bulunmuştur. Buna göre güç paylaşımı okuma faktörü inancının %3’ünü [ $R=.17, R^2=.03, F=13.92, p<.01$ ] açıklayabildiği, %97’lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

**Güç paylaşımının İngilizce özyeterlik inancı yazma faktörünü yordama gücüne ilişkin bulgular**

Aşağıdaki tabloda güç paylaşımı ile İngilizce özyeterlik inancı yazma faktörü arasındaki basit regresyon analiz verilmiştir.

Tablo 88

*Güç Paylaşım İle İngilizce Özyeterlik Yazma Faktörü İnancı Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Yazma</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.44	.12		19.91	.001
1–Toplam güç	.24	.04	.26	5.77	.001

*n=454, R=.26, R<sup>2</sup>=.06, F=33.38, p<.01*

Tablo 88’de güç paylaşımının İngilizce özyeterlik inancı yazma faktörünü yordama gücünü değerlendirmesi amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Güç paylaşımının yazma boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı [ $F(1-452)=33.38, p<.01$ ] bulunmuştur. Buna göre güç paylaşımı yazma faktörü inancını %6’sını [ $R=.26, R^2=.06, F=33.38, p<.01$ ] açıklayabildiği, %94’lük kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

**Güç paylaşımının İngilizce özyeterlik inancı dinleme faktörünü yordama gücüne ilişkin bulgular**

Aşağıdaki tabloda güç paylaşımı ile İngilizce özyeterlik inancı dinleme faktörü arasındaki basit regresyon analiz verilmiştir.

Tablo 89

*Güç Paylaşım İle İngilizce Özyeterlik Dinleme Faktörü İnancı Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Dinleme</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.72	.13		20.58	.001
1–Toplam güç	.16	.04	.17	3.67	.001

*n=454, R=.17, R<sup>2</sup>=.02, F=13.52, p<.01*

Tablo 89’da güç paylaşımının İngilizce özyeterlik inancı dinleme faktörünü yordama gücünü değerlendirmesi amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Güç paylaşımının dinleme boyutunu yordama gücü istatistiksel

olarak anlamlı [ $F(1-452)=13.52, p<.01$ ] bulunmuştur. Buna göre güç paylaşımı dinleme faktörü inancını %2'sini [ $R=.17, R^2=.02, F=13.52, p<.01$ ] açıklayabildiği, %98'lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

### **Güç paylaşımının İngilizce özyeterlik inancı konuşma faktörünü yordama gücüne ilişkin bulgular**

Aşağıdaki tabloda güç paylaşımı ile İngilizce özyeterlik inancı konuşma faktörü arasındaki basit regresyon analiz verilmiştir.

Tablo 90

#### *Güç Paylaşım İle İngilizce Özyeterlik Konuşma Faktörü İnanıcı Arasındaki Basit Regresyon Analizi Sonuçları*

<i>Konuşma</i>	<i>B</i>	<i>SHB</i>	<i><math>\beta</math></i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	2.42	.14		16.41	.001
1-Toplam güç	.25	.05	.23	5.04	.001

*n=454, R=.23, R<sup>2</sup>=.05, F=25.42, p<.01*

Tablo 90'da güç paylaşımının İngilizce özyeterlik inancı konuşma faktörünü yordama gücünü değerlendirmesi amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Güç paylaşımının konuşma boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı [ $F(1-452)=25.42, p<.01$ ] bulunmuştur. Buna göre güç paylaşımının konuşma faktörü inancının %5'ini [ $R=.23, R^2=.05, F=25.42, p<.01$ ] açıklayabildiği, %95'lik kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır.

## **Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ve İngilizce özyeterlik inancı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yapılan çözümlenmeler sonucunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, sonuçlar farklı boyutlarıyla tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

### **Sonuçlar**

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir.

- Yapılan çalışmada İngilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamında güç paylaşım ölçeği ve faktörlerine ilişkin puanlar incelendiğinde yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıfında 2014-2015 eğitim-öğretim yılında güç paylaşımının orta düzeyde yapıldığı belirlenmiştir.
- İçerik, görevler, kurallar, süreç ve etkinlikler faktörlerinde öğrencilere orta düzeyde karar hakkı verilirken, değerlendirme faktöründe düşük düzeyde karar hakkı verilmektedir.
- Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı ölçeği puanları ve faktörlerine ilişkin puanları incelendiğinde öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- İngilizce özyeterlik inancı ölçeğine ilişkin okuma, yazma, dinleme ve konuşma faktörleri incelendiğinde bu faktörlere ilişkin özyeterlik inancının da orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Okuma faktörü en yüksek ortalamaya sahipken, yazma faktörü en düşük ortalamaya sahiptir. Bu durumda, öğrencilerin okuma faktörüne ilişkin öz yeterlik inançları en yüksek düzeyde iken, yazma faktörüne ilişkin özyeterlik inançları en düşük seviyededir.
- Güç paylaşımının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, içerik, kurallar, değerlendirme ve toplam güç paylaşımı düzeyi puanlarının cinsiyet açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir. Görevler, süreç ve etkinlik boyutlarında ise kadın öğrenciler lehine bir farklılaşma olduğu saptanmıştır.
- Güç paylaşımının İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, bütün boyutlarda ileri seviye grubunun güç paylaşımı düzeyi puanının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Başlangıç seviye grubunda yer alan öğrenciler ise ileri seviye grubuna yakın puan almışlardır. Orta seviye grubu ise en az ortalamaya sahiptir. Bunun yanı sıra içerik, görevler, süreç, etkinlik, değerlendirme ve toplam güç faktörlerinin İngilizce seviye gruplarına göre anlamlı olarak farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bu anlamlı farkın başlangıç ve orta seviye grupları arasında başlangıç grubu lehine ve orta ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Güç paylaşımının ileri seviye grubunda daha fazla olduğu belirlenmiştir.

- Güç paylaşımının İngilizce başarı puanları açısından farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, içerik, görevler, kurallar, süreç, etkinlik, değerlendirme ve toplam güç faktörlerinin İngilizce başarı puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmemiştir.
- Güç paylaşımının öğrencilerin öğrenim görecekları bölümlere göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde içerik, görevler, kurallar, süreç, etkinlik, kurallar ve toplam güç faktörlerinde anlamlı bir farklılık saptanmazken değerlendirme faktöründe anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bütün bölümlerle İngilizce öğretmenliği bölümü arasında İngilizce öğretmenliği bölümü lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
- İngilizce özyeterlik inancı ölçeği puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde okuma, dinleme, konuşma ve toplam öz yeterlik puanları açısından bir farklılaşma olmadığı belirlenirken, yazma boyutunda kadın öğrenciler lehine bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Yani, yazma faktöründe kadın öğrencilerin özyeterlik inançları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.
- İngilizce özyeterlik inancı ölçeği puanlarının öğrencilerin seviyeleri açısından farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde seviye grupları arasında yazma faktörü dışında bütün faktörlerde anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Yazma faktörünün en düşük ortalamaya sahip olmasından dolayı bu faktöre ilişkin bütün seviye gruplarında yer alan öğrencilerin özyeterlik inançları düşük olarak elde edilmiştir. Okuma, konuşma ve toplam öz yeterlik inancı boyutlarında ise başlangıç ve orta seviye grupları arasında orta seviye lehine ve başlangıç ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Dinleme faktöründe ise başlangıç ve orta seviye grupları arasında

orta seviye grubu lehine, başlangıç ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye lehine ve orta ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucu tespit edilmiştir. İleri seviye grubunda yer alan öğrencilerin diğer seviye gruplarına göre okuma, konuşma ve toplam öz yeterlik inancı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Burada da ileri seviye grubunda yer alan öğrencilerin dinleme özyeterlik inançlarının diğer seviye gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

- İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin başarı puanları açısından farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde okuma, konuşma, yazma, dinleme ve toplam özyeterlik inancı faktörlerinin İngilizce başarı puanlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.
- İngilizce özyeterlik inancının öğrencilerin öğrenim görecekları bölümlere göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde yazma, dinleme ve toplam özyeterlik faktörlerinde anlamlı bir farklılık saptanmazken okuma ve konuşma faktörlerinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu faktörlerde bütün bölümlerle İngilizce öğretmenliği bölümü arasında İngilizce öğretmenliği bölümü lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.
- Sınıf ortamında güç paylaşımı düzeyi ile okuma faktörü, yazma faktörü, dinleme faktörü ve konuşma faktörü arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.
- Güç paylaşımının okuma faktörü inancının %3'ünü, yazma faktörü inancının %6'sını, dinleme faktörü inancının %2'sini ve konuşma faktörü inancının %5'ini açıkladığı belirlenmiştir.

### **Tartışma**

Bu araştırmada yükseköğretim İngilizce hazırlık sınıflarında güç paylaşım düzeyi ile öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf ortamında güç paylaşımının orta düzeyde yapıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç Oruç'un (2014) İngilizce hazırlık eğitimi sınıflarında güç paylaşımı düzeyini araştırdığı çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Oral (2013) ise yaptığı çalışmada Yabancı Dil dersinde güç paylaşımı düzeyini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre sınıf ortamında güç paylaşımının çok yüksek düzeyde olmadığı, öğretmen merkezli bir öğretimin uygulandığı, öğretmen otoritesinin ön planda olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.



Güç paylaşımı öğrenci merkezli eğitimin önemli bir boyutudur. Geleneksel sınıf ortamının aksine öğretmenler sınıf ortamında tek otorite olmak yerine otorite öğretmenler ve öğrenciler arasında paylaşılmaktadır (Çam ve Oruç, 2014). Geleneksel sınıf ortamında ise sınıfın kontrolü öğretmene aittir ve sınıf ortamındaki bütün kararlar öğretmen tarafından verilmektedir (Humphreys,2012). Bunun aksine öğretmen kontrolü ise öğrencilerin fikirlerini engellemektedir. Bu kontrolden dolayı öğrenciler açıklamaya bakmak yerine sadece doğru cevaba odaklanmaktadır (Candale, 1999). Sınıf ortamında güç paylaşımı yapılarak öğretmen otoritesi zayıflamaktadır. Araştırmada sınıf ortamında güç paylaşım düzeyinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu durumda sınıf ortamında öğrenci merkezli eğitimden çok öğretmen merkezli bir eğitim anlayışının hâkim olduğu sonucu elde edilebilir.

İçerik faktörü incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere içeriğe ilişkin düşük düzeyde karar hakkı verdikleri görülmektedir. Öğrenci merkezli eğitimde içerik öğretmen ya da kurumlar tarafından oluşturulurken, öğrenenlere bu konuda seçim yapma hakkı tanınmamaktadır (Nunan, 1993). Sınıf ortamında içeriğe ilişkin öğrencilere çok fazla karar hakkı tanınmaması, sınıf ortamında öğrenci merkezli bir eğitim yerine öğretmen merkezli bir eğitim uygulandığını göstermektedir.

Görevler faktörü incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere görevlere ilişkin orta düzeyde karar hakkı verdikleri ifade edilebilir. Yüksel (2010) yaptığı çalışmada, öğretimde güç paylaşımını incelemiştir ve öğrencilerin deneyimlerini, ilgilerini ve kariyer beklentilerini göz önünde bulundurarak öğrencilere ödev seçiminde karar hakkı tanımıştır. Bu seçim hakkının ise öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını belirlenmiştir.

Kurallar faktörü incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere kurallara ilişkin orta düzeyde karar hakkı verdikleri ifade edilebilir. Bu durumda sınıf içi kuralların belirlenmesinde öğrencilerin orta düzeyde karar hakkına sahip oldukları, öğretmenlerin sınıf içi kuralların ve ilkelerin belirlenmesinde öğrencilerle orta düzeyde güç paylaşımı yaptıkları ifade edilebilir.

Süreç faktörü incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere sürece ilişkin orta düzeyde karar hakkı verdikleri ifade edilebilir. Öğrencilerin sınıf içerisinde öğrenme süreçleriyle ilgili orta düzeyde karar hakkına sahip oldukları, sınıf içerisindeki etkinliklerin ve öğrenme sürecinin daha çok öğretmen tarafından yönetildiği belirlenmiştir. Çam ve Oruç'un (2014) öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimde güç dengesi ve öğrenme sorumluluğuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürüttükleri

araştırmada öğretmenlerin öğrencileri karar verme sürecine yeteri kadar dâhil etmedikleri ortaya çıkmıştır.

Etkinlikler faktörü incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere etkinliklere ilişkin orta düzeyde karar hakkı verdikleri görülmektedir. Sınıf ortamında güç paylaşımı yapılabilmesi için öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak yer almaları gerekmektedir. Öğrencilerle görevler, kurallar, süreç ve etkinlikler faktörlerinde orta düzeyde güç paylaşımı yapılması, öğretmenlerin öğrencilerle çok fazla güç paylaşımı yapmadıklarını göstermektedir.

Değerlendirme faktörü incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilere değerlendirmeye ilişkin düşük düzeyde karar hakkı verdikleri görülmektedir. En az güç paylaşımının değerlendirme kararlarında yapıldığı belirlenmiştir. Öğrenci merkezli eğitimde değerlendirme önemli bir faktördür. Öz değerlendirme gibi yöntemlerle öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine imkân tanınır (Nunan, 1993). Yine öğrencilere kendilerini değerlendirme ve akran değerlendirme olanakları sağlanarak öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını almaktadır (O'Neill ve McMahon, 2005). Öğretmenlerin akran değerlendirme ve öz değerlendirme yapmalarına izin vermelerine ilişkin öğrenci cevaplarının çoğu “bana hiç uymuyor” düzeyindedir. Bu durumda İngilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamında değerlendirme faktöründe öğrenci merkezli eğitime çok fazla yer verilmediği anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrencilere aktif rol vermedikleri söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce özyeterlik inancı ölçeği puanları ve faktörlerine ilişkin puanlar incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin okuma, yazma, dinleme ve konuşma faktörleri incelendiğinde bu faktörlere ilişkin özyeterlik inançlarının da orta düzeyde olduğu görülmüştür. Okuma faktörü en yüksek ortalama sahipken, yazma faktörü en düşük ortalama sahiptir. Bu durumda, öğrencilerin okuma faktörüne ilişkin öz yeterlik inançları en yüksek düzeyde iken, yazma faktörüne ilişkin özyeterlik inançları en düşük seviyededir. Yani öğrencilerin kendilerini en yetersiz hissettikleri beceri yazma becerisidir. Öğrencilerin kendilerini en yeterli hissettikleri beceri ise okuma becerisidir.

Güç paylaşımının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, içerik, değerlendirme ve toplam güç paylaşımı düzeyi puanlarının cinsiyet açısından farklılaşmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu faktörlerde güç paylaşımı yapılması konusunda öğrenciler açısından cinsiyet farkı olmaksızın öğrencilerin benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Görevler, süreç ve etkinlik

boyutlarında ise kadın öğrenciler lehine bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Bu faktörlerde güç paylaşımı yapılma düzeyine ilişkin kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Kadın öğrenciler, sınıf ortamında daha fazla güç paylaşımı yapıldığı görüşüne sahiptir. Buna karşın erkek öğrenciler sınıf ortamında güç yapılma düzeyine ilişkin daha negatif görüşlere sahiptir.

Güç paylaşımının öğrencilerin öğrenim görecekları bölümlere göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde içerik, görevler, süreç, etkinlik ve toplam güç faktörlerinde anlamlı bir farklılık saptanmazken değerlendirme faktöründe anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Bütün bölümlerle İngilizce öğretmenliği bölümü arasında İngilizce öğretmenliği bölümü lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen verilere göre İngilizce öğretmenliği grubu öğrencileri ileri seviye öğrencilerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla, farklılaşmanın ileri seviye grubunda gerçekleştiği, öğretmenlerin seviye grubunu gözetenek değerlendirme boyutunda daha fazla güç paylaşımı yaptıkları yorumu yapılabilir.

Güç paylaşımının İngilizce seviye gruplarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, bütün boyutlarda ileri seviye grubunun güç paylaşımı düzeyi puanının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başlangıç seviye grubunda yer alan öğrenciler ise ileri seviye grubuna yakın puan almışlardır. Orta seviye grubu ise en az ortalamaya sahiptir. Bunun yanı sıra içerik, görevler, süreç, etkinlik, değerlendirme ve toplam güç faktörlerinin İngilizce seviye gruplarına göre anlamlı olarak farklılaştığı gözlemlenmiştir. Bu anlamlı farkın başlangıç ve orta seviye grupları arasında başlangıç grubu lehine ve orta ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. Güç paylaşımının ileri seviye grubunda daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yani, daha başarılı grupta yer alan öğrencilerin güç paylaşımı düzeyine ilişkin daha olumlu görüşler bildirdikleri görülmektedir. Weimer (2002) güç paylaşımını ileri seviye gruplarında daha iyi gerçekleştirebileceğini belirtmiştir.

Güç paylaşımının İngilizce başarı puanları açısından farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde içerik, görevler, süreç, etkinlik, değerlendirme ve toplam güç faktörlerinin İngilizce başarı puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bundan dolayı, beklenenin aksine öğrencilerin başarı durumlarına bakılmaksızın öğretmenlerin sınıf ortamında benzer yaklaşımları kullandıkları yorumu yapılabilir.

İngilizce özyeterlik inancı ölçeği puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde okuma, dinleme, konuşma ve toplam öz

yeterlik puanları açısından bir farklılaşma olmadığı belirlenirken, yazma boyutunda kadın öğrenciler lehine bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Yani, yazma faktöründe kadın öğrencilerin özyeterlik inançları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Duman (2007) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin özyeterlik inancının başarıyı, cinsiyet ve farklı düzeylere göre yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Lise öğrencilerinin özyeterlik inancı puanları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kadın öğrencilerde özyeterlik inancının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

İngilizce özyeterlik inancı ölçeği puanlarının öğrencilerin seviyeleri açısından farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde seviye grupları arasında yazma faktörü dışında bütün faktörlerde anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Yazma faktörünün en düşük ortalamaya sahip olmasından dolayı bu faktöre ilişkin bütün seviye gruplarında yer alan öğrencilerin özyeterlik inançlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Okuma, konuşma ve toplam öz yeterlik inancı boyutlarında bu anlamlı farkın başlangıç ve orta seviye grupları arasında orta seviye lehine ve başlangıç ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine olduğu belirlenmiştir. İleri seviye grubunda yer alan öğrencilerin diğer seviye gruplarına göre okuma, konuşma ve toplam öz yeterlik inancı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dinleme faktöründe ise başlangıç ve orta seviye grupları arasında orta seviye grubu lehine, başlangıç ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye lehine ve orta ve ileri seviye grupları arasında ileri seviye grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Burada da ileri seviye grubunda yer alan öğrencilerin dinleme özyeterlik inançlarının diğer seviye gruplarına göre daha yüksek olduğu belirtilebilir.

İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin başarı puanları açısından farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde okuma, konuşma, yazma, dinleme ve toplam özyeterlik inancı faktörlerinin İngilizce başarı puanlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılaşmanın bütün gruplar arasında daha başarı seviyesi daha yüksek olan gruplar lehine anlamlı farklılaşma yaşandığı saptanmıştır. Sadece okuma faktöründe başarısız grup ile düşük grup arasında düşük grup lehine bir farklılaşma yaşaması beklenmeyen bir durumdur. Özyeterlik inancının daha başarılı olan gruplar arasında daha yüksek olması beklenen bir durumdur. Daha başarılı olan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İngilizce özyeterlik inancının öğrencilerin öğrenim görecekları bölümlere göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde yazma, dinleme ve toplam özyeterlik

faktörlerinde anlamlı bir farklılık saptanmazken okuma ve konuşma faktörlerinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu faktörlerde bütün bölümlerle İngilizce öğretmenliği bölümü arasında İngilizce öğretmenliği bölümü lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Elde edilen verilere göre İngilizce öğretmenliği grubu öğrencileri ileri seviye öğrencilerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla, farklılaşmanın ileri seviye grubunda gerçekleştiği, daha ileri seviyede yer alan öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Güç paylaşımı düzeyi ile İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma faktörleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bütün faktörler arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Korelasyon katsayıları incelendiğinde en yüksek ilişki güç paylaşım düzeyi ile yazma faktörü arasında, en düşük ilişki ise güç paylaşım düzeyi ile okuma ve dinleme faktörleri arasında görülmektedir. Ayrıca İngilizce özyeterlik inancı ölçeğinin faktörleri arasındaki ilişki incelendiğinde, en yüksek ilişki okuma ve dinleme faktörleri arasında elde edilirken en düşük ilişki yazma ve dinleme faktörleri arasında görülmektedir. Buna göre, güç paylaşım düzeyi arttıkça İngilizce özyeterlik inancının da arttığı görülmektedir. Ayrıca İngilizce özyeterlik inancı ölçeği faktörleri arasında elde edilen anlamlı ilişkiye göre, ölçeğin her bir faktöründe özyeterlik inancı arttıkça, diğer faktörlerde de özyeterlik inancı artmakta; özyeterlik inancı her bir faktörde azaldıkça diğer faktörlerde de özyeterlik inancı azalmaktadır.

Güç paylaşım düzeyinin İngilizce okuma becerisinin %3'ünü, yazma becerisinin %6'sını, dinleme becerisinin %2'sini ve konuşma becerisinin konusunda özyeterlik inancını ne düzeyde yordadığı incelendiğinde, güç paylaşımının İngilizce okuma %5'ini açıklayabildiği, diğer kısımlarının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği saptanmıştır. Bu durumda sınıf ortamında güç paylaşım düzeyinin artmasına bağlı olarak İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik öğrencilerin özyeterlik inançlarında da artış olacaktır. Bu durumda, güç paylaşımının İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini çok düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

## Öneriler

Araştırma sonuçları kapsamında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

### Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Sınıf ortamında güç paylaşım düzeyi ve İngilizce özyeterlik inancı düzeyi orta düzeyde elde edildiği için programlarda güç paylaşımını ve öğrencilerin özyeterlik inançlarını arttıracak etkinliklere yer verilebilir.
- Sınıf ortamında güç paylaşımının artırılması için sınıf içerisinde öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmelidir.
- Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik öğrencilerin İngilizce özyeterlik inançlarını arttıracak etkinlikler gerçekleştirilebilir.

### İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Yurtiçinde güç paylaşımı konusunda yapılan çalışmalar oldukça azdır. Güç paylaşımı konusunda başka çalışmalar yapılarak alan yazına yeni bulgular kazandırılabilir.
- Hazırlık sınıflarında güç paylaşımı ve İngilizce özyeterlik arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma farklı eğitim kademeleri için de gerçekleştirilebilir.
- Nitel olarak yürütülen bu çalışma nicel olarak yürütülebilir.
- Güç paylaşımının motivasyon, öz-yönelimli öğrenme, tutum gibi kavramlarla ilişkisini ortaya koyacak nitel ve nicel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

### KAYNAKÇA

- Acat, B. M., & Demiral, S. (2002). Türkiyede Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), 312-329
- Acat M., B. (2005). Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme ortamı boyutlarının düzenlenmesi, V. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Adeyemo, D.A. (2007). Parentel involving, interest in schooling and school environment as predictors of academic self efficacy among fresh secondary school students in Ohio university in Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 5 (3), 163-180.
- Ahmed, A. (2013). Teacher-centered versus learner-centered teaching style. *The journal of Global Business Management*, 9(1), 22-34.
- Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- 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.
- Aktaş, T. & İşigüzel, B. (2014). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 17-24.
- Al zajdali, M. , & Hamza, R. A., & Al Kharusi, H. (2012). Evaluating Teachers' Perceptions of Student Centered Learning in Ministry of Health Institutes in Oman. *Kufa Journal for Nursing Sciences*, 2(1).
- Alexandra, G. (2013). Towards a learner-centered approach to teaching english. Professional communication and Translation Studies. *Professional Communication and Translation Studies*. 6(1-2), 205-210.
- Aliş, E. (2008). *Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinin ve İngilizce öz yeterlik*

- inançlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, İ. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik İnancını Yordama Gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Ataş, İ. (2009). *Öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlik algısına ve başarısına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Özyeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aydosdu, U. (2005). *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumların incelenmesi (B.E.F. Örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Behjoo, M. Bahram. (2013). *The relationship among self-efficacy, academic self-efficacy, problem solving skills and foreign language achievement.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bozgeyikli, H. 2005. *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi.* (Yayımlanmış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bulut, İ. (2008). Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 521-546
- Buzzeli, C. & Johnston, B. (2000). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17 (2001),873–884
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. & Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik.* 7. Baskı, Ankara: Pegem A Yayınları.



- Büyükduman, F. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Brackenbury, T. (2012). A qualitative examination of connections between learner-centered teaching and past significant learning experiences. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 12 (4), 12-28
- Brown, K. L. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms. *Education*, 124(1), 49-54
- Chen, Huei-Yu. (2007). *The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and english performance*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Florida State University, United States.
- Cheng, Y. S. (2001). Learners' beliefs and second language anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistic*, 27, (2), 75–90.
- Cornelius, L.L., & Herrenkohl, L. R. (2004). Power in the classroom: How the classroom environment shape students' relationships with each other and with concepts. *Cognition and Instruction*, 22(4), 467-498.  
doi:10.1207/s1532690Xci2204\_4
- Çam, S., & Ünal Oruç, E. (2014). Learning Responsibility and Balance of Power. *International Journal of Instruction* 7(1)
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Çoban, T. A., & Sanalan, V. A. (2002). Fen Bilgisi Öğretimi Dersinde Özgün Deney Tasarım Sürecinin Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algısına Etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının özyeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Doyle, T. (2011). *Learner centered teaching: Putting the research on learning into practice* Stylus Publishing, LLC.

- Dönmez, İ. (2008). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Merkezli Eğitim Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Duman, B. A. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık
- Ekici, G. (2012). Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve güvenilirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
- 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
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *The Journal of Classroom Interaction*, 34-47.
- Gelişli, Y. (2009). The effect of student centered instructional approaches on student success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (1), 469–473
- Ghasemboland, F. & Hashim, F. (2013). Teachers' self-efficacy beliefs and their English language proficiency: A study of nonnative EFL teachers in selected language centers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 890 – 899
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226
- Güleç, S. & Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(2), 247-266

- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar Öz yeterliği Algısı ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179–193.
- Güzel, Ali. (2009). *İlköğretim okullarında uygulanan öğrenci merkezli eğitim modeliyle ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hsieh, Pei-Hsuan. (2004). *How college students explain their grades in a foreign language course: The interrelationship of attributions, self-efficacy, language learning beliefs, and achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Teksas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Okulu.
- Huang, S. C., & Chan, S. F. (1996). Self-efficacy of English as a second language learner: An example of four learners. (ERIC Document Reproduction Service No. ED396536).
- Humphreys, C. K. (2012). Developing student character: Community college professors who share power. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(6), 436-447.
- Karakış, Ö. (2014). *Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kiremit, H.Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Koçer, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Zonguldak.
- 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. doi:10.1177/1475240911435869
- Maden, S, & Durukan, E, & Akbaş, E. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Öğretime Yönelik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269

- Magogwe, J.M. & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35(3), 338–352.
- 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.
- Méndez, T., & García, A. (2012). Exploring Elementary Students' Power and Solidarity Relations in an EFL Classroom. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 14(1), 173-185.
- Morgil, İ., Seçken, N., Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1, 62-72.
- 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.
- 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. doi:10.1080/15348458.2013.775877
- Overby, K. (2011). Student-centered learning. *ESSAI*, 9(1), 32.
- Öncü, H. (2012). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 183-206
- Öner, G., & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.
- Özkasap, M. (2009). *An exploration of self-efficacy beliefs for self-regulated learning and perceived responsibility for English learning of EFL students in a Turkish university*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.

- Pajares, F. (2002). "Overview of Social Cognitive Theory and of Self Efficacy", 031.03.2015 tarihinde <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> adresinden erişildi.
- Paule, M. L. , & Chory-Assad, R. M. , & Dunleavy, K. N. ( 2005). The Relationship between Student Perceptions of Instructor Power and Classroom Justice. *Communication Research Reports*, 22(3), 207-215
- Plax, T. G. &, Kearney, P. & McCroskey, J. & Richmond, V. (1986). Power in the Classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Education*, 35, 43-55
- Price, C. The Democratic Classroom: Sharing Power to Improve Learning and Educate Citizens.  
[http://citation.allacademic.com/meta/p\\_mla\\_apa\\_research\\_citation/2/4/5/6/7/p245674\\_index.html](http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/2/4/5/6/7/p245674_index.html) adresinden 22.04.2015 tarihinde erişildi.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 8(2).
- Saulnier, B. M., Landry, J. P., Longenecker, H. E., & Wagner, T. A. (2008). From teaching to learning: Learner-centered teaching and assessment in information systems education. *Journal of Information Systems Education*, 19(2), 169-174.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 597-608.
- Schiller, S. Z. (2009). Practicing Learner-Centered Teaching: Pedagogical Design and assessment of a Second life Project. *Journal of Information Systems Education*, 20(3), 369-376.
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Tok, H. & Arıbaşı, S. (2008). Avrupa birliğine Uyum sürecinde Yabancı dil Öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205–227
- Topal, M. (2013). *Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının eğitim amaçlı internet kullanımı öz-yeterlik algılarının incelenmesi ve geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tuncer, M.& Tanaş, R.(2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 222-232.
- Turan, B. & Haşit, G. (2014). Teknoloji Kabul modeli ve Sınıf Öğretmenleri Üzerinde Bir Uygulama. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(1), 109-119
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin Genel Öz-Yeterlik İnançları: *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2),144-151
- Ünal, Oruç, E. (2014). *Yükseköğretim ingilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamlarında güç paylaşım düzeyinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Üncü, H. (2012). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 183-206.
- Weimer, M. (2002). *Learner Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco; Jossey-Bass.
- Yaman, S., Cansüğü Koray, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Yanar, H. B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve ingilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yanar, B. H., & Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.

- Yang, Nae-Dong. (2000); "Teachers' Beliefs about Language Learning and Teaching: A Cross Cultural Comparison", Texas Foreign Language Education Konferansında Sunulan Bildiri, EDRS No. ED 468 309.
- Yıldız, C. (2014). *Müziksel işitme, okuma ve yazma öz yeterlik ölçeği'nin geliştirilmesi ve müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, M. & Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yuksel, U. (2010). Integrating curriculum: Developing student autonomy in learning in higher education. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(8), 1-8.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

## Ekler

### Ek A: Güç Paylaşımı Anket Formu

#### GÜÇ PAYLAŞIMI DÜZEY BELİRLEME ÖLÇEĞİ

(*Açıklama: Bu form, sınıf ortamlarında güç paylaşım düzeyini belirlemek için hazırlanmıştır. Formda isimleriniz yer almayacaktır. Lütfen görüşünüzü yansıtan seçeneği samimi ve doğru bir şekilde işaretleyiniz. Öğretim ortamı içinde bulunan sizlerin görüşleri araştırmanın amacına ulaşması bakımından çok önemlidir. Bilgileriniz başka amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Forma ayırdığınız zaman ve yardımlarınız için teşekkür ederim.*)

Okt. Burcu KARAFİL  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1. Cinsiyet: Kız      2. Yaş: \_\_\_\_\_ 3. Bölümünüz \_\_\_\_\_  
Erkek

4. Sınav Notunuz: \_\_\_\_\_

<i>Açıklama: Bu bölümde belirtilen öğretmen davranışlarının size uygunluk derecesi en yakın olan seçeneğini 'X' ile işaretleyiniz.</i>		Bana hiç uymuyor	Bana çok az uyuyor	Bana oldukça uyuyor	Bana çok uyuyor	Bana tamamen uyuyor
<b>İngilizce Öğretim Elemanı....</b>						
1.	Bize içlerinden seçim yapabileceğimiz farklı ödev seçenekleri sunar. (sunum, proje, araştırma ödevi vb.)	1	2	3	4	5
2.	Ödev konusunun belirlenmesinde bize karar hakkı verir.	1	2	3	4	5
3.	Verilen ödevin nasıl yapılacağı noktasında bize karar hakkı verir.	1	2	3	4	5
4.	Ödevin teslim tarihiyle ilgili bize karar hakkı verir.	1	2	3	4	5
5.	Sınıf içi etkinliklerde, içlerinden seçim yapabileceğimiz farklı seçenekler sunar.	1	2	3	4	5
6.	Derste yapılmasını istediğimiz diğer etkinliklere zaman ayırır.	1	2	3	4	5
7.	Yazma etkinliğinde, istediğimiz konuda yazmamıza izin verir.	1	2	3	4	5
8.	Konuşma etkinliğinde istediğimiz konuda konuşmamıza izin verir.	1	2	3	4	5
9.	Okuma etkinliğinde bize karar hakkı tanır.	1	2	3	4	5
10.	Grup etkinlikleriyle ilgili kararları grup üyelerinin almasını ister.	1	2	3	4	5
11.	Dersin ilk haftasında, geçmiş öğrenme yaşantılarımızdan yararlanarak dersi düzenler.	1	2	3	4	5
12.	Ders süresiyle ilgili fikrimizi alır.	1	2	3	4	5



13.	Sınıfta “biz” zamirini kullanarak bize hitap eder.	1	2	3	4	5
14.	Bizden gelen itirazları değerlendirir.	1	2	3	4	5
15.	Derse ilişkin beklentilerimizi sorar.	1	2	3	4	5
16.	Öğrenci olarak rollerimizin ne olabileceğine ilişkin fikrimiz alır.	1	2	3	4	5
17.	Sınıf kurallarını birlikte belirlememizi ister.	1	2	3	4	5
18.	Dersle alakalı hedefleri belirlerken bizi karar sürecine dahil eder.	1	2	3	4	5
19.	Ders kitabını seçerken fikirlerimizden yararlanır.	1	2	3	4	5
20.	İşlenmesi istenen konulara zaman ayırır.	1	2	3	4	5
21.	Ders içeriğini hazırlarken fikirlerimizi alır.	1	2	3	4	5
22.	Ders planını hazırlarken fikirlerimizden yararlanır.	1	2	3	4	5
23.	Sınavda yer alacak konulara ilişkin fikirlerimizi alır.	1	2	3	4	5
24.	Bizim derste oluşturduğumuz soruları sınavda sorar.	1	2	3	4	5
25.	Kendi ödevlerimizi değerlendirmemizi ister.	1	2	3	4	5
26.	Arkadaşlarımızın ödevlerini değerlendirmemizi ister.	1	2	3	4	5

## Ek B: İngilizce Özyeterlik İnancı Anket Formu

### İNGİLİZCE İLE İLGİLİ ÖZYETERLİK İNANCI BELİRLEME ÖLÇEĞİ

<i>Açıklama: Bu bölümde belirtilen öğretmen davranışlarının size uygunluk derecesi en yakın olan seçeneğini 'X' ile işaretleyiniz</i>		Bana hiç uymuyor	Bana çok az uyuyor	Biraz uyuyor	Oldukça uyuyor	Bana tamamen uyuyor
<b>OKUMA</b>						
1.	İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2.	İngilizce akademik metinler okuduğumda önemli noktaları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
3.	Okuduklarımı zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3	4	5
4.	Okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim.	1	2	3	4	5
5.	İngilizce bir metinle ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6.	Okuduğum İngilizce bir metinde anlamını bilmediğim sözcükleri tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
7.	İngilizce bir metinde aradığım bilgiyi kolaylıkla bulabilirim	1	2	3	4	5
8.	İngilizce sınavlarının okuma bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum	1	2	3	4	5
<b>YAZMA</b>						
1.	İyi bir paragraf ya da kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
2.	İngilizce bir paragraf ya da kompozisyon yazarken dilbilgisi kurallarını doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
3.	İngilizce bir metin yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4.	İngilizce bir metin yazarken düşüncelerimi tam ve açık olarak ifade edebilirim	1	2	3	4	5
5.	Bir şeyi İngilizce yazamadığımda, pes etmek yerine sorunu çözmek için çaba sarf ederim.	1	2	3	4	5
6.	İngilizce yazarken önemli noktaları vurgulayabilirim.	1	2	3	4	5
7.	İngilizce bir metni kendi cümlelerimle yeniden yazabilirim.	1	2	3	4	5
8.	Günlük yaşamda kendimi İngilizce yazılı olarak ifade edebilirim(özgeçmiş, başvuru formu, şikâyet mektubu vb.)	1	2	3	4	5
9.	İngilizce herhangi bir şey yazdıktan sonra hatalarımın farkına varabilirim.	1	2	3	4	5
10.	İngilizce yazma ile ilgili verilen etkinlikleri yaparken yardıma ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
<b>DİNLEME</b>						

1.	İngilizce konuşulanları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
2.	Dinlediğim İngilizce konuşmanın ana fikrini çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
3.	Dinlediğim bir cümledeki duygusal vurguları anlayabilirim.	1	2	3	4	5
4.	İngilizce bir konuşma dinlediğimde bilmediğim sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
5.	İngilizce bir konuşma duyduktan sonra duyduklarım ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	1	2	3	4	5
6.	İngilizce televizyon kanallarını/ filmleri izlediğimde dinlediklerimi anlayabilirim.	1	2	3	4	5

7.	Bir konuşma dinlediğimde resmi dil ile günlük konuşma dilini ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
8.	İngilizce bir okuma parçasını dinlerken duyduklarımı doğru olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
9.	İki kişi arasında geçen kısa bir İngilizce konuşmayı anlayabilirim.	1	2	3	4	5
10.	İngilizce sınavlarının dinleme bölümlerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
	<b>KONUŞMA</b>					
1.	Günlük yaşamda gerekli ihtiyaçlarımı İngilizce'yi kullanarak karşılayabilirim. (Yurt dışında olduğunuzu düşünün, yer-yön bulma, alış-veriş vb.)	1	2	3	4	5
2.	Bir mülakatta kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim. (Üniversiteye giriş, iş başvurusu vb.)	1	2	3	4	5
3.	Amaca ve duruma göre resmi ya da resmi olmayan bir şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5
4.	İngilizce sorulan sorulara cevap verebilirim.	1	2	3	4	5
5.	Karşımdaki beni anlamadığımda düşüncelerimi başka şekilde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
6.	Anadili İngilizce olan bir kişinin anlayabileceği şekilde İngilizce konuşabilirim.	1	2	3	4	5

## Ek C: Anket Uygulama İzni



T.C.  
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.OGÜ.0.72.00.399-1470  
Konu :

16 Mart 2015

## YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞINA

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Burcu KARAFİL'in, yürütmekte olduğu "İngilizce Hazırlık Sınıflarında Öğrencilerin Güç Paylaşım Düzeyleri İle Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması ile ilgili anket ve uygulamasını Başkanlığınızda yapması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Adnan KONUK  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

EKİ: 17 Sayfa

16/03/2015 Öğr. İşl. Memuru : M. ALTINAY  
16/03/2015 Öğr. İşl. Şefi : S. ÖZGÜR  
.../03/2015 Öğr. İşl. Şb. Mtd. : A. UMUTLU  
.../03/2015 Öğr. İşl. Dai. Bşk. : A. S. GÜVEN

-----Adres  
: Meşelik Yerleşkesi  
26480 ESKİŞEHİR  
E-posta : ogrisl@ogu.edu.tr  
Tel : 0 222 229 14 19  
Belgegeçer : 0 222 229 20 80  
Yaygınağ : www.ogu.edu.tr

**Ek D: Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeği Kullanma İzni**

Konu	Re: ölçek izin
Gönderen	Eylem Oruç 
Alıcı	burcu.karafil@bilecik.edu.tr 
Tarih	2015-08-01 03:11

Güç paylaşımı düzey belirleme ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar

Eylem Oruç

iPhone'umdan gönderildi

1 Ağu 2015 tarihinde 00:57 saatinde, [burcu.karafil@bilecik.edu.tr](mailto:burcu.karafil@bilecik.edu.tr) şunları yazdı:

Eylem Hocam merhaba,

Geliştirmiş olduğunuz Güç Paylaşımı Düzey Belirleme Ölçeğini tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Bu konuda dönütünüzü bekliyorum.

İyi çalışmalar dilerim.

Burcu KARAFİL

## Ek E: İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği Kullanım İzni

Konu RE: ölçek için izin isteme
Gönderen Nilay Bümen
Alıcı burcu.karafil@bilecik.edu.tr
Tarih 2015-03-06 09:42

Merhaba Burcu Hanım,  
Elbette ölçeği kullanabilirsiniz, sonuçları da gönderebilirsiniz sevinirim.  
İyi çalışmalar dilerim.

Nilay Bümen

---

**From:** burcu.karafil@bilecik.edu.tr [mailto:burcu.karafil@bilecik.edu.tr]  
**Sent:** Thursday, March 05, 2015 10:09 PM  
**To:** nilay.bumen@ege.edu.tr  
**Subject:** ölçek için izin isteme

Nilay Hocam merhaba,

Ben Burcu Karafil Bileşik Şeyh Edebalı Üniversitesi'nde İngilizce Okutman olarak görev yapmaktayım. Siz ve Burcu Hancı YANAR tarafından geliştirilen ve Kastamonu Eğitim Dergisi'nde yayınlanan "İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği"ni tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Bu konu ile ilgili bana dönüt verebilirsiniz çok sevinirim.

İyi çalışmalar diliyorum..

Burcu KARAFİL